

LA PRAXIS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PAZ HOLÍSTICA.



Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz

Doctorado en Estudios Internacionales
de Paz, Conflictos y Desarrollo

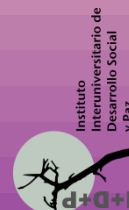


La Praxis de Educación para la Paz desde la Paz Holística



Presentada por:
Gloria María Abarca Obregón

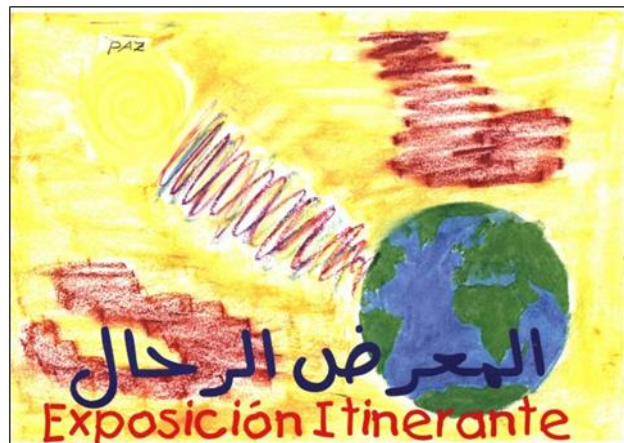
Dirigida por:
Dra. Eloisa Nos Aldás
Dra. Andrea Francisco Amat



Castellón de la Plana, Diciembre 2013

TESIS DOCTORAL

LA PRAXIS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PAZ HOLÍSTICA



Doctoranda:

Gloria María Abarca Obregón

Directoras:

Dra. Andrea Francisco Amat

Dra. Eloísa Nos Aldás

Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, Diciembre del 2013.

«Se educa para el éxito, para la competencia, para el examen, pero no para
enamorate de la vida» (Paymal, 2008: 12)

Para mí, Educación para la Paz,
es la forma científica de incluir el amor en la educación,
y a su vez ser un instrumento de paz.

(Abarca, 2009)

AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento y reconocimiento a mi papá Lorenzo Abarca Fernández y a mi mami Gloria Margarita Obregón Arceo, por su apoyo emocional, económico, físico y espiritual. Por ser los que permiten que mis alas vuelen y se fortalezcan, así como siempre ayudarme a ir consiguiendo y consolidando mis sueños, pero, sobre todo, por creer en la paz y en la posibilidad de transformarnos en una familia de paz. Así como a mis hermanos, cuñadas, sobrinas, Eladia, primos y primas, que me apoyaron en la distancia y en la cercanía, por ser pacientes y darme su cariño en todo este tiempo. Gracias.

A mis compañeros y compañeras de camino, por su cariño, compañía y aprendizaje: Raquel, Carina, Karolina, Susana, Malik, Marta y Martim, Andrea Rodríguez, Irene Cremades, Marisol, Ruth Prera, Alba, Amaral, Arcenio, Alex Arévalo, Paulina, Ingrid, María Chiara, Carmen Toja, Inmaculada, Said y en México Brenda Aurora, Isabel, Xóchitl y Verónica, de los y las que aprendí tanto. Gracias.

A mis cómplices de tesis, de momentos de reflexión, escucha y construcción conjunta pero sobretodo mis queridas amigas, gracias por esos espacios de intercambio, de acompañamiento, de motivación, de inspiración, y del trabajo conjunto en Educación para la Paz gracias Bienvenida Sánchez Alba, Sophia Herrero, Andrea Francisco y Paula Escobedo.

A mis queridas supervisoras: Eloísa, muchas gracias por confiar desde un principio en mí y en la tesis, por tu apoyo y otorgarme las herramientas necesarias para finalizar, pero sobre todo por tu tiempo y disposición. Andrea Francisco, que caminó conmigo en esta aventura de la paz holística, confiando, intercambiando, reflexionando, acompañándome incondicionalmente en este proceso de investigación, pero, sobre todo de la vida: muchas gracias, ahora querida amiga.

A quienes me facilitaron su tiempo en reflexiones, intercambios, materiales, pero sobretodo me han inspirado como educadores y educadoras de paz: José Tuvilla, Alfonso Fernández Herrería, Betty Reardon, Ian Harris, Alicia Cabezudo, María Auxiliadora y en memoria de mis queridos Xesús Jares y Virginia Alvear.

Un especial agradecimiento a la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I, por la beca de estudios concedida para realizar el Doctorado Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo. Y a todos con los que colaboré, pero sobre todo compartir gratos momentos, Adela, Argelio, Elena y Alessandra.

A Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation de la Universidad de Innsbruck en Austria en especial a Norbert Koppensteiner, Wolfgang Dietrich y Josefina Echeverría, por su confianza en mí y apoyo.

Gracias al programa de Pisos Solidarios en especial a Embarka, por su apoyo. Y a Cristina Tobón por ayudarme a tener una estancia agradable y de mucho aprendizaje en Castellón.

Al grupo de directivos, profesores y profesoras que participaron y llevaron a cabo el Proyecto de “Prácticas de paz”, muchas gracias: Montserrat, Jessica, Edith, Celia, Anna, Gema, Pilar, Jesús y Estrella.

Así como a las chicas que me ayudaron con la lectura y corrección de la tesis, pero que, sobre todo, me apoyaron y animaron a continuar GRACIAS: Ruth León, Inma Mora, Maya, Isabel y Karolina.

Shukram habibi Said por enseñarme y acompañarme en el camino de la paz.

Finalmente gracias a Dios y a la vida.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Motivación	
Presentación del proyecto de tesis	

Parte I - Marco Teórico

Capítulo I.- Educación para la Paz: una visión general.....17

Introducción

1.1 Enfoques educativos previos.....	21
1.1.1 Clásicos (Griegos)	
1.1.2 Oriente	
1.1.3 Oriente Medio (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo)	
1.1.4 El Renacimiento	
1.1.5 El Romanticismo	
1.2 Antecedentes: Escuela Nueva - Escuela Moderna, Creación de la UNESCO y Noviolencia.....	30
1.2.1 Movimiento de la Escuela Nueva y Escuela Moderna	
1.2.2 Creación de la UNESCO	
1.2.3 Movimientos de la Noviolencia	
1.3 Concepción Teórica de Educación para la Paz (Europa- Estados Unidos y Canadá).....	45
1.4 Modelos, Propuestas, enfoques y dimensiones, componentes.....	51
1.4.1 Modelos, tipos y niveles	
1.4.2 Propuestas	
1.4.3 Enfoques y estrategias que se interrelacionan	
1.4.4 Componentes	
1.5 Modalidades (Educación formal, no formal e informal).....	75
Recapitulación	

Capítulo II.- Educación para la Paz en México e Iberoamérica.....83

Introducción

2.1 Contexto Formal Trayectoria de la educación en México.....	83
2.1.1 Información general	
2.1.2 Educación Prehispánica y Educación Colonial	
2.1.2.1 Educación prehispánica	
2.1.2.2 Época de la colonia	
2.1.3 Conformación del México independiente	
2.1.3.1 Inicios (1810-1845)	
2.1.3.2 1857-1876	
2.1.4 Siglo XX –XXI	
2.1.4.1 Porfiriato (1876-1910)	
2.1.4.2 Revolución Mexicana (1910-1920)	
2.1.4.3 Movimientos Posrevolucionarios (1920-1979)	

2.1.4.4	Los años ochentas y noventas	
2.1.4.5	Siglo XXI	
2.2	Formación docente inicial y continua en México.....	108
2.2.1	Formación Inicial	
2.2.1.1	Escuelas Normales	
2.2.1.2	Universidad Pedagógica nacional UPN y Universidades	
2.2.2	Formación permanente.	
2.2.2.1	Carrera Magisterial	
2.2.2.2	Actualización docente	
2.3	Recorrido Histórico de Educación para la Paz en México e Iberoamérica.....	118
2.3.1	Latinoamérica	
2.3.1.1	Educación popular	
2.3.1.2	Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica.	
2.3.2	Reflexiones sobre Educación para la paz y Educación en Derechos humanos	
2.3.3	México	
2.3.3.1	Educación en Derechos Humanos y paz	
2.3.3.2	Educación para la Paz en México	
	Recapitulación	
	Capítulo III.- Educación para la paz desde una visión Holística.....	141
	Introducción	
3.1	Historia y Dimensiones de la paz.....	142
3.1.1	Concepto de paz	
3.1.1.1	La paz en Historia	
3.1.1.2	Conceptos interrelacionados, conflicto, Noviolencia y Cultura de paz	
3.1.1.3	La paz como Objeto de estudio	
3.2	Hacer las paces y Paces Trans-racionales.....	161
3.2.1	Hacer las paces	
3.2.2	Paces Transracionales (<i>Transrational peace</i>)	
a)	Paz Energética	
b)	Paz Moral	
c)	Paz Moderna	
d)	Paz Posmoderna	
e)	Paces Trans-racionales	
3.2.3	Modelos Elicitivos	
3.3	Educación para la paz desde la paz holística.....	197
3.3.1	Holística	
3.3.2	Paz Holística	
a)	Paz Interna	
b)	Paz Social- Política	
c)	Paz Ecológica	
3.3.3	Propuesta de Educación para la paz desde la paz Holística	
	Recapitulación	

Parte II - Praxis

Capítulo IV. - Antecedentes prácticos y metodológicos.....229

Introducción.....	229
4.1 Bases metodológicas	
4.1.1 Investigación-acción	
4.1.2 Análisis de la praxis y estudios de paz	
4.2 Experiencias previas de Educación para la Paz.....	240
4.2.1 Un Mundo Teñido de Paz	
4.2.1.2 Impacto del Proyecto	
4.2.1.3 Evaluación de Proyecto	
4.2.1.4 Técnicas e instrumentos de indagación de MTP	
4.2.1.5 Conclusiones de la Investigación	
4.2.2 Prácticas con alumnas y alumnos.....	254
4.2.2.1 Contexto de las prácticas	
4.2.2.2 Metodología	
4.2.2.3 Paz interna	
4.2.2.4 Reflexión general de las estrategias en paz interna y Educación para la Paz	
4.2.2.5 Paz social-política	
4.2.2.6 Reflexión general de paz social-política y Educación para la Paz	
4.2.2.7 Paz ecológica	
4.2.2.8 Reflexión general de paz ecológica y Educación para la Paz	
4.3 Bases metodológicas.....	273
Recapitulación.....	274

Capítulo V.- La mirada en los profesores (descripción del proyecto Prácticas de Paz).....277

Introducción	
5.1 Contextualización.....	277
5.1.1 Escuela primaria John F. Kennedy	
5.1.2 Colegio <i>Grans i Menuts</i> (Grandes y pequeños)	
5.2 Diseño de la Investigación.....	281
5.2.1 Temporalización	
5.2.2 Participantes	
5.2.3 Técnicas y estrategias de recogida de datos.....	285
5.2.3.1 Grupos de discusión.	
5.2.3.2 Cuestionarios	
5.2.3.3 Reportes de sesión	
5.2.3.4 Correos electrónico	
5.2.3.5 Cartas, dibujos, evidencias de estudiantes.	
5.2.4 Proceso de análisis de Información.....	299
5.3 Diseño y descripción de la propuesta “Prácticas de paz”.....	302
5.3.1 Propuesta Prácticas de Paz	
5.3.1.1 Etapa 1 México mirada en los docentes “Práctica de paz”	

5.3.1.2 Etapa 2 España mirada en los docentes (abril- mayo 2010)

5.3.1.3 Etapa 3: México- España docente y estudiantes (mayo- agosto 2010)

CAPITULO VI Siguiendo Procesos (Análisis y reflexiones de la propuesta “Prácticas de Paz”).....323

INTRODUCCIÓN

6.1 Primer apartado.....328

Análisis del proceso de la Propuesta Prácticas de paz y de la investigación

6.2 Proceso de las etapas de la propuesta.....328

I.-Inicios y puesta en marcha de la propuesta

a) Disposición e integración a la propuesta

b) Flexibilidad

c) Adecuación al contexto y necesidades

d) Pertenencia

II Desarrollo de las principales actividades

a) Asambleas, escucha activa y juegos cooperativos.

b) Yoga, respiraciones

c) Visualizaciones y mandalas

d) Cartas

e) III.- Logros y obstáculos

a) Logros

b) Obstáculos

6.3 Dimensión proceso personal de la investigación.....361

a) Proceso

b) Principales aprendizajes

c) Limitantes

6.4 Segundo apartado.....365

6.5 ¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?.....366

6.6 Dimensión conceptual.....366

I.-Las paces como una construcción y práctica conjunta

a) Concepto de paz/paces

b) Dimensiones de la paz (Paz Holística)

c) Papel activo en la paz

II-Enseñanza y aprendizaje de los Conflictos

a) Conflicto

b) Conflicto interno

c) Proceso de transformación de conflictos

III.-Educación para la Paz un espacio de prácticas de paz

a) Educación para la Paz.

b) Espacios de paz y Prácticas de Paz.

6.7 ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?.....378

6.8 Dimensión docente.....381

I. Educación para la Paz, una herramienta para el docente.

II. Diálogo entre, con y a través de la paz entre docentes, alumnos-alumnas, padres y madres de familia.

III. 6.9 Dimensión alumnos y alumnas

a) A nivel personal

b) En el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Principales conclusiones

-Recapitulación

-CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....397

I.- ¿Qué utilidad tiene esta tesis?

II.- Preguntas personales: ¿Hacia quién está dirigida? ¿Qué es necesario incluir en la tesis para generar una propuesta real?

III.- Las repuestas que se encontraron ante las preguntas de investigación

IV.- Con respecto a la investigación

V- Límites y futuras líneas de investigación

BIBLIOGRAFÍA.....405

-INTERNATIONAL PhD. English versión: Introduction and final reflection...423

ANEXOS (DVD)

Anexo No. 1 Proyecto Un Mundo Teñido de paz

Anexo No. 2 Respiración (Yoga)

Anexo No.3 Tratakas (Yoga)

Anexo No. 4 Rugido del león (Yoga)

Anexo No. 5 Visualizaciones

Anexo No. 6 Mandala

Anexo No. 7 Entrevista alumna Fany

Anexo No. 8 Entrevista alumna Fernanda

Anexo No. 9 Asambleas

Anexo No. 10 Entrevista alumno Fabián

Anexo No. 11 Comunicación No violenta

Anexo No. 12 Entrevista alumna Jaqueline

Anexo No. 13 Juegos Cooperativos

Anexo No. 14 Grupo de discusión final España.

Anexo No. 15 Grupo de discusión final México

Anexo No. 16 Cuestionario del primer análisis de la experiencia Profesora 2º

- Anexo No. 17 Cuestionario del primer análisis de la experiencia Profesora 3°
- Anexo No. 18 Cuestionario del primer análisis de la experiencia Profesora 5°
- Anexo No. 19 Cuestionario Diagnóstico Profesor 2°
- Anexo No. 20 Cuestionario Diagnóstico Profesora de Apoyo a la Educación Especial.
- Anexo No. 21 Cuestionario Diagnóstico Profesora 3°.
- Anexo No. 22 Cuestionario Diagnóstico Profesora 5°.
- Anexo No. 23 Primer Análisis de la experiencia Profesora 3° España
- Anexo No. 24 Primer Análisis de la experiencia Profesora 5° España.
- Anexo No. 25 Primer Análisis de la experiencia Profesora de Educación Especial.
- Anexo No. 26 Evaluación escrita del proyecto Profesora 5° México
- Anexo No. 27 Reportes de sesión Profesora 2°
- Anexo No. 28 Reporte de sesión Profesora 3
- Anexo No. 29 Reporte de sesión Profesora 5°
- Anexo No. 30 Registros de sesión en línea 27 de febrero
- Anexo No. 31 Registros de sesión en línea 6 de marzo
- Anexo No. 32 Registros de sesión en línea 13 de marzo
- Anexo No. 33 Registros de sesión en línea 20 de marzo matutina.
- Anexo No. 34 Registros de sesión en línea 20 de marzo vespertina.
- Anexo No. 35 Registros de sesión en línea 27 de marzo.
- Anexo No. 36 Registros de sesión en línea 8 de mayo.
- Anexo No. 37 Registro de sesiones en el Colegio *Grans i Menuts* 6 de mayo.
- Anexo No. 38 Registro de sesiones en el Colegio *Grans i Menuts* 13 de mayo.
- Anexo No. 39 Registro de sesiones en el Colegio *Grans i Menuts* 20 de mayo.
- Anexo No. 40 Registro de sesiones en el Colegio *Grans i Menuts* 29 de mayo.
- Anexo No. 41 Correos electrónicos
- Anexo No. 42 Cartas, dibujos de alumnos y alumnas
- Anexo No. 43 Mandalas niños
- Anexo. No. 44 Cartas y dibujos Profesoras
- Anexo No. 45 Dibujos de la paz
- Anexo No. 46 Cuadro comparativo
- Anexo No. 47 Resumen de cada semana México
- Anexo No. 48. Resumen de cada semana México en línea
- Anexo No. 49 Resumen de cada semana España

INTRODUCCIÓN

Una investigación de tesis doctoral es un trabajo que necesita de tiempo, pero también de mucha pasión. Mi propia historia personal, profesional y académica me ha impregnado de tal sentimiento y de nuevas ideas. Mis estudios en el Máster Internacional de Estudios para la Paz de la Universidad Jaume I en Castellón, España y el *Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation en Innsbruck* Austria se convirtieron en un encuentro que generó en mí un diálogo entre la filosofía y la acción, teoría y práctica y, sobre todo, entre mente y alma. Ambas experiencias enriquecieron mi manera de ver y vivir la paz. Confirmaron mi pasión por la Educación para la Paz, al tiempo que las propuestas de *hacer las paces* y las *paces transnacionales* me permitieron abordar la paz desde un enfoque holístico.

Esta tesis está escrita con mucho amor, respeto y reconocimiento a la labor educativa. Como profesora de educación primaria, amo mi profesión y creo en el trabajo conjunto de educación y paz. Acepté el reto de una tesis doctoral para conocer y dar a conocer algunas de las posibilidades de lo que se puede hacer desde la Educación para la Paz en la práctica, en lo cotidiano de la escuela y en lo que sí hacemos los y las docentes.

La presente tesis nació con muchos interrogantes: ¿Qué función tiene esta tesis de Educación para la Paz? ¿Hacia quién está dirigida? ¿Qué es necesario incluir en ella para generar una propuesta real? Todas estas preguntas tenían como objetivo que la tesis contribuyera a la generación de prácticas de paz y que estuviera dirigida a la comunidad educativa. Poco a poco, las respuestas se construyeron en un proceso de diálogo en espiral entre la práctica y la teoría. Gracias a la metodología basada en la investigación-acción, esta tesis ha sido elaborada a través de herramientas que han permitido conocer

la teoría y la práctica de la Educación para la Paz, así como desarrollar una propuesta concreta con una visión de paz holística.

Por lo que respecta a las bases teóricas de esta tesis, hay que señalar que son resultado de una extensa revisión bibliográfica y de la *teoría viva* generada a través de entrevistas, encuentros, coloquios, asistencias a foros, cursos, talleres y diversos espacios académicos con expertos y expertas de Educación para la Paz. Asimismo, la parte práctica se llevó a cabo en dos momentos, una denominada fase previa a esta tesis y la segunda la experiencia obtenida con la propuesta “Prácticas de Paz” llevada a cabo con docentes en México y España y ajustada en función de la investigación teórica y metodológica de esta tesis.

Esta tesis doctoral está escrita en primera persona en la introducción, parte de los resultados de la propuesta de Educación para la Paz y en las conclusiones, ya que corresponden a un proceso de reflexión personal. El resto de la tesis, escrita en tercera persona, es una construcción conjunta. Hay que señalar que tanto el estilo de redacción como el lenguaje utilizado corresponden a mi formación y proveniencia de México, país enormemente rico en vocabulario, expresiones y formas de hablar. En este sentido, esta tesis tiene mucho que ver con mi origen, mi historia personal y mi experiencia profesional. Por ello, estos aspectos dan sustento a la(s) mirada(s) que se desarrollan en la presente investigación.

Motivación Personal

a) Educación

Una tesis es un proceso intelectual y personal que refleja la satisfacción de abordar dos temas importantes para mí: la educación y la paz. Es, además, la oportunidad de honrar la profesión de ser maestra o profesora, como decimos en México. Mi casa es conocida como la casa de los maestros, pues todos los miembros de

mi familia son profesores. Hemos aprendido a realizar esta profesión con pasión y mucho amor. Por lo tanto, la educación y el magisterio son temas que han estado a mi alrededor desde que nací: la educación no terminaba en la escuela, seguía en casa, y los profesores no era una máscara que se ponía y se quitaba, o que cumplía solo con un horario; sino seres humanos que sentían, comían, vivían y que estaban en mi entorno. Así mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje era continuo tanto dentro como fuera del aula y se volvía parte del día a día. Todo era motivo de aprendizaje y una oportunidad de enseñanza.

Mi formación académica, licenciatura en Educación Primaria (normalista), no está basada en la formación puramente teórica de la pedagogía, sino en la enseñanza práctica y directa en el aula. Por ello, reconozco que mi lectura siempre inicia en la acción y que la reflexión de la práctica es un espacio de construcción y transformación.

Trabajé como profesora frente a grupo en la escuela primaria (educación inicial) durante doce años y en el nivel secundario como ayudante de física y química durante otros cuatro. Además, durante un año he sido profesora de laboratorio de docencia (pedagogía) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros escuela formadora de futuros docentes de nivel primario y he colaborado en la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM en México, impartiendo talleres sobre Educación para la Paz dirigidos a diferentes grupos, desde ONG, profesorado y estudiantes de diferentes niveles de estudio.

La vida en el aula me ha dado grandes aprendizajes como ser humano. En las aulas los sentimientos están a flor de piel, las justicias o injusticias sociales y/o familiares se ven cada día -aunque muchas personas opten por no quererlas ver-. Los espacios de enseñanza-aprendizaje ofrecen la oportunidad de transformación personal y social: es la posibilidad de crear espacios de paz y en los que se basa la propuesta “Prácticas de Paz”.

La labor del docente en el aula me merece el mayor respeto y reconocimiento de su práctica, por eso trato de escribir para ellos y ellas, y como una de ellos. Trato de no caer en el deber ser, o en dictar una receta para la educación, sino en una propuesta dirigida al ser. Es así, como escribo esta tesis, valorando la labor de la educación, ya sea formal, no formal o informal, y con una mirada renovada gracias a la oportunidad de estudiar Educación para la Paz.

b) Paz

Vivo la paz a dos niveles: el profesional y el personal. Ambos iniciaron siendo estilos de enseñanza, pero se han convertido en estilos de vida. Escuché por primera vez el término “Educación para la Paz” en España en el año 1999, durante un Curso de Formación de Profesores de Educación Primaria impartido por el Ministerio de Educación y Cultura de España. Este curso me permitió ampliar mi visión y corazón en muchos sentidos, sobre todo, gracias al trabajo colaborativo que iniciamos entre diferentes profesores de México y Marruecos con el Proyecto “Un Mundo Teñido de Paz”, donde niños y niñas mediante una exposición de pinturas dieron a conocer su visión de la paz. Ambos hechos se constituyen en antecedentes de esta tesis. El curso me mostró la enorme riqueza que da el trabajar conjuntamente con las diferentes modalidades de educación no formal e informal como parte esencial de la creación de redes y conexiones para la transformación conjunta hacia la Cultura de Paz.

Posteriormente en el aula pude observar la magia que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades de transformación que ofrece. El trabajo que realicé sobre la temática de paz en la escuela primaria se inició como parte de un continuo proceso de búsqueda de propuestas que me dieran movimiento ante la complejidad que cada día se vivía en la escuela, reflejo de lo que se vivía en las casas y en la sociedad.

De este modo, la Educación para la Paz me dio respuestas y movimiento, propiciando el no quedarme paralizada ante los continuos retos de violencia que veía dentro y fuera de la escuela. Me hacía sentir parte del proceso y, al mismo tiempo, responsable de quién era yo, ya que los maestros enseñamos no solo con la palabra sino con la forma de actuar.

Inicié mis primeras prácticas de Educación para la Paz en los colegios donde trabajaba, colegios ubicados en zonas populares. Uno en la zona de Tepito (conocida como la zona roja de la ciudad de México) y el otro en la colonia Bondoquito. Por ello, trataba de encontrar propuestas educativas que fueran más allá de los contenidos conceptuales, pues la violencia que se vivía dentro y fuera de la escuela era evidente. En este contexto, era necesario hacer visible que se vivía en una violencia no sólo directa, sino también estructural y cultural. Era importante que tanto los estudiantes como yo reconociéramos las estructuras sociales a las cuales pertenecíamos. Mis alumnos y alumnas sabían cómo eran vistos socialmente al pertenecer a una zona marginada y cómo funcionaba el entorno donde ellos estaban -en muchas ocasiones bajo la ley del más fuerte-. Era necesario que se reconocieran como seres humanos -porque, al parecer, esto era invisible hasta para ellos y ellas mismas- y crear un espacio diferente a partir de sí mismos.

La escuela tenía que ofrecer y generar opciones diferentes al entorno tan complejo que les rodeaba (drogadicción, delincuencia y prostitución). Por ello, no se trataba de luchar contra este contexto, sino de entenderlo para formar parte de él y buscar, desde dentro, posibilidades de transformación y cambio. De este modo, había que empezar a trabajar con lo que sí eran y transformar lo personal teniendo un impacto en lo social. Es así como aprendí a ser maestra de la paz práctica, que podía vivirse en el día a día, y que incluía un trabajo interno y profundo.

Metodológicamente, las estrategias que utilicé estaban basadas en la posibilidad que tiene cada espacio de convertirse en un espacio de paz. Por ello, comencé a incluir estrategias de contacto interno (como ejercicios de respiración, yoga, música) conjuntamente con estrategias grupales (como las asambleas, trabajos en equipos, grupos de reflexión y representaciones). Se trataba, así, de empezar a vivir la paz en lo cotidiano, una paz que permite transformar el conflicto y a la persona.

Estas estrategias me ayudaron a enfrentar situaciones impactantes de violencia que me llevaron a plantearme distintas preguntas: ¿qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? Dos de las experiencias que marcaron dichas preguntas fueron en la escuela de Tepito, realizando con mis alumnos de sexto grado una obra de teatro que ellos escribieron. Las obras de teatro llevaban títulos muy particulares como por ejemplo: el bancazo (asalto a un banco), el secuestro, entre otros.

Después de las escenificaciones, se llevaba a cabo en el grupo una reflexión sobre la temática que representaban. Cuando iniciamos en el grupo la reflexión, los niños y niñas comenzaron a denunciar los actos delictivos que algunos padres de familia llevaban a cabo. Algunos niños y niñas afirmaron que sus padres les habían dicho que ese era su trabajo y que, gracias a él, podían comer. Sin embargo, otros niños y niñas contaron que sus padres vendían durante toda la semana y trabajaban hasta muy tarde y que era injusto que, después, una persona les robara y que robar no podía ser considerado un trabajo. Al escuchar esta discusión uno de los niños se levantó y comenzó a vomitar. Ante mi pregunta de qué pasaba, él contestó que su vida le daba asco, porque él comía de lo que su padre robaba y su madre se prostituía. Estas reacciones no se debían al concepto de lo que es bueno y que es malo, sino del sentir de ese niño. Mi única respuesta fue decirle que no se trataba de tener lástima o pensar que está mal o bien lo que hacen los padres, sino de ver la opción que tenía él de hacer o no

lo mismo, de las posibilidades que tenía de escoger algo diferente y que juntos podíamos ver otras opciones.

Una segunda experiencia fue con uno de mis alumnos de tercer curso. Con solo nueve años de edad, fue llevado al tutelar por un robo a mano armada. Para él, era “normal” el haber estado ahí, además de haber tenido la oportunidad de ver a su hermano que también estaba en la misma situación. Experiencias como estas me hacían querer llegar algo más que a los contenidos teóricos y que tenía que dar algo más que sermones basados en *lo bueno y lo malo*.

De este modo, inició mi búsqueda por construir una práctica educativa humana a través de la que pudiera trabajar de forma integral, práctica que se vio confirmada a través de “Un mundo teñido de paz”, que se encuentra desarrollada en la fase previa. La Educación para la Paz inició para mí en la práctica, pero ahora he podido ver su desarrollo teórico que cuenta con un rico bagaje de experiencias y propuestas como pude observar en la reunión de educadores de la Paz, de la *International Institute of Peace* (2009), en Budapest, donde presenté la ponencia titulada “Tú no puedes dar algo que no tienes”. Ese espacio confirmó que somos muchas las personas que creemos en las posibilidades que ofrece la Educación para la Paz en el mundo educativo.

c) Antecedentes holísticos

México es un país en el que los rituales y el respeto a lo espiritual se encuentran en cada rincón. La magia de las tradiciones está presente en cada festividad, pero sobre todo en cada familia. La escuela es un espacio que no se ve ajena a todo ello. Se entre cruza con la magia de las tradiciones y lo espiritual, donde se reconoce que el alma de los niños y niñas se entrelaza con el alma de los docentes. Quizás, podemos seguir dejando lo espiritual en el espacio de lo privado o darnos cuenta de que existe y

que la escuela es un espacio de interacción que puede ofrecer un contacto desde y con el alma.

México es un país de una amplia riqueza cultural, con su historia tanto prehispánica como mestiza. Actualmente, la educación trata de incluir, cada vez más, estos aspectos tradicionales y de reconocer a través de la educación intercultural a los grupos indígenas, que aún se encuentran en amplia marginación. Por ello, la riqueza de sus tradiciones y diversidad empieza a verse, por fin, como oportunidad de enriquecimiento.

En mi formación personal hay una gran influencia de las principales tradiciones prehispánicas. Aunque la educación sea laica y sin fines religiosos, el reconocimiento de la espiritualidad empieza a ser cada vez más palpable en algunas escuelas, que no sólo está relacionado con la religión sino con el contacto con la madre tierra, las tradiciones y las costumbres del lugar. Al realizar estrategias que permitían este contacto con la naturaleza y con ellos mismos, pude observar cambios significativos en los grupos y en los alumnos. El nivel de violencia bajaba visiblemente y, además, era vivido por los niños y niñas de manera muy natural. Más adelante, veremos en la sección de experiencias previas, algunos testimonios de estas prácticas de paz, base que sirvió para trabajar con profesores y profesoras en la propuesta “Prácticas de Paz” en México y España.

Me gusta creer que la Educación para la Paz con un enfoque holístico nos permite ampliar nuestra mirada, como proponen las constelaciones familiares donde todos los excluidos son integrados. Se trata de una mirada compleja, integral y de reconocimiento, donde nos veamos como humanidad de frente, ojos a ojos, ni unos más arriba ni otros más abajo. Últimamente, se menciona que el cambio vendrá desde la educación, que ahí surgirá el nuevo paradigma, donde el mundo podrá transformarse hacia una Cultura de Paz.

Esta tesis se referirá a la educación formal y su potencialidad de generar prácticas de paz, en el nivel básico Primaria, enfocada en una fase previa a los alumnos y alumnas y posteriormente en la Propuesta “Prácticas de paz” llevada a cabo en México y España dirigida a los docentes que trabajarán a su vez con sus estudiantes para generar espacios de paz.

Delimitación del tema de estudio

La educación parece que no está respondiendo a todas las necesidades de los docentes y el estudiantado. Una de las posibles razones es que se vive de una manera fragmentada, parece que solo nos enfocamos en los aspectos conceptuales y racionales del ser humano, olvidándonos de su integridad en las emociones, en los sentimientos y en el alma.

La práctica educativa se vive como algo cotidiano inamovible, pero también se puede vivir como algo transformador. La educación transformadora ha de tener en cuenta a todos los miembros de la comunidad escolar y a su integridad como seres humanos.

Esta tesis se basa en preguntas de investigación y supuestos vistos entre la teoría y la práctica, observando su proceso en una propuesta de Educación para la Paz desde una perspectiva holística y cómo esta contribuye a transformar la violencia a través de *espacios de paz* generados por *prácticas de paz* en el aula. Así mismo, esta investigación intenta buscar y dialogar con la práctica y teoría para construir una nueva escuela, *una escuela para la paz*. Para ello, retoma el estudio de nuevos paradigmas como: la paz holística, las paces transracionales, hacer las paces y el giro epistemológico. Todos ellos nos proponen empezar a insertar nuevos modelos de leer el mundo y actuar en él, permitiendo incorporar diferentes dimensiones de la paz, como son la paz interna, la paz social-política y la paz ecológica.

Preguntas de investigación

- ¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?
- ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?

Estas preguntas fueron construidas a través de mi propio recorrido y del máster iniciado en Innsbruck y cursado, posteriormente, en Castellón. Por otro lado, aunque el acercamiento al proceso de investigación inició como investigadora solitaria, se ha ido desarrollando con ayuda de mi supervisora y personas de su grupo de investigación. Gracias a este equipo de trabajo, pude ver que no se trata de crear hipótesis a comprobar, sino de preguntas que pueden ser contestadas de muchas maneras y que lo impredecible y la realidad cambiante también tienen espacio en la investigación.

Estas preguntas, a su vez, me generaban la idea de que la práctica y la teoría conjunta (praxis) de la Educación para la Paz desde una visión de Paz Holística (paz interna, paz social-política, paz ecológica), favorecerán prácticas educativas de paz. De este modo, la tesis presenta los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar la praxis de Educación para la Paz desde la Paz Holística.

Objetivos Específicos

- Aproximarme a la definición del concepto de Educación para la Paz en un contexto general y desde de la visión holística de la paz.
- Examinar la construcción e interacción conjunta de práctica y teoría de Educación para la Paz desde la visión de Paz Holística y su relación con los espacios y prácticas de paz.

- Profundizar en el proceso llevado a cabo por los docentes participantes en el fomento de espacios y prácticas de paz a través de Educación para la Paz desde una Paz Holística.
- Analizar una experiencia educativa de Educación para la Paz desde la perspectiva de la Paz Holística.

Metodología

La investigación de esta tesis doctoral fue tanto teórica a través de revisión documental, pero también práctica, basada en un estudio empírico realizada por docentes a través del proyecto “Prácticas de Paz”. Para la realización de la misma se recurrió a la investigación educativa, bajo el paradigma cualitativo de la Investigación-acción en diálogo con los estudios de paz. Aquí la investigación-acción es «el proceso que se puede concebir como una espiral de ciclos de investigación y de acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar» (Francisco; 2008:65).

De este modo, la investigación-acción nos ha ayudado a analizar la parte práctica de la espiral, permitiendo la participación de los que llevan a cabo la práctica educativa, siendo rasgos de este tipo de investigación la colaboración, participación, reflexión, sistematizar la práctica, someter a prueba la teoría, registra y reúne el proceso llevado a cabo.

Estructura de la tesis

El trabajo de investigación se divide en dos partes: una, teórica y, otra, práctica. La primera, se basa en un análisis teórico de la Educación para la Paz y su contexto. Y la segunda, aborda los antecedentes prácticos de la Educación para la Paz con alumnos y, posteriormente, la puesta en práctica de “Prácticas de paz”. Se divide en

seis capítulos, tres teóricos y tres derivados de la práctica a través del desarrollo de la investigación, los cuales se componen de la siguiente manera:

Parte I: Marco Teórico

- I. Educación para la paz una visión general.
- II. Educación para la Paz en México e Iberoamérica.
- III. Educación para la paz desde una visión Holística.

Parte II.- La práctica (praxis)

- IV. Antecedentes prácticos y metodológicos.
- V. La mirada en los profesores (descripción del proyecto Prácticas de Paz)
- VI. Siguiendo procesos (Análisis y reflexiones de la propuesta “Prácticas de paz”)

Esta tesis es un espacio de reflexión y sistematización de una propuesta donde la Educación para la Paz se ve inserta en la espiral de la paz, para crear espacios y prácticas de paz a través del diálogo que se lleva entre la teoría y la práctica. En el primer capítulo, da una visión general de la Educación para la Paz gracias a un recorrido histórico que enmarca la presente tesis en un contexto específico. A partir de las investigaciones realizadas por autores como Xesús Jares, Alicia Cabezudo y José Tuvilla, se retoman las principales características de Educación para la Paz y se muestra que no hay una sola manera de entenderla, ni estudiarla, pero que sí que tienen en común el trabajo por la paz a través de la educación.

Para llevar a cabo el desarrollo de este capítulo, se presentaron las cuatro olas, o momentos, que propone Xesús Jares: la Escuela Nueva, la creación de la UNESCO, la *Noviolencia* y la Investigación para la Paz. En un diálogo con las visiones de Alicia Cabezudo y José Tuvilla, así como un recorrido de las principales propuestas de educadores por la paz, como Betty Reardon, Ian Harris, Xesús Jares, Alicia Cabezudo, José Tuvilla, Calo Iglesias, Paco Cascón y Alfonso Fernández Herrería. Además, se

exponen los enfoques educativos previos a Educación para la Paz, que ya contaban con características de la misma, para llegar a la relación de Educación para la Paz desde sus diferentes modalidades (formal, informal y no formal).

En el segundo capítulo, “Educación para la Paz en México e Iberoamérica”, se contextualiza la Educación para la Paz de manera específica en México y después en Iberoamérica, ya que servirá de base para entender y explicar la práctica realizada de la propuesta “Prácticas de paz” en México y España. En este capítulo, se inicia con la trayectoria de la educación en México desde la educación Prehispánica hasta la actualidad. Además, se da a conocer la formación docente inicial y continua en México, realizada tanto en las normales como en las universidades.

Posteriormente se presenta un recorrido histórico de Educación para la Paz en México e Iberoamérica a través de la Educación Popular, la Educación en Derechos Humanos, la Educación para la Paz y la reflexión sobre ellos. Acompañado este capítulo por autores y autoras como Margarita Zorrilla, Miguel León Portilla, María Guadalupe Abrego, Susana Quintanilla, Pilar Gonzalbo, todos ellos historiadores y en el recorrido de Latino América se recurrió principalmente a educadores como Gloria Ramírez, Virginia Alvear, Raúl Mejía, José Tuvilla, Abraham Magendzo, Ana María Rodino, Betty Reardon, Silvia Conde y Paulo Freire principalmente.

El tercer capítulo se centra en la propuesta de Educación para la Paz desde una visión holística. Para ello, se desarrollan el concepto de paz desde las diferentes posturas y escuelas, a través de las aportaciones de Johan Galtung, Francisco Muñoz, Ian Harris, y se presentan las dos propuestas de paz en las que se basa esta tesis: *Hacer las Paces*, de Vicent Martínez Guzmán, y las *Paces Transracionales*, de Wolfgang Dietrich. Así mismo, se retoma la concepción de Paz Holística y sus dimensiones basadas en las aportaciones de Alfonso Fernández Herrería y José Tuvilla, a través de la paz interna, la paz social-política y la paz ecológica.

En la segunda parte del tercer capítulo se integra la propuesta de Educación para la Paz desde la Paz Holística, a través de la propuesta de diferentes autores como son Claudio Naranjo, Alfonso Fernández Herrería, Irene Comins, Ana Ma. González, Virginia Damián y Ramón Gallegos Nava.

Por lo que respecta a la parte práctica, en el capítulo cuarto se dan a conocer los antecedentes metodológicos y prácticos que sirvieron para la construcción de la propuesta “Prácticas de Paz”. Este capítulo se dividió en dos apartados. El primero, “Bases metodológicas”, está integrado por los antecedentes de investigación-acción y los estudios de paz a través de la imaginación moral y da a conocer la metodología utilizada en el análisis de la propuesta “Prácticas de Paz”. A través de las propuestas metodológicas de Antonio Latorre, John Elliot o, John Paul Lederach, principalmente.

El segundo apartado, titulado “Experiencias previas de Educación para la Paz”, desarrolla las experiencias vividas en el proyecto “Un Mundo Teñido de paz” y las “Prácticas con alumnos”, así como su impacto, alcance y el proceso de investigación, las técnicas e instrumentos de indagación que se utilizaron en su evaluación. Además, se ofrecen las principales conclusiones e inconvenientes, tanto del proyecto como del proceso de investigación

El capítulo quinto aborda la propuesta de “Prácticas de Paz”, su contexto, metodología, desarrollo, y proceso llevado a cabo en los dos centros donde se realizó: en la Escuela Primaria John F. Kennedy (Ciudad de México, México) y en el Colegio *Grans i Menuts* (Castellón, España). Además de dar a conocer la estructura tanto de la propuesta como de la investigación de la cual se desprende esta tesis.

Es por eso que en la segunda parte de este capítulo se muestra el esquema de la metodología de investigación y las técnicas e instrumentos que se utilizaron tanto para la recolección de la información como para su análisis de corte cualitativo y guiados por la investigación-acción. El diseño tanto de la investigación como de la propuesta fue

flexible, abierto y adecuado para dar seguimiento a lo vivido por los y las profesoras en conjunto con sus estudiantes.

El sexto capítulo constituye el desarrollo del proceso de reflexión y análisis de la propuesta “Prácticas de Paz” llevado a cabo por los profesores, profesoras e investigadora. Este análisis fue de tipo cualitativo, con una metodología deductiva-inductiva, que tomó los supuestos iniciales de la investigación, sus preguntas, y se enriqueció con la fase inductiva que ofrecieron los propios registros. Así, quedó agrupado este análisis en dos apartados:

- Análisis del proceso de la propuesta “Prácticas de Paz” y de la Investigación
- Análisis conceptual y de impacto en los docentes, alumnos y alumnas.

El primero, es un análisis y reflexión de la información recolectada durante todo el proceso, integrado por las dimensiones de: Dimensión del Proceso de las etapas de la propuesta y Dimensión del Proceso personal de Investigación.

El segundo apartado aborda el análisis conceptual y de impacto, se hace reflexión de la información recolectada durante todo el proceso llevado a cabo, se basó en las preguntas y objetivos de investigación de la tesis. Este apartado contiene un análisis más conceptual y focalizado en los participantes de la propuesta (docentes, alumnos y alumnas) integrado por las dimensiones de: Dimensión conceptual, dimensión docente y dimensión alumnos-alumnas. Para finalmente llegar a diversas conclusiones al respecto de cada dimensión pero sobretodo ver que la propuesta “Prácticas de paz” fomentó la creación de espacios de paz a través de espacios de encuentro y de diálogo, entre y con los docentes, alumnos, alumnas, además que propició la generación de redes y el espacio de encuentro con las diferentes dimensiones de la paz.

PARTE I:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

«Quien juzga lo que hago es mi práctica.
Pero mi práctica teóricamente iluminada» (Freire, 1994: 126)

INTRODUCCIÓN

No hay una sola Educación para la Paz, ni hay posturas correctas o incorrectas. Es el mismo desarrollo educativo en los contextos socio-históricos el que va orientando las definiciones de acuerdo a contextos específicos y definiendo sus propios conceptos. Por ello, cuando hablamos de Educación para la Paz (EpP) no nos referimos a un concepto uniforme, sino que, como veremos en el presente capítulo, existen diferentes puntos de partida y formas de desarrollarse que se corresponden a unas necesidades, a un contexto y a una realidad específica.

De acuerdo a las experiencias del profesorado, muchas de las propuestas de las autoridades educativas estatales o internacionales parecen lejanas al contexto específico de la escuela y del aula. Sin embargo, también existen otras propuestas que permiten repensar la labor docente. En este capítulo se explican algunas de ellas a través de un recorrido teórico, práctico y, sobre todo, vivencial con el objetivo de dar a conocer su evolución conceptual e histórica y las bases de la Educación para la Paz desde una visión holística.

De este modo, en estas páginas trabajaremos los diferentes matices que tiene la EpP, sin considerarla como una propuesta educativa más dentro de los modelos educativos existentes sino como el eje de una praxis distinta. Por ello, en esta

investigación se considera a la EpP como un estilo de enseñanza que se convertirá en prácticas de paz.

Por lo que respecta a la bibliografía empleada, la selección de los autores y autoras de este capítulo se ha hecho tratando de buscar profesionales de la educación para la paz que trabajen tanto desde la teoría como desde la práctica pero, sobre todo, por sus aportes a la EpP. De este modo, en este primer capítulo, haremos un recorrido histórico de la Educación para la Paz que se inicia con un contexto general de las cuatro olas históricas, propuestas por Xesús Jares, y se complementa con los aportes de José Tuvilla -en un contexto específico de España- y Alicia Cabezudo -en un contexto mundial-. Asimismo, se integran las aportaciones de diferentes autoras y autores de diversos países, como son: Betty Reardon, Ian Harris, Paco Cascón, Irene Comins, Jean Paul Lederach, M^a Carmen Boqué Torremorell y Alfonso Fernández Herrería. Además, se muestra una gama de propuestas de EpP, todas ellas tienen un matiz específico, son inclusivas y complementarias y su finalidad es propiciar prácticas educativas de paz.

La estructura de este capítulo se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1 Camino histórico de la Educación para la Paz

Elaboración propia

Referentes	Xesus Jares: Las cuatro olas	<ul style="list-style-type: none"> – Primera Ola: Escuela Nueva (respuesta a las consecuencias de la primera Guerra Mundial) – Segunda Ola: Creación de la UNESCO (Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial) – Tercera Ola: <i>Noviolencia</i> – Cuarta Ola: Investigación para la Paz
	Alicia Cabezudo Regiones mundiales y Educadores Por La Paz.	<ul style="list-style-type: none"> – Europa, Estados Unidos y Canadá (Teoría) – América Latina, Asia y África (Práctica) – Generación de educadores y educadoras por la paz – Primera Generación: Galtung, Betty Reardon, Ian Harris, entre otros. – Segunda Generación: Xesús Jares, Alicia Cabezudo, José Tuvilla, Calo Iglesias. – Tercera Generación: Alfonso Fernández Herrería, Irene Comins, entre otros.
	José Tuvilla Rayo Línea Del Tiempo (Décadas)	<ul style="list-style-type: none"> – Antecedentes: Escuela nueva, escuela moderna, corrientes de la no-violencia y movimientos sociales. – Década de los 80 – Década de los 90 – Nuevos escenarios.
Estructura del capítulo	<p>1.2 Enfoques educativos previos</p> <p>1.3 Antecedentes: Escuela Nueva, Escuela Moderna, Creación de la UNESCO y Noviolencia</p> <p>1.4 Concepción teórica de Educación para la Paz (Europa- Estados Unidos, Canadá), Década de los 70, 80 y 90.</p> <p>1.5 Modelos, propuestas, enfoques, componentes y característica.</p> <p>1.6 Educación para la Paz en la educación formal, informal y no formal.</p>	

Como podemos observar en este cuadro, partimos de la mirada de tres autores expertos en Educación para la Paz con el objetivo de dar a conocer no sólo su evolución histórica, sino también el trasfondo conceptual en el que se ha desarrollado y que la sustenta. Así, Xesús Jares (Europa – España) ha explicado el desarrollo de la EpP de una manera teórica a través de sus cuatro olas, etapas marcadas tanto por el contexto social como por los conceptos surgidos en relación a la paz. Al pertenecer a la segunda generación de docentes por la paz, este autor vivió muchos de estos movimientos y le dio voz a una historia que él mismo realizó en su práctica y teoría.

Por su parte, Alicia Cabezudo (América – Argentina), en sus trabajos y ponencias, remarca la importancia de la práctica y su vínculo con la teoría. Su visión procede del ámbito educativo, pero, como historiadora y educadora para la paz, consigue que su análisis esté ubicado en el tiempo-espacio. Por último, José Tuvilla (Europa - España con impacto en América Latina) permite una visión cronológica de lo ocurrido en España que repercutió, al mismo tiempo, en Iberoamérica y en la concepción de la Educación para la Paz desde una visión de los Derechos Humanos.

En la parte teórica de EpP que abordamos en este capítulo, se realiza un intercambio entre varios de los autores mencionados para dar una perspectiva más integral de su desarrollo histórico y contextual, así como diferentes modalidades en las que se puede llevar a cabo. Para ampliar conceptualmente la mirada sobre EpP y, como reconocimiento a los educadores y educadoras por la paz que han forjado parte de este camino, esta propuesta de Educación para la Paz trata de integrar una visión holística, un diálogo entre los movimientos que se han generado y sus autores y autoras.

1.1 Enfoques educativos previos

El presente apartado ofrece un panorama introductorio al tema de la Educación para la Paz, partiendo de la perspectiva que considera la educación como un fenómeno social que ha ido reconstruyendo, analizando y cuestionando, a través del tiempo, los contextos y necesidades existentes.

Para ello, comenzaremos detallando las diversas aportaciones educativas y/o filosóficas que han permitido desarrollar las bases de la educación que hasta hoy conocemos y, sobre todo, se hará hincapié en las propuestas que consideran una formación integral del ser humano. En este sentido, la pedagogía de la moral y de los valores siempre ha tenido un interés por el desarrollo integral del ser humano. Por ello, ha sido importante para esta investigación revisar documentación sobre temáticas como la educación moral o la historia de la filosofía. Donde se desarrollan los conceptos de escuela, educación, profesor, alumno y mundo. En ellos, podremos observar cómo la evolución de la educación, en ciertos momentos, ha ido incluyendo rasgos pertenecientes a la EpP y, por otro lado, las posibles razones de las resistencias o retos que encuentra ahora la misma.

Este recorrido pedagógico que realizaremos en este punto, se inicia con la llamada *pedagogía tradicional*, que retoma la influencia de los clásicos griegos, la perspectiva desde Oriente, Oriente Medio y el Renacimiento. Así, el periodo de la *pedagogía tradicional* es tan amplio que algunos autores mencionan:

Con mayor o menor rigor, con influencias sólo platónicas o con gangas aristotélicas [...], la educación tradicional ocupa el espacio educativo -la práctica- y el espacio pedagógico -la doctrina- hasta el Renacimiento italiano [...] siglo XV (Fullat, 2000: 134).

La pedagogía tradicional tan diversa y amplia como controversial en propuestas, se abordará de manera general mostrando algunos de los aportes

pedagógicos que hasta la actualidad conforman parte de la práctica docente. Se rescata de esta pedagogía su aportación a una educación integral del ser humano y no sólo conceptual. Es por eso que se parte de los clásicos.

1.1.1 Clásicos (Griegos)

Comenzaremos por las bases pedagógicas que dan los griegos. Las propuestas humanistas de Sócrates, Protágoras, Platón y Aristóteles ya incluían rasgos de una educación ciudadana, aunque selectiva y restringida. La educación se caracterizaba por el desarrollo de la razón, la formación de la virtud y el autodescubrimiento.

Esta educación comienza con los sentidos, pero tanto si se es platónico como aristotélico es necesario superar los datos de éstos a fin de abrazar, bien sea las *Ideas Incorruptibles*- Platón, bien las formas definitorias de las cosas- Aristóteles-. No se acepta el subjetivismo porque es posible remontarse a lo que siempre vale- *valores*. No se tolera el relativismo ni ontológico ni tampoco axiológico. El trabajo educacional sabe adónde se dirige (Fullat, 2000: 134).

Con Sócrates se da la importancia de la educación guiada hacia el desarrollo de la razón y el conocimiento: «como *maestro de la polis*, consideraba que el problema medular de la educación del ciudadano se centraba en su formación en la virtud y la razón e insistía en la importancia del autoconocimiento y el autodescubrimiento» (González, 2008: 199). Además, se formaba a la persona para aprender a distinguir entre lo bueno y lo malo, conocerse a sí misma y participar en la vida social e individual. De este modo, la mayéutica era una de las estrategias y se trataba de potenciar el encuentro con uno mismo utilizando la conciencia y el razonamiento.

Por su parte, Platón reconocía el cuerpo y el alma, así como el bien que se llevaba a cabo a través del cumplimiento de la norma moral. En conjunto era una educación guiada al servicio y actuación del ciudadano, que integraba la educación de la razón, la moral y el espíritu, e instauraba los valores morales, éticos, sociales y

religiosos. Hay que apuntar también que la educación griega tuvo aspectos que pueden dar pie al debate, como son la jerarquía, la exclusión de gran parte de la población pero no es el objetivo de la tesis.

1.1.2 Oriente

En Oriente, también se desarrollan propuestas pedagógicas correspondientes a sus visiones filosóficas. En muchas ocasiones, son guiadas por las propuestas religiosas y/o espirituales, que están dirigidas tanto a las personas afines a estas doctrinas, como los monjes practicantes de esta línea de pensamiento, como a la población en general. De este modo, se pretendía mantener las tradiciones y los postulados religiosos.

En el 2000 a.C., en la India empiezan las grandes enseñanzas a través del libro de los Vedas y, posteriormente, del Budismo. Generalmente, eran doctrinas que tenían un gran peso moral y estaban dirigidas a los monjes o discípulos. Estas conductas se transmitían oralmente y se dividían en tres apartados: la conducta moral, la disciplina mental, la sabiduría; y a la actividad justa.

[...] la *Palabra justa* (“si no tienes nada que decir, guarda silencio”), la *actividad justa* (no hagas nada que pueda causar daño a otro o a ti mismo”) y los *medios de existencia justos* [...] al *esfuerzo justo* [...], la *atención justa* [...] *concentración justa* [...] *pensamiento justo* [...] y la *comprensión justa* (Vilanou, 2000a: 30).

Además, existían bases morales fundamentadas en la ética budista que se dirigían a las personas laicas. Estas se orientaban a educar o controlar las conductas que no le permitían a uno acceder al nirvana. En la época de Confucio, también se dio una educación basada en los valores morales:

[...] respecto a la moral taoísta y su transmisión, hay que decir que la exaltación del valor supremo de la libertad individual, y sus referencias al silencio y al no obrar como base del aprendizaje moral y como vía de liberación enfrentaron al taoísmo con la poderosa estructura educativa del

confucianismo oficial [...], el taoísmo es la única doctrina en Oriente que exaltó los valores de la mujer (Vilanou, 2000a: 30).

Esta educación estaba apoyada en los preceptos que podían ser aprendidos a través del maestro y, también, del autoconocimiento. Tanto el Hinduismo como el Budismo se desarrollaban por tradiciones orales e incluían a la moral, y a los sentimientos, en cambio el confucionismo incluía a la razón como a la lógica.

1.1.3 Oriente Medio (judaísmo, cristianismo e islamismo)

La transmisión de conocimientos y valores de una sociedad se han visto fuertemente marcadas por las prácticas religiosas que han orientado y delineado un tipo de educación. No se pretende limitar o estereotipar en este trabajo, pero sí mostrar algunos rasgos en cuanto a su visión no sólo intelectual sino integral del ser humano.

El judaísmo, cristianismo e islamismo son religiones monoteístas. Cada una cuenta con sus especificidades, estructuras y, sobre todo, con sus concepciones morales. De estas tradiciones religiosas, hay que entender que ha habido una evolución o transformación de sus propios métodos de transmisión y/o enseñanza y que cuentan, además, con sus peculiaridades según el contexto y el tiempo al que se refieran. En este trabajo se hace un esbozo de cómo se iniciaron estas corrientes religiosas en los aspectos pedagógicos de sus inicios.

La tradición judía enfatizaba en el estudiante la imagen del ser humano como el reflejo de Dios y, además, incluía las obligaciones y correcciones que debían seguirse. El modelo que se seguía de educación era a través de los parámetros de obediencia y el desarrollo de una personalidad moral. Estos parámetros eran extraídos de la Biblia, pues los textos bíblicos eran concebidos como guía para el ser humano. Se

utilizaban ejemplos de personajes bíblicos para reforzar el tipo de conductas a exaltar y conseguir.

La educación moral estaba basada principalmente en los textos bíblicos, en el Talmud en el que se incluye la ley, el Mishnah y los Midrashim con una mirada más moral y religiosa. Por su parte, el cristianismo puede ser leído desde una gran amplitud de perspectivas, pero encontramos los rasgos en cuanto a su propuesta en la línea de la educación moral y de valores. El cristianismo tiene como antecedente las bases del judaísmo y, posteriormente, marca sus propias características. Asimismo, es importante remarcar la diferencia entre la filosofía que se desprendió del cristianismo y de la práctica institucional religiosa que esta llevó a cabo durante siglos y en diferentes países.

El cristianismo, como postura filosófica, incorpora una visión nueva a través del Nuevo Testamento. Se incorpora a los niños como un ejemplo a seguir y a quienes hay que educar desde temprana edad: «Los cristianos poseían abundantes ejemplos en los textos bíblicos y grecolatinos respecto a la importancia de la primera educación infantil» (Vilanou, 2000a: 133). Durante la época medieval, la instrucción cristiana se fundamenta en el seguimiento de las características de Cristo y pretendía también una educación de las normas morales de la Iglesia que posteriormente se consolidó y llevó como evangelización a los países de América.

En el Islam, al igual que en las anteriores tradiciones, la base será la transmisión de las enseñanzas de su libro sagrado, que es en este caso el *Corán*, el cual debe ser enseñado literalmente y memorizado.

Los principios de la moral islámica determinan la calidad de las acciones humanas. Indican al creyente cuándo y en qué condiciones debe hacer el bien y rechazar el mal [...] la acción educadora de los principios morales y los valores del grupo se daban en el Islam en el seno de la familia, donde la criatura se iniciaba en las creencias, usos y costumbres fijándose en sus

ocupaciones e imitándolas, jugando y participando en las ceremonias y en las fiestas (Vilanou, 2000a: 47-50).

Se determinan en el Corán no sólo los aspectos espirituales de los creyentes, sino también una manera de vida social. Además, se resalta que en muchas de las ocasiones los grupos musulmanes convivían con otras religiones en un diálogo de intercambio de experiencias y de conocimientos. Por eso, en una visión de integración y de diálogo con las tres religiones, la EpP juega un papel importante y puede utilizar como punto de partida los aspectos en común que pueden favorecer la convivencia y romper los estereotipos de exclusión y de terrorismo, tratando de ver las cosas en común que comparten, como la visión de paz que hay entre ellas, tal como apoya Edwar Said:

Edward Said Suggests, interestingly, that it is the special relationship of Islam to both Christianity and Judaism (1979, p260), in that all three religions have so much in common, that has engendered much of the detraction of Islam within in common, that has engendered much of the detraction of Islam within European scholarship. The problem of the denigration of Islam has become even more acute within the contemporary context of terrorism and the rhetoric of the clash of civilizations. This, any discussion of the aesthetic ethics of Islam and the potential support of Islam for peace education must remain cautious. Yet there is considerable evidence that Islam ought not merely to be thought of as a universalizing religion, but also as a religion of peace (Page, 2008: 131).

Es importante la inclusión de este apartado religioso como antecedente, puesto que ayuda a comprender los inicios de la educación moral. Esta educación tenía rasgos originarios en tradiciones religiosas y, durante mucho tiempo, la religión estuvo vinculada a la tarea moral y espiritual. Actualmente, en muchas escuelas y colegios, al impartirse las reglas morales por el representante de la religión dominante se puede encontrar esa relación, propiciando la aceptación y/o resistencia para que este tipo de educación se imparta.

1.1.4 El Renacimiento

La época renacentista comprende los siglos XV-XVI. Entre sus principales representantes se encuentran Vittorino de Feltre, Erasmo Desiderio, Juan Luis Vives, Michael de Montaigne. Como su nombre indica, el renacimiento era el re-nacer del ser humano, que se enmarcaba en el dominio de la naturaleza, la libertad y la verdad.

Esto dio origen a que el ser humano se volviera el centro de los estudios, en una dimensión más personal y cercana, en lo cotidiano, en sus necesidades, en cómo vivía, pensaba, en su cuerpo y en su relación con el alma y su espíritu. Es así como se pondera una educación basada en el ser humano universal, en la vida de ese ser humano, donde « [...] aspiran a conocer y a saberlo todo. No les basta con conocer un solo libro, *la Biblia, el Corán* o el *Talmud*. Necesitan ser *hombres de libros*, de muchos libros [...]» (Vilanou, 2000a: 149), y cuanto más conociera de ellos, mayor reconocimiento obtendrían. Por lo tanto, la adquisición de conocimientos conceptuales va a ser el objetivo y también la meta para conseguir méritos.

1.1.5 El Romanticismo

El Romanticismo, cuyos principales exponentes son Rousseau y Pestalozzi, se caracteriza por ser una educación para el ser humano. Rousseau origina la educación natural, pues distingue al niño con características propias y no como un adulto pequeño; además, establece que el contacto con un medio natural le permitirá un mejor desarrollo. «El término naturaleza designa en Rousseau no sólo el medio ambiente, sino la esencia de lo que el niño es, sus características, las bases de su persona» (Palacios, 1979: 42).

Estas características son importantes porque no se habían resaltado con anterioridad, propone las bases de una educación moral, en las que se propone una educación ciudadana y, además se integra la categoría de Libertad. «Rousseau

argumentaba que la buena educación requería de la integración del sentimiento con la razón y del interés personal con el comunitario» (González, 2009: 199). No es una integración completa, ya que, lamentablemente, queda muy marcada la exclusión de las mujeres en la educación. La propuesta pedagógica de Rousseau la trató de llevar a la práctica el pedagogo Pestalozzi.

Así mismo, algunas de las educadoras y educadores por la paz han reconocido que a lo largo de la historia han existido aportaciones importantes que son muy cercanas a la EpP, como son las propuestas de Comenio, Kant y algunas de las tradiciones religiosas que ya se han mencionado. Comenio, a través de la Didáctica Magna, proponía una educación de todo, y se entendía el ser humano como un portador de paz. Jares (1999) menciona que el pensamiento de Comenio inspira la corriente que hoy denominamos *mundialismo*. Esta corriente defiende que la educación logrará la unión mundial para la paz y se cree que Comenio fue uno de los primeros en utilizar la palabra Educación para la Paz y el hacer un camino para la paz.

One of the first Europeans who used the written Word to espouse Peace education was Comenius [...], who in the 17th century saw that the road to peace was through universally shared knowledge (Harris, 2002: 19).

Un pensador más de esa época que se acercó a la concepción de paz fue Kant, quién destaca la noción de la liberación humana a través de la paz perpetua, al igual que su aporte sobre la conciencia moral con la que guía al ser humano para que sea un buen ciudadano. Sin embargo, Rousseau creía que esta conciencia moral tenía que ser dada por la educación dirigida y no de manera natural. De este modo, la finalidad de la educación sería formar el carácter, proponiendo una educación moral que se haga cargo de esa formación. Así mismo, Rousseau propone la educación como el arte que hará progresar al género humano.

La educación se ha ido transformando, como se podrá observar, en su conformación, intención y desarrollo. Sin embargo, al observar los distintos elementos o acciones nos damos cuenta de que ésta no ha cambiado tanto. Definitivamente, la escuela por sí misma como educación formal ha sido un espacio muy polémico, pero a la vez muy necesario para el desarrollo de las sociedades, y se ha convertido en un lugar privilegiado de interacciones y construcciones sociales y personales.

Para concluir este apartado, es importante destacar el hecho de que la educación haya tenido una importancia para la formación del ser humano más allá de lo conceptual y haya tratado de integrar de una forma u otra el desarrollo de diferentes capacidades, tanto físicas como espirituales. Estas últimas habilidades mencionadas se enmarcarían dentro de la educación moral y religiosa desde sus orígenes, una relación que algunos intelectuales no logran separar en la actualidad.

Esta educación moral se vio como un medio para desarrollar las capacidades intelectuales, de razonamiento, de conducta y las reglas para la integralidad del ser humano -ya sea a través de la moral o la religión-, donde instruir no necesariamente era educar. Esta educación, muchas veces llamada tradicional, produjo aportes positivos iniciales que permitieron la evolución actual al propiciar un método y un orden. No obstante, se detecta como desventaja la rigidez del sistema al ser unidireccional, memorístico y bancario (Freire) y es en este sistema en el que el alumno es visto como un depósito que hay que llenar.

En este sentido, autores como Comenio centraban el proceso educativo en el papel del profesor, quien era el encargado de llevar a cabo los objetivos de la enseñanza. El método era impartido a todos por igual y la rigurosidad era una de sus principales características, las cuales sustentaban (en incluso hoy lo siguen haciendo) muchos sistemas educativos que repiten sin avanzar hacia la transformación de las necesidades

de nuestros tiempos. Por esta razón, se habla de que estos métodos tradicionales entraron en crisis en sus prioridades y objetivos, que más adelante analizaremos y propondremos.

Sin embargo, más que una crítica exhaustiva de los métodos tradicionales o de los aspectos negativos de la misma, tratamos de mostrar las bases pedagógicas y filosóficas de estos métodos que muestran cómo la humanidad ha estado en la búsqueda de sociedades guiadas por la paz, el desarrollo humano, aunque muchos de estos acercamientos quedaron diluidos.

En el siguiente apartado, veremos los antecedentes de propuestas pedagógicas de la EpP que sirvieron de base para su desarrollo, así como algunos de sus componentes. La Escuela Nueva es la principal corriente de pensamiento que ofrece el principal sustento a la propuesta de la EpP y las aportaciones de la UNESCO, al igual que los movimientos de la no violencia, plataformas importantes para la EpP.

1.2 Antecedentes: Escuela Nueva - Escuela Moderna, creación de la UNESCO y la *Noviolencia*

En este apartado, encontraremos la etapa posterior a lo antes descrito. Se considera por muchos autores de la EpP los inicios de la misma y, dentro de ellos, se encuentra Xesús Jares (1999). Este autor divide en cuatro momentos la historia de la Educación para la Paz, que él a su vez llama olas: la Escuela Nueva y Moderna forma parte de la primera, la creación de la UNESCO y los movimientos de la *Noviolencia*¹. Para el desarrollo de este apartado, serán tomadas como base de los movimientos que se llevaron a cabo antes de los importantes aportes de los Estudios de Paz que se considera la cuarta ola.

¹En el seminario de Educación para la Paz, Asociación Pro Derechos Humanos, explica que el término *Noviolencia* quedó conformado por una sola palabra debido inicialmente a la traducción que se hace de la palabra en sánscrito Ahimsa, encerrando también su magnitud al no ser solo la ausencia de violencia sino un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad y de nosotros y nosotras mismas.

El concepto de “Educación para la Paz” aparece como tal en 1974 y ha sido una propuesta educativa que ha desarrollado un sinnúmero de metodologías. Como veremos en su recorrido histórico, se ha conformado en un estilo de enseñanza y está presente en los diferentes ámbitos de la educación, formal, no formal e informal, con diferentes modalidades, propuestas y desarrollo. La EpP es un espacio de encuentro, donde la práctica educativa se vuelva una *práctica de paces*, que incluye a todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, la Educación para la Paz no se limita al simple hecho de desear la paz, como menciona Monclús (1999: 8): «nadie deja de reconocer que la paz es lo más prioritario para la sociedad y la especie humana, es entender en sí, lo que la paz implica desde una perspectiva y actuar positivo». Por ello, no se trata sólo de ideales, sino de actuar, de una puesta en práctica, de un movimiento, de una propuesta y, por tanto, de la posibilidad de transformar la realidad.

Para que la paz no sea una utopía imaginable sino un hecho realizable, se tendría que desarrollar la plenitud del ser humano para su propio beneficio y el de los demás, y esto es algo posible, ya que como menciona (Palos, 2001). Los seres humanos tienen la inteligencia y capacidad que permitiría comprender, analizar y reflexionar sobre la realidad desde una perspectiva global, a través de la interacción conjunta para crear y construir una mejor sociedad. Esto implica entender la EpP como un proceso permanente que va hacia las *prácticas de paz*, las cuales serán descritas de forma más detallada en los capítulos siguientes. Son estas prácticas las que permiten ir conformando espacios de paz en la sociedad para ir rompiendo los ciclos de violencia existentes.

Como ya hemos visto, existieron propuestas pedagógicas que enmarcaban la importancia del desarrollo integral del ser humano. Las dos guerras mundiales promovieron un nuevo tipo de educación que generó la escuela como respuesta, en

principio, idealista y preocupada por tratar de buscar una educación que encontrara una forma en que los seres humanos dejaran de matarse entre sí. Después, se fue concretizando en propuestas y modelos educativos prácticos hasta que surgieron las raíces de lo que ahora llamamos EpP.

Iniciaremos los antecedentes de la EpP con una lectura de diversos autores que han dado seguimiento histórico a la misma, como es el caso de Xesús Jares, ya mencionado anteriormente. Muy cercana a su propuesta de antecedentes de Educación para la Paz, está la de José Tuvilla Rayo, que la desarrolla específicamente en España. Y es así como en España la EpP es retomada también por los aportes de la Escuela Nueva, a través del programa Junta para la Ampliación de Estudios JAE, el cual posibilitaba el intercambio de docentes de España a países de Europa. Esto propicio el conocimiento de propuestas como las de Decroly, Montessori y de la Escuela Moderna. Estas bases fueron retomadas para reforzar las ideas de paz a través de los movimientos de la Noviolencia. Al principio, la concepción de paz era referida como la ausencia de la guerra, pero se rescataba la escuela como un espacio importante de transformación social, como podemos ver en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 2 - Antecedentes de la EpP (Tuvilla, 2009b).²



² TUVILLA, JOSÉ. (2009) Ponencia "Introducción a la Cultura de Paz y convivencia escolar", sede Centro del Profesorado del Ejido, 21 de abril, El Ejido, Almería, España.

En este cuadro se hace referencia a España, que tendrá un fuerte impacto en Latinoamérica, por el gran intercambio pedagógico realizado por la migración de intelectuales y pedagogos a toda Latinoamérica en la época del Franquismo.

Es necesario resaltar que son diversos los aportes educativos que han conformado a la EpP, estos aportes son pedagógicos, sociales, psicológicos y filosóficos y propician una plataforma. Una importante plataforma fueron las Escuelas Nuevas y las Escuelas Modernas que veremos a continuación.

1.2.1 Movimiento de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna

La EpP no recibía esa apelación como tal en un principio, pero es insertada como arranque en el mundo educativo por su afinidad con la línea pedagógica llamada Escuela Nueva. Fue un movimiento pedagógico que contó con diversos antecedentes, pero la línea pacifista se puede enmarcar como reacción a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), como forma de evitar la guerra con una dimensión internacional. Se empieza a hablar de la formación moral y cívica de los niños y niñas en sus modelos educativos.

El movimiento pedagógico Escuela Nueva plantea la necesidad de una educación que ayude a reconstruir la realidad social, donde progresivamente la pedagogía y la política tengan una relación estrecha, de manera que se pueda crear una unión entre los proyectos sociales y las acciones educativas. Este movimiento se lleva a cabo en las Escuelas Progresivas de Norteamérica y en las Escuelas Nuevas de Europa. «Va desde el enfoque de los grandes problemas sociales a la transformación del medio escolar. Sin embargo, la Educación para la Paz, en un sentido estricto no fue una de sus constantes hasta después de la Primera Guerra Mundial» (Jares, 1999: 19).

Históricamente, se puede ubicar la Escuela Nueva desde 1889, a través de la propuesta del doctor Cecil Reddie, que buscaba crear una escuela diferente, más activa, que se contraponía a las escuelas públicas de los ingleses. Dentro de la Escuela Nueva podemos encontrar el período de gestación de teorías educativas como el pragmatismo e instrumentalismo de John Dewey, las reformas de la enseñanza de Kerschensteir de la Escuela Activa y la creación de los primeros métodos activos de Ovide Decroly y Montessori - esta última ya hace referencias a la paz y la educación en su libro de *Educación y Paz* (1934)-.

En 1918, se inició la inclusión de nuevas ideas sobre la educación, con la práctica y expansión de los diferentes métodos de la Escuela Nueva. Así mismo, se inician las creaciones de asociaciones y/o escuelas donde se desarrollan estos métodos y/o propuestas, como los de Freinet, Cousinet, Peterson, Montessori. Después de la primera guerra mundial, cobran mayor difusión en diferentes países europeos. En 1927, se realiza el Congreso titulado «La paz por la Escuela», organizado por la Oficina Internacional de Educación en Praga. En este congreso, se propone la idea de educar para la paz en todos los niveles, pero muchos países no continuaron con dicha propuesta.

Entre los principales rasgos de la Escuela Nueva, destaca el querer dar respuesta a las necesidades de la sociedad de ese momento, buscando su propia identidad ante las consecuencias de la Primera Guerra Mundial. El profesor Skidelsky (1972), de la escuela británica escribió:

La matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte, me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentábamos enseñarles era irracional, y segundo, que era inútil. Las causas de la guerra fueron el resultado inmediato de las ideas que se habían inculcado en la juventud de cada país europeo durante generaciones (Diesbach, 2002: 143).

Por tal motivo, se revisa la visión que se ejercía en las escuelas tradicionales, y el papel de los y las docentes en relación con el alumnado. Se resalta la conceptualización de los niños y niñas como un ser individual -más allá de la antigua creencia de que era una persona adulta pequeña- y se le otorga libertad y acción para generar un ambiente democrático en las llamadas escuelas para la vida. Estas características se podrán apreciar mejor en el cuadro que se ofrece a continuación sobre el nuevo papel otorgado al alumnado y, en consecuencia, la modificación del rol del educador y el papel de la escuela en esta relación.

Cuadro N°. 3 Concepciones de la Escuela Nueva

(Elaboración propia basado en Carrillo, 2001: 215; Jares, 1991, 1999: 18-27)

	Concepción	Finalidad
ALUMNO/A	Los niños y las niñas son quienes experimentan, que están libres tanto en su espacio como en sus actividades. Lo más importante es la parte activa de la experiencia educativa.	Las actividades se generan alrededor de los centros de interés, los alumnos y alumnas construyen su propia realidad a través de experiencias, la autoestima y la comunicación se desarrollan ampliamente. Se forman alumnos autónomos y se retoma de Rousseau la concepción de la naturaleza humana como un ser bueno que la sociedad transforma.
EDUCADOR/A	Se cuestiona y analiza el rol del profesor o profesora. La persona adulta es considerada una supervisora de las actividades y, sobre todo, ya no es el centro activo en la labor educativa.	El educador o educadora no debe alterar el curso natural de la evolución de los niños y las niñas, sino que debe procurar un entorno que estimule sus potencialidades. Debe facilitar el entorno propicio para el aprendizaje.
	Las escuelas nuevas permiten	Es vista como el lugar donde los

ESCUELA	clarificar cómo va definiéndose la educación moral y cívica. El aula se vuelve un espacio de investigación.	niños y las niñas deben ser preparados para su vida social, donde adquiera conciencia de sí mismo y de sus necesidades.
----------------	---	---

Otros autores que desatacaron durante este periodo fueron Édouard Claparède, Gustav Wyneken, Ferrière, Wallon, Neil, Reddie y Hahn, entre otros. Y es así que, posteriormente al movimiento de la Escuela Nueva, surge la Escuela Moderna, fundada por Celestine Freinet quien, ofrece importantes aportes a lo que hoy conocemos como EpP:

[...] no abunda en convocatorias específicas sobre Educación para la Paz, sino que ésta es objeto de análisis en algunas secciones de ciertos encuentros. Sin embargo, los valores y principios de la pedagogía de Freinet crea un modelo de organización escolar y sus técnicas didácticas encierran en sí mismos una escuela de paz (Jares, 1999: 49).

La Escuela Moderna proponía una educación para la democracia. Esto se podía lograr a través de una pedagogía cooperativa, popular y con un gran sentido internacional, aspecto sobre el que pone mucho énfasis y retoma el principio de la escuela para la vida. Las actividades surgían de la cotidianidad de las escuelas, con técnicas como la imprenta, el texto libre, el intercambio de cartas, las asambleas, los consejos de clase, entre otras. Además, pondera el papel del docente como un agente de cambio: «todavía no habían entendido que la liberación pedagógica será obra de los propios educadores o no existirá en lo absoluto» (Freinet, 1998: 10).

Estas propuestas continuaban desarrollándose y renovándose aún en diferentes partes del mundo. Así mismo, hay que señalar algunos antecedentes de diversos movimientos de la EpP que se dan durante esta época como fueron: la Federación

Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM) y el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE).

1.2.2 Creación de la UNESCO

En 1939, los conflictos en Europa hacen que los preceptos educativos vuelvan a cuestionarse con respecto a su función. En 1945, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, se busca rehacer una sociedad y una escuela que transforme al ser humano. Las corrientes pedagógicas van buscando fundamentos de una educación que garantice que no se volverán a repetir las matanzas y destrucciones vividas. Se ve la necesidad de crear instituciones que acompañen las nuevas aportaciones y visiones de esta nueva forma de sociedad y educación. Es así como surge la ONU (1945), y posteriormente, relacionada específicamente con la educación, la UNESCO. «Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz» (Declaración de la Constitución de la UNESCO).

La Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es la institución encargada específicamente de la educación, así como de la cultura y la ciencia para el desarrollo de la paz. La UNESCO trabaja conjuntamente con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la clave estratégica es la enseñanza para generar las condiciones para la paz, la cual reconoce a la educación como el espacio que puede favorecer al conocimiento y comprensión del otro y de sus diferencias a partir del diálogo.

Desde un principio la UNESCO propone una doble acción: por un lado, poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de los Derechos Humanos y del entendimiento internacional, así como de los ideales de justicia, libertad y solidaridad; y

por otro, desarrollar la educación, la ciencia y la cultura con el fin de contribuir al progreso social y al bienestar general de la humanidad, así como a la lucha contra la discriminación y las desigualdades (Monclús, 1999: 75).

Así mismo, surge la propuesta de Educación para la Comprensión Internacional en la Conferencia General de 1947 y la Educación en los Derechos Humanos.

[...] in 1948 from the Universal Declaration of Human Rights. The document defines universal, inalienable and indivisible human rights and freedoms and, as such, is understood as a common standard of achievement for all peoples and all nations (Spajić- Vrkaš, 2003: 55).

A partir de 1974, se celebran reuniones de expertos internacionales, regionales y nacionales para examinar los problemas planteados por la aplicación de las recomendaciones sobre la educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación para la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. La UNESCO inicialmente se basaba en tres aspectos de la Educación para la Paz, (Jares, 1999: 55):

1. Comprensión internacional y conciencia supranacional.
2. Enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales.
3. Enseñanza relativa a los Derechos Humanos.

A través del siguiente cuadro, podremos comprender mejor estos aspectos que han sido desarrollados como componentes actuales de Educación para la Paz.

Cuadro N° 4. Los aspectos de la Educación para la Paz según la UNESCO

(Elaboración propia basada en Jares, 1999: 56-60)

ASPECTO	ORIGEN	FINALIDAD
Comprensión Internacional	Definida en la Conferencia General de 1947 como objetivo de la organización y preocupación inicial centrada en la “paz y la seguridad”.	Esta propuesta se orientaba a fomentar el conocimiento mutuo entre las naciones, los individuos y crear un sentimiento de pertenencia mundial. Las estrategias a seguir fueron la revisión y mejora de los materiales de enseñanza y métodos para el desarrollo de la comprensión Internacional.
Educación acerca de las Naciones Unidas y otros organismos Internacionales	Inmediatamente después de la guerra, las recomendaciones de la enseñanza acerca de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales fueron muy intensas.	Eran cinco grandes temas: – Antecedentes y evolución de la acción cooperativa mundial. – Estructura de las Naciones Unidas. – Funcionamiento de los organismos de las Naciones Unidas. – Conceptos y valores de las diversas culturas y Estados miembros. – Conceptos de libertad humana, dignidad, valor, responsabilidad del individuo como eje de una educación cívica, nacional e internacional.
Educación en Derechos Humanos	Tiene su inicio oficial con la proclamación de la carta de la ONU.	La educación en Derechos Humanos es vista «como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información a crear una cultura universal de los Derechos Humanos» (UNESCO, 2006) Así mismo, se fomenta la integración al Plan de Escuelas Asociadas.

En lo que respecta a su finalidad y concepción sobre la educación, la visión de la UNESCO también va evolucionando y contextualizándose de acuerdo a la movilidad internacional y a los acuerdos que se van generando en la ONU. En los primeros años, trabaja para tener una cobertura internacional que incorpore una visión integradora de todos los pueblos. En los años setenta, la educación se plantea como un instrumento de

cambio social, a la vez que se apoya en cambios sociales y el enfoque de la Educación en Derechos Humanos. Es así como surge, en 1974, una línea orientativa de los estándares internacionales.

The Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms appeared in 1974 as a valuable guidelines for a comprehensive implementation of international standards in education at all levels and in all forms (Spajić- Vrkaš, 2003: 59).

Posteriormente, la UNESCO propone un nuevo componente: la *Educación para el desarme*, concepto que está muy en consonancia con las propuestas de la ONU, contextualizadas en la década del desarme a finales de los setenta. «La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz» (Jares, 1999: 65).

Para poder comprender mejor el impacto de la UNESCO en las propuestas que existen actualmente de la EpP, se presenta el siguiente cuadro, donde se nombran algunas de sus principales acciones en materia de educación, paz y EpP, de forma específica.

Cuadro N° 5 Acciones de la UNESCO

(Monclús, 1999; Fórum Barcelona, 2004; y extracto de UNESCO, 2009)

1946	Resolución sobre la revisión de libros de textos.
1948	Declaración de los Derechos Humanos.
1949	Marco de trabajo para la mejora de los libros de texto en Geografía e Historia.
1950	Seminarios sobre revisión mutua de libros de texto.
1953	Lanzamiento del Proyecto Escuelas Asociadas.
1968	Recomendaciones sobre la Educación para la Comprensión Internacional

	como parte integrante del currículo y la vida escolar.
1974	Recomendación sobre la Educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación y la Paz y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales.
1978	Declaración sobre la Raza y el prejuicio racial.
1987	Lanzamiento del Proyecto Linguapax.
1989	Congreso Internacional y Declaración sobre la Paz en la Mente de los hombres, en Yamusukro.
1992	Creación de la Red Internacional de la UNESCO de Institutos de Investigación sobre Libros de textos.
1993	Congreso Internacional y Plan Mundial de Acción sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia.
1994	Declaración y Marco de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la democracia. Lanzamiento del Proyecto <i>Hacia una Cultura de paz</i> .
1995	Conferencia Europea sobre Desarrollo del currículo: Educación Cívica en países del centro y este europeo.
1995-2000	Década de las Naciones Unidas de la Educación para los Derechos Humanos.
1996	Publicación de <i>La Educación encierra un tesoro</i> . Los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer.
1997	Se proclama al año 2000 como el Año Internacional para una Cultura de Paz.
1998	Se proclamaba el período 2001-2010 como la <i>Década Internacional para una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo</i> .
1999	La ONU continúa jugando un papel decisivo en la promoción y el fortalecimiento de una Cultura de paz mundial.
2000	En Dakar, la UNESCO jugó un papel de liderazgo en la promoción de la educación de una Cultura de paz dentro del marco del Foro Mundial de Educación.
2001	Las actividades de la UNESCO, para la Década Internacional de una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo serán articuladas con aquellas llevadas a cabo para el Diálogo entre Civilizaciones de las Naciones Unidas. Año Internacional de los Voluntarios. Todos Juntos Podemos.
2002	Globalización: El Gran Reto del Milenio.

2003	Un mundo mejor para todos. El Medio Ambiente. Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012).
2004	Diálogo Universal de las Culturas. Fórum Barcelona 2004.
2005	Informe mid-term sobre la Década Internacional para una Cultura de la Paz y no-violencia para los niños del mundo (2001-2010).
2005	Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).
2010	La UNESCO celebró la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Cuidado de la Primera Infancia, en Moscú. Evaluación de la Década Internacional para una Cultura de Paz y Noviolencia para los Niños del Mundo. Foro Mundial de Educación, Investigación y Cultura de Paz en Santiago de Compostela.

En este cuadro se puede ver cómo la UNESCO va conformando programas cada vez más integrales y de mayor cobertura, tanto en tiempo como en distintos países. La UNESCO, junto a la ONU, ha abierto espacios para la Educación para la Paz a través de programas, actividades, décadas (períodos de 10 años en los que se sugiere tratar ciertas temáticas internacionalmente), declaraciones y apoyo a instituciones. Un ejemplo de ello son las Escuelas Asociadas a la UNESCO y las Cátedras UNESCO, incorporando una visión más integral y de conformación de redes entre los diferentes participantes.

1.2.3 Movimientos de la *Noviolencia*

Una de las grandes aportaciones a la EpP se debe a los movimientos de la *Noviolencia*, término originario de la propuesta de Gandhi *ahimsa*. Esta palabra se toma como un concepto por sí mismo, no sólo es la negativa a la acción, sino una filosofía de vida y una propuesta de acción directa. Diversas instituciones, asociaciones y personas llevarán a cabo esta filosofía como eje rector de sus acciones y concepciones, siendo

importante destacar sus aportaciones desde sus orígenes y su repercusión en el mundo educativo. Retomando al autor en el mundo social y político, Gandhi mencionaba:

El camino más corto para llegar a la Verdad es el Amor. Pero también hallé que amor tiene muchos sentidos [...] Pero nunca pude descubrir un doble sentido en relación con el concepto de verdad, y ni siquiera los ateos dudan de la necesidad o del poder de la verdad [...] Y fue por este razonamiento por el que descubrí que, más bien que decir que Dios es Verdad, yo debía afirmar que La Verdad es Dios (Reyna, 1985: 67).

Las raíces de *ahimsa* provienen de la tradición hindú-jainista. Aunque este término se entiende como la prohibición de matar a cualquier ser vivo, Gandhi va más allá. No se trata solo de evitar el daño, sino hacer el bien también a quien nos injuria. Es, por tanto, una disposición de amar como medio indispensable para alcanzar la verdad.

Ahimsa realmente significa que no puedes ofender a nadie, no puedes dar cabida a un pensamiento no caritativo aun en relación con una persona que se considera tu enemigo [...] Donde la no violencia en su acepción dinámica, no es una débil sumisión a la voluntad torcida del malhechor, sino que implica poner todas nuestras fuerzas contra la voluntad del tirano (Reyna, 1985: 67).

A las personas practicantes del *ahimsa* nunca les era permitido usar la violencia física o moral aun en casos extremos. Se trataba de convencer al opositor de manera voluntaria de la injusticia de su actitud y que su cambio se debiera a la justicia y, sobre todo, a la verdad. Así, Gandhi unía ambas concepciones: «Mi religión se basaba en la verdad, *satya*, y la No violencia, *ahimsa*. La Verdad es mi Dios y la No violencia el medio de llegar a hasta él [...]» (Reyna, 1985: 62). Esta era una visión completa del ser humano y de la sociedad, que debían ser llevadas a la práctica, tanto en la vida cotidiana como en el terreno de la política.

Las acciones que propuso para llevar a cabo estos dos postulados fueron la *Nocooperación*³ y la resistencia pasiva. De este modo, en lugar de rebelarse de manera violenta ante una ley considerada injusta, se procedía a no acatarla, ateniéndose a las sanciones correspondientes demostrando su fuerza espiritual y su convicción hacia la verdad (el *Satyagraha*). Por su parte, la *Nocooperación* consistía en negarse a cooperar en el movimiento de un sistema injusto, pero tenía como prioridad el diálogo y la negociación. Eran acciones guiadas por la justicia, que no permitían cabida a venganzas o prejuicios y reconocían en el adversario su carácter humano y su punto de vista, iniciando el desarrollo de la empatía con el otro.

Gandhi proponía que toda esta filosofía debía ser enseñada desde la niñez y que la escuela y la comunidad debían participar en dicha formación. Una aportación importante para el mundo educativo es su concepción de conflicto.

[...] lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlos, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común. La cual debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos porque sus destinos son aceptables. Debido a que tienen su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución (Jares, 1999: 71).

Gandhi dejó un legado importante en la manera de enfrentar el conflicto, de guiarse en la vida a través de medios pacíficos. La Noviolencia promueve la tolerancia, el respeto de uno mismo, de los otros y de la vida. Muchas de las actuales propuestas de transformación de conflictos retoman los principios de la Noviolencia, como la Comunicación Noviolenta de Marshall Rosenberg o la imaginación moral de Lederach, que plantea la reconciliación como algo que va más allá de perdonar y olvidar como el recordar y cambiar, «*the reconciliation that was not forgive and forget it was remember and change*» (Lederach, 2005: 284), así como la conformación de redes y

³ *Nocooperación* es un concepto por sí mismo, que se refiere en técnicas como el boicot, la huelga, etc. (Jares, 1999: 70).

plataformas para la transformación, en donde se integra hasta quien se considera el enemigo.

Así mismo, la Noviolencia fue inspiración de diversos movimientos, como el de Lanza de Vasto, quien en 1948 fundó la Comunidad del Arca. Esta comunidad se guiaba por los preceptos gandhianos, el Movimiento de Objetores de Conciencia (MOC) o las propuestas y acciones de Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini, así como diferentes centros, instituciones y asociaciones como el Centro Martín Luther King, entre otros. Las bases de este movimiento -tanto en sus ideas como procesos- sirvieron para conformar diversos grupos y acciones que la Investigación para la Paz retomará y sistematizará más tarde. Uno de sus principales promotores en los estudios e investigación, Johan Galtung, recupera la propuesta de la Noviolencia para la construcción de la noción de paz.

Galtung's early esteem for the idea of non-violence is documented in many short articles during the 50ies on the problem of conscientious objectors and other topics. In two articles he describe his impressions of Danilo Dolci's initiative in Sicily beginning in 1952, and in a third contribution he wrote on "Danilo Dolci, Gandhi and the rest of us"(Borrelli, 1993: 34).

La Noviolencia otorga a los estudios de paz una perspectiva diferente a las respuestas ya conocidas, siendo una propuesta no sólo filosófica sino que integra elementos políticos, sociales y, además, alternativos. Ofrece una opción de construcción para la paz y una plataforma importante para los Estudios e Investigaciones para la paz.

1.3 Concepción Teórica de Educación para la Paz (Europa, Estados Unidos, Canadá, décadas de los 70, 80 y 90)

El movimiento de la Investigación para la Paz nace en 1957 en Estados Unidos (Jares, 1999: 81) con sus primeros reportes de cómo tratar la resolución de conflictos y

el concepto de paz. En Europa, se inicia el primer Instituto de la Paz, cuyo principal exponente será Johan Galtung, quien establece como disciplina el estudio de la Paz y la Investigación para la Paz. «El investigador sobre la Paz es definido como un individuo que aporta una contribución de orden cognoscitivo al logro de la Paz» (Jares, 1999: 81). De este modo, el investigador basa sus reflexiones en una transformación social.

Es precisamente durante la década de los sesenta que surge el concepto de paz (ASDE, 2004: 18) – entendido como algo que va más allá de la ausencia de la guerra- y el concepto de violencia (Galtung). Además, se retoman las bases del conflicto de Gandhi y el planteamiento pedagógico de Paulo Freire vinculado a la EpP. Es una sumatoria de conceptos que serán la base para una propuesta pedagógica que conforma un nuevo paradigma no sólo educativo, sino también social, cultural, político y mundial.

Rodeada del contexto mundial de finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, la Investigación para la Paz se da en uno de los periodos de mayor confrontación de las dos grandes potencias de la época, es decir, en el periodo de la Guerra Fría. «A partir de la década de 1960 se dibuja un mapa internacional mucho más complejo, conforme estas naciones se iban aliando o no con uno de los dos bloques» (Monclús, 2008: 26).

La reflexión y conceptualización que se realiza dentro de la Investigación para la Paz lleva a conceptualizarse como antítesis de violencia. Posteriormente, surgen las conceptualizaciones de violencia directa, violencia estructural, violencia cultural y no sólo la ausencia de la guerra. En los años ochenta, la Investigación para la Paz se va consolidando y surgen diversas instituciones para su desarrollo. Gracias a la Investigación para la Paz, se fortalece la EpP y empieza a definirse como tal junto a los conceptos de paz, violencia y conflicto, lo que otorga a la educación un papel activo.

Inicialmente, y a través de los estudios para la paz, la EpP retoma algunos rasgos de otras propuestas existentes, como la educación para el desarrollo que, hasta cierto punto, llega a utilizarse como un sinónimo. «Metodológicamente se hace hincapié, en los métodos activos, dialógicos y socioafectivos que permiten experimentar a los alumnos los problemas de la sociedad cercana y mundial, con el fin de desarrollar comportamientos pro sociales» (Jares, 1999: 86). Pero, poco a poco, la Investigación para la paz le va otorgando a la Educación para la Paz sus propios perfiles, objetivos, metodología y componentes como parte de su estructura.

Es importante mencionar que la EpP se va desarrollando paulatinamente dentro del contexto político y social mundial. Por ello, el periodo de tiempo en el que se desarrolla se convierte en un parámetro importante a tener en cuenta, pues será esa mirada histórica la que nos diga, dónde y cuándo y, además, nos permita ver el porqué y el para qué de las propuestas. Siguiendo esta línea, la educadora Alicia Cabezudo hace una narrativa de los acontecimientos que han ocurrido alrededor de la EpP y agrupa por generaciones a sus principales autores, lo que permite una perspectiva histórica a los estudios para la paz.

Cuadro N°.6 Recorrido histórico de Estudios para la Paz y la EpP

(Elaboración propia basada en Alicia Cabezudo⁴ 2009, 2011; Calo Iglesias, 1999, 2007; Ian Harris, 2002; Paco Cascón, 2004)

1934-1945	María Montessori escribe el libro <i>Paz y educación</i> en 1934. En 1945, se crea la ONU y la conformación de la UNESCO. Además, es reconocida la <i>carta de la Declaración de los Derechos Humanos</i> , surgen recomendaciones para que los países lleven a cabo estos acuerdos y así inicia la educación en Derechos Humanos.
-----------	---

⁴ CABEZUDO, ALICIA. (2011) Ponencia "Educación para la Paz", llevada a cabo en el I curso de verano sobre los derechos de los niños, niñas y educación para la paz, organizado por Iléwasi, 28 de julio, Benicàssim, España.

	<p>Paco Cascón (2004) habla del primer nacimiento de la EpP muy ligado al campo de los movimientos educativos de renovación pedagógica y en particular de la Escuela Nueva. Sin embargo, predominaba una visión de paz negativa, pues quería evitar el militarismo y la guerra.</p>
<p>Años 50</p>	<p>Hay un impacto político en la educación con respecto al no uso del armamento, que se une a las propuestas de la EpP. Un ejemplo de ello es Japón: «In Japan in the 1950s, teachers led a campaign for peace education, where it was known as “a–bomb education”, because of their concern about the devastating effects of the atomic bombs dropped on Hiroshima and Nagasaki» (Harris, 2002:16).</p>
<p>Años 60</p>	<p>Aparecen los estudios teóricos de Investigación para la Paz en Canadá, Estados Unidos y el norte de Europa, conocidos como los estudios de paz (<i>Peace Studies</i>). Se convierten en el marco teórico de conceptos como paz, guerra, conflicto, movimientos noviolentos y violencia.</p> <p>1963: Creación de la The International Peace Research Association (IPRA), Asociación Internacional de Investigación para la Paz.</p> <p>Cascón (2004) menciona que hay un segundo nacimiento de la EpP muy ligado a los movimiento noviolentos y pacifistas, entre los cuales los más significativos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los movimientos cuáqueros y menonitas - Los movimientos y escuelas vinculadas a grupos <i>noviolentos</i> europeos (comunidades del Arca de Lanza de Vasto, o los de Aldo Capitini y Danilo Dolci) <p>En 1964 se funda el DENYP, día de la paz.</p> <p>En América Latina se estaba luchando por y desde la práctica desde la investigación – acción</p> <p>En África se estaban empezando a construir los Estados Nación.</p>
<p>Años 70</p>	<p>1975 a través de la escuela de Oslo en el IPRA (Asociación Internacional de Investigación por la Paz) con las investigaciones de Galtung. Se crea la Comisión de Educación para la Paz, <i>Peace Education Comission</i>.</p> <p>En 1977, se forma en España el Movimiento de Objeción de Conciencia (MOC) y otros grupos <i>noviolentos</i> como el Colectivo para una Alternativa <i>Noviolenta</i> (CAN), el Colectivo de Educación para la Paz de Torrelavega (Cantabria), OINEZ de Bilbao y el Grupo de Acción <i>Noviolenta</i> de Málaga. Éstos empiezan a impartir cursos de verano y publicar entorno a la objeción de conciencia.</p>
	<p>En América Latina y África, se van construyendo las democracias, se incorporan los Derechos Humanos como contenidos en sus planes y programas o en algunas actividades de ONGs. Los Gobiernos los</p>

<p>Años 80</p>	<p>incluyen y los ministerios empiezan a incorporarlos en la enseñanza. En 1989, se crean los derechos de la infancia en la Convención sobre los derechos de los niños.</p> <p>Hasta ese momento, la Educación en Derechos Humanos no se contaba como una especialización, y poco a poco se va incorporando al campo de la Educación para la Paz. Gracias a los aportes de Betty Reardon, la EDH empieza a perfilarse.</p> <p>También se crean los primeros grupos de investigación sobre la Educación para la Paz:</p> <p style="padding-left: 40px;">En el año 1985, se constituye oficialmente el Seminario Permanente de Educación para la Paz, en Compostela, [...] la aparición de una Colección de Unidades Didácticas, distribuidas gratuitamente a todos los centros educativos de Galicia [...] sobre distintos aspectos de Educación para la Paz [...] una muy lúcida reflexión- teórica y práctica. (Iglesias, 2007: 11)</p> <p>En 1987, diversos educadores por la paz abren un importante espacio de encuentro, el Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos Sedupaz. En él, se convocaron a grupos formales y no formales que trabajaron con la temática de la paz y la justicia. «<i>Seminario de Educación para la Paz</i> un prestigioso y reconocido foro que abrió nuevos e interesantes caminos a muchos profesores y profesoras [...] que propició la creación de iniciativas similares a lo largo y ancho de la geografía peninsular» (Iglesias, 2007:10) y aparecen las primeras unidades de pedagogía de Cultura de paz en 1999.</p> <p>El seminario de EpP fue formado por diferentes grupos como fueron: los grupos anti OTAN, el grupo del seminario gallego, pedagogía de la paz, la escuela gallega, el movimiento antiguo de Cantabria, así como educadores para la paz de Málaga, movimientos de la Noviolencia de Almería. En él, participaron importantes representantes de la EpP en la Península, como Bea Aguilera, Marisa Aracil, Pepe Bartolomé, Antonio González, Violeta Ibáñez, Suso Jares, Víctor Ríos, Carmen Sacristán, Soledad Sacristán, Carmen San José y Pepe Tuvilla. Anna Bastida, Paco Cascón, Monserrat González, Rafael Grasa, Calo Iglesias, Javier López, Miguel Martínez y Antonio Poleo.</p> <p>En los años ochenta, se puede hablar de una corriente de la EpP: la educación nuclear, que posteriormente será la base para la resolución de conflicto en educación.</p> <p>En 1989, el Manifiesto de Sevilla da a conocer a través diversos estudios que la violencia no es innata al ser humano y que la Cultura de Paz puede fomentarse en los seres humanos.</p>
<p>Mediados</p>	<p>Aparece una pedagogía basada en la Educación en Derechos Humanos y</p>

de los 90	la Educación para la Paz.
Finales de los 90	Los modelos teóricos de análisis, de estudio y de investigación propician los primeros Másteres de paz. Estos son influidos por lo acontecido en el campo, la investigación-acción, el trabajo asociativo y son fuertemente teóricos.
	En 1997 la Asociación Española de Investigación para la Paz (Aipaz) pretendía realizar estudios de paz y conflictos, y los temas relacionados con estos, como violencia, justicia, Derechos Humanos.
	En octubre de 1999, se cuenta con el apoyo institucional de la UNESCO para trabajar y consolidar el concepto de Cultura de Paz, al igual que se genera la <i>resolución de Cultura de Paz</i> . Esto queda sustentado con el Documento de Sevilla, que pone de manifiesto que la violencia no es algo que sea innato en el ser humano.
	Se incorporan los rasgos de multiculturalidad, género y educación en DH.
2001-2010	Década Internacional para una Cultura de la paz y no-violencia para los niños del mundo.

Para complementar la información de este recorrido se utilizaron de referencia diferentes educadores para la paz, para ubicar en tiempo, contexto el desarrollo paralelo los Estudios de Paz y la Educación para la Paz. Y como a través del diálogo entre ellos buscan las causas, orígenes, conceptos y promoción de la paz para generar una Cultura de Paz.

Peace education has been practiced by generation of humans who wants to live in Peace. Peace studies tend to focus on the causes of war, and alternatives to war, whereas areas peace education is more generic, attempting to drawn out of people their natural inclinations to live in peace. Peace researches identify processes; use teaching skills to build a peace culture (Harris, 2002: 18).

En algunos países como en España, la Investigación para la Paz se desarrolla paralelamente a los Estudios para la Paz, que se lleva a cabo en diversas universidades, y aporta un especial vínculo entre Investigaciones para la Paz, Estudios para la Paz y

Educación para la Paz. Todos se unen para llevar conjuntamente la transformación social a una Cultura de Paz y reconocen las diversas dimensiones de la paz.

[...] al ligar los grandes retos del desarrollo, con los Derechos Humanos, la paz, la democracia y el medio ambiente muestra que occidente tiene claro que la dimensión social de la paz tiene como condición necesaria, una referencia a la naturaleza, pero aún no ha tomado conciencia que también tenemos que ligar a la persona, a la dimensión interna (espiritual) de la paz en la que tanto han insistido las culturas orientales, lo que significa que de hecho, no se realizará ninguna dimensión sin las otras, pues no son separables (Fernández, 2004b: 919).

Actualmente, tanto los Estudios para la Paz como las Investigaciones para la Paz reconocen el amplio terreno de trabajo y buscan cubrir las diversas dimensiones de la paz o paces, como se verá más adelante. La EpP puede llegar a integrar diferentes elementos, rasgos y características de acuerdo al contexto, momento y lugar. Pero todos ellos están orientados a fomentar una Cultura de Paz.

Education for Peace can generate new Knowledge paradigms, connective relationships, institutional processes, and social structure. Love, compassion, forgiveness, and reconciliation can be the universal ethics that guide interaction in our homes, in our schools, and in our society and among the people around the world. Peace education efforts are highly creative, potentially transformative acts that encourage idealism tempered with wisdom's lessons in realism (Brantmeier, 2008: xiii).

La Cultura de Paz -en la que profundizaremos más adelante- es uno de los grandes pilares para el fomento de la Educación para la Paz, pues es a través de ésta como se logrará.

1.4 Modelos, propuestas, enfoques, dimensiones, componentes.

Como ya hemos visto, a lo largo de la historia existen diversas maneras de entender la Educación para la Paz. Se ha comprobado que la EpP es tan real y necesaria que va tomando los matices y el énfasis según el lugar en el que se está desarrollando y

que una no invalida a la otra, sino que, muy al contrario, todas estas miradas de la EpP se van complementando a sí mismas. Este proceso muestra la riqueza que somos como mundo. Este recorrido de los diferentes enfoques, modelos, dimensiones y componentes se realizará a través del diálogo de diversos educadores y educadoras para la paz. Y que en muchas ocasiones son complementarias entre ellas.

Es importante mencionar que algunos modelos y/o tipos de Educación para la Paz siguen en debate y conformación, en un diálogo entre la teoría y la práctica sobre el tipo de ser humano que se está visualizando, su relación consigo mismo, con los demás y con su entorno, y es por ello importante el saber que cuando hablamos o llevamos a cabo una propuesta de Educación para la Paz saber desde dónde lo hacemos.

1.4.1 Modelos

Hicks, D. (1999) a través de diversas investigaciones sobre los diferentes modelos de EpP, destaca los propuestos por Novara y L. Ronda en 1986. Son modelos extraídos por las conceptualizaciones que se generaban a través de los conceptos de paz y de violencia. Se establecen tres modelos: el *modelo intimista*, el *conflictual-violento* y el *modelo conflictual no violento*. Los dos primeros modelos asumen la violencia como parte del ser humano, pero mientras que el modelo intimista trata de evitar por completo el conflicto, el conflictual-violento justifica la violencia en ciertos casos para resolver conflictos. Por último, el tercer modelo, el conflictual no violento, hace una reflexión sobre el conflicto sin tratar de evitarlo, sino aprendiendo de forma positiva para resolverlo sin emplear la violencia.

Así mismo, D. Hicks (1999) marca la diferencia entre Educación sobre la Paz y Educación para la Paz. La primera se enfoca más en la transmisión de información sobre la paz sin cuestionar o modificar la estructura educativa. La segunda propone un

replanteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje y de toda su estructura, en los que se verá reflejado el concepto de paz que se irá construyendo.

La clasificación que hace Jares está basada en los paradigmas expresados para el conjunto de las Ciencias Sociales, relacionados con la Educación para la Paz. Es así como se desarrollan tres modelos:

A) Modelo técnico-positivista

Este modelo desarrolla un concepto de la paz negativa y el conflicto como un proceso que hay que evitar. El papel de la educación es neutral: el profesorado aplica los objetivos cognoscitivos y el alumnado sólo es un receptor. El manejo de la EpP se integra en el currículo como asignatura o como unidad aislada. Se puede decir que este modelo es el que retoma las escuelas cuando trabajan el concepto de paz en una actividad concreta, únicamente centrada en memorizar definiciones, sin profundizar en la temática y sólo llevan a cabo dicha actividad para obtener un producto que posteriormente no tendrá mayor importancia.

B) Modelo hermenéutico-interpretativo

En palabras de Jares, este modelo está «centrado en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad. La paz se entiende no sólo como ausencia de la guerra sino también de todo tipo de violencia, semejante al concepto de paz positiva, pero centrada en las relaciones interpersonales» (Jares, 1999: 121). Su transmisión se logra a través de la utilización de un enfoque cognoscitivista y afectivo, que da especial relevancia a los procesos comunicativos entre las personas y sus relaciones. Aquí, el profesor o profesora coordina las interacciones y aprendizajes escolares y la relación con los especialistas es conjunta, aunque en ocasiones de una forma oculta. El papel del alumnado es participativo. La EpP tiene dos posiciones:

- 1.- Como educación moral, y parte de las asignaturas de Religión o Ética;
- 2.- Como educación integral, esto es, que forma parte de todas las asignaturas.

Este modelo va más allá de una actividad aislada, rescata las relaciones que llevan a cabo los involucrados en el proceso educativo, tanto el alumno o alumna como el profesor o profesora construyen, proponen y realizan, además de entender que es un proceso y no una actividad aislada. Sin embargo, aún les falta llegar a la transformación de su propio sistema de enseñanza y aprendizaje, algo que es retomado por el modelo socio-crítico.

C) Modelo socio-crítico

Este modelo rescata los conceptos de paz positiva, el manejo del conflicto y cuestiona su concepción en el marco político, social, económico, así como sus obstáculos. Su enfoque está basado en lo cognoscitivo- afectivo y en lo moral-político, así como en la utilización de métodos socio-afectivos, orientados hacia la acción y transformación de las estructuras violentas poniendo especial énfasis en el conflicto, como centralidad de la EpP. Se busca trabajar con un currículo diferente de tendencia emancipadora que no recaiga solo en las asignaturas de los niveles no universitarios de la enseñanza y «se insiste en un replanteamiento del currículo actual para superar sus violencias. Se otorga gran importancia a los Proyectos Extraescolares» (Jares, 1999: 123).

La profesora o profesor se vuelve investigador y la interacción entre la escuela-sociedad se orienta hacia un compromiso sociopolítico con los valores de la paz, que se refleja en su labor educativa y en su vida. En este último modelo, se propone llegar a la transformación del proceso educativo y que, además, éste se vea reflejado en la sociedad. Jares menciona (2005) que las diferentes propuestas y proyectos van tocando

diferentes puntos de los diferentes modelos, pues es un proceso de transformación continuo. «El modelo socio-crítico de la Educación para la Paz considera que las personas educadoras, con un trabajo cooperativo, pueden y deben dar respuestas críticas, tanto desde la educación formal como de la no formal» (Iglesias, 2007: 23).

Alfonso Fernández Herrería (2003 b: 107) nos habla de la complementación de paradigmas y modelos: «Reconociendo el hecho de que en una etapa anterior (años ochenta) se acentuaba las oposiciones entre los diferentes paradigmas, hoy día tenemos que desecharlas pues desde hace años se aboga ya por el encuentro y complementación de perspectivas». Según Fernández, no hay modelos puros y aislados, sino un continuo diálogo entre ellos, que se encuentran y se transforman a sí mismos. Finalmente, conocer los modelos que han existido y existen de la EpP nos permite ir comprendiendo la mirada educativa que han desarrollado a lo largo de su conformación, pero, como menciona Fernández (2003b), no son de exclusión entre ellos, sino de complementariedad, de interacción, y responden a las características de la sociedad compleja en la que vivimos, donde la educación debe fomentar estos encuentros dialógicos.

En conclusión, es una manera de ver cómo es expresada la EpP en la práctica y los puntos de unión que la caracterizan, pero también la singularidad que puede desarrollar en diferentes ámbitos.

1.4.2 Propuestas

Como menciona Alicia Cabezudo (2013) en su artículo Repensar la educación para la Cultura de Paz, (*Rethinking Peace Education*) es importante ver tres elementos cuando hablamos de la EpP: la selección de los contenidos, la forma (métodos de

enseñanza-aprendizaje) y las condiciones contextuales. Es así como diversas propuestas de la EpP han hecho su clasificación.

I. Condiciones contextuales y su relación con el conflicto:

Gavriel Salomon, de la Facultad de Educación del Centro Stronach para la investigación de la Educación para la Paz (Universidad de Haifa), habla de tres diferentes categorías de la EpP, en las que se incluyen el contexto sociopolítico y la situación de conflictos armados. Él sugiere clasificarla en:

1. **EpP en regiones con experiencias de tranquilidad** (*Peace education in regions of experienced tranquility*), esta propuesta de EpP se desarrolla en países o zonas que no se encuentran en situación de conflicto armado, reconciliación, y propone una educación sobre la paz, en lugar de una Educación para la Paz.

[...] takes place in contexts in which there is no specifically identified adversary with whom Peace, reconciliation, or coexistence is desired [...] consisting of education about peace rather than education for peace» (Salomon, 2002: 6).

2. **EpP en zonas de tensión interétnica** (*Peace education in regions of interethnic tension*), esta propuesta la sugiere en zonas donde se enfrentan conflictos entre diferentes grupos ya sea étnicos religiosos, sobretodo de grupos mayoritarios sobre grupos minoritarios, donde se está viviendo la violencia cultural y estructural fuertemente, impactando en una violencia directa.

[...] takes place in contexts most frequently characterized by interethnic, racial, or tribal tension between a majority and a minority without necessarily entailing either over acts of aggression or collective memories (Salomon, 2002: 6).

3. **EpP en regiones de conflictos insolubles** (instaurado), se propone en zonas donde los conflictos son intratables por el momento y a la Educación para la Paz como un medio para cambiar las estructuras mentales que permita incluir al otro, así

como las narrativas del otro y la responsabilidad del grupo de pertenencia del sufrimiento del otro grupo.

[...] takes place in the context of ongoing violent conflicts between actual adversaries [...]. Peace education in this category attempts mainly to change mindsets that pertain to the collective other, including the other's narrative and one's own group responsibility for the other's suffering (Salomon, 2002: 6).

Así mismo, sugiere algunas de las características que tendría la EpP en estas zonas:

- a) Educación para la Paz en países con conflictos armados intratables –como Irlanda del Norte, Israel o Bosnia- con el objetivo de propiciar un cambio de mentalidad que promueva el entendimiento, la tolerancia y el respeto.
- b) Educación para la Paz que desarrolla habilidades sobre la Noviolencia y la resolución de conflictos y la instauración de programas de mediación *«for such would be school based, violence- prevention programs, peer mediation, and conflict resolution programs (Deustch, 1993) » (Salomon, 2002:4).*
- c) En los países del tercer mundo, está más enfocado a los Derechos Humanos, desarme, cuidado del ambiente *«where as in more affluent countries it is often a matter of enviromentalism, disamarmament, and the promotion of a Culture of Peace » (Salomon, 2002: 4).*

Podrían integrarse diversas críticas a esta clasificación, como, por ejemplo, que es una visión muy parcial de la paz en cuanto a su relación sólo sobre el conflicto. Sin embargo, es interesante la importancia de la EpP como propuesta práctica y adaptable a las regiones o situaciones en las que se va a desarrollar. Del mismo modo, se puede ir incorporando la complejidad de las opciones de la EpP, que no limita su función a lo resolutivo, sino que también se extiende a lo preventivo y, además, pone énfasis en la oportunidad de transformación.

En este sentido, Ian Harris afirma que la EpP puede ser integrada desde las diferentes estrategias de acercamiento a la paz, como el mantenimiento de la paz, el establecimiento de la paz, y la consolidación de la paz (*peacekeeping, peacemaking, peacebuilding*) para ofrecer una propuesta educativa a lo largo de todo el proceso de paz y no en los momentos de conflictos armados.

They see that education provides an important strategy to achieve Peace, because it provides awareness about different Peace strategies, including peacekeeping (or Peace through strength), peacemaking (or peace through communication), and peace building (or peace through a commitment to nonviolence) (Harris, 2002: 18).

Es importante enfatizar la EpP como un proceso continuo y permanente durante los procesos de paz que se estén desarrollando y donde puede tener sus especificidades de acuerdo al contexto y tiempo.

II. Por su etapa en el proceso de paz

Ian Harris (2002, 2003), Edward J. Brantmeir y Jing Ling (2008) proponen una Educación para la Paz que se caracteriza por:

- a) **Mantenimiento de la paz** (*peacekeeping*): se basa en estrategias que permitan favorecer una conciencia de ciudadanía global, así como en el hecho de que las diferentes alternativas internacionales, tanto institucionales como legales, puedan favorecer el mejor entendimiento entre las personas y las naciones -por ejemplo, a través de las Naciones Unidas-.
- b) **Establecimiento de la paz** (*peacemaking*): utiliza estrategias que ayudan a resolver los problemas interpersonales de manera no violenta y de manera constructiva, donde las escuelas pueden implementar programas de mediación, empatía, resolución o transformación de conflictos.

The momentum for peacemaking is powerful when we see that international organizations, schools, educators, ordinary citizens, and young students have enacted effective always, albeit some barriers and obstacles (Brantmeier, 2008: xiii).

- c) **Consolidación de la paz** (*peacebuilding*): implica construir en las personas el deseo por la paz, a través de la concepción positiva de la paz, tratando de promover comunidades activas y democráticas que permitan y colaboren para la construcción de un mundo más justo.

Yet, peacebuilding efforts are everywhere when we examine what is happening in our schools, communities, and society[...] that peacebuilding is possible when we love one another, reach out and build connective relationships, and act locally and globally toward social and environmental justice (Brantmeier, 2008: xiii).

Hay que remarcar que la Educación para la Paz está presente antes, durante y después de cualquier conflicto. Además, la importancia del reconocimiento que se lleva a cabo durante todo momento ayuda a enfatizar los esfuerzos de los organismos internacionales, como la UNESCO y los programas gubernamentales, en los que la EpP se puede realizar a lo largo de todos los lugares, contextos y momentos, y esta debe ser incluida, fomentada y promovida. La EpP otorga una visión no sólo resolutive, sino preventiva o “proventiva” –como la denominan diversos autores (Calo Iglesia y Paco Cascón) – pero también permanente.

La Educación para la Paz no es pacifismo: «*Peace education is not pacifism education. The goal is not to make students and citizens quiet, complacent, and content. [...] peace educators draw upon in teaching youth how to strive nonviolently for their dreams*» (Harris, 2002: 19). La EpP es algo que implica movimiento, actuación y sobre todo transformación de los espacios en espacios de paz.

III. Tres niveles de desarrollo de EpP dentro de la ONU

La propuesta del Dr. James Page, de Southern Cross University, Australia, propone tres niveles de desarrollo de la Educación para la Paz de acuerdo a su misma evolución y al desarrollo que he tenido dentro de la ONU.

The fundamental concern of peace education is education to prevent the suffering and wastage of warfare within the modern era. A secondary level of

development in Peace education is linkage of Peace education with cognate social concerns, such as a development education, education for international understanding, human rights education, future education, and environmental education. A third level of development in peace education is what one might call the interpersonal and intrapersonal aspects of peace education, dealing with self-understanding and how we ought to react with each other at a personal level (Page, 2008: 2).

En el segundo de estos niveles, integra una visión con el desarrollo no solo social sino ecológico, para llegar a un tercer nivel en el entendimiento de la paz en los niveles personales. De este modo, podemos ver que la Educación para la Paz va integrando cada vez más niveles amplios e integrales.

IV. Definición amplia de la EpP (Integral)

Finalmente, se ha visto que la EpP ha permitido toda una evolución de conceptos, contextos, niveles y alcances. Las propuestas cada vez son más amplias. Esta será una base para nuestra concepción de la EpP desde la paz holística, que más adelante desarrollaremos. Tanto Alicia Cabezudo (2009, 2013) como Betty Reardon, en su propuesta *Aprendiendo Derechos Humanos*, hablan de visiones más amplias e integrales. Así mismo, Rodríguez, Martín (1990: 111-120), menciona que la EpP ha ido evolucionando en sus concepciones y avanzando los reduccionismos históricos, concibiendo la EpP desde un enfoque crítico- comunicativo, en el que hay que comunicarse consigo mismo, con el otro y con los demás y propone los siguientes niveles:

- **Psicopacifismo:** Después de la Primera Guerra Mundial, se exaltan los valores de la pasividad en la conducta y de la personalidad sostenida durante la Escuela Nueva. Es una educación de los aspectos íntimos de las personas, para conseguir ciertos valores humanos, donde la bondad individual podía generar la bondad social. Aunque se considera una paz pasiva y negativa.

- **Sociopacifismo:** Se origina después de la Segunda Guerra Mundial, pone de manifiesto que la paz no sólo es fruto de la buena conciencia del individuo, sino también de la revolución estructural o del cambio de estructuras sociopolíticas. Así mismo es una educación para comunicarse bien con el otro y generar la paz como justicia y equilibrio social. Concepción de una paz positiva.
- **Ecopacifismo:** Es la respuesta a la crisis en la naturaleza. Además, se integra la triple armonía personal, sociopolítica y ambiental. Una educación ambiental, “edupacifismo”, integra la dimensión espacial o ecologista.

Estas concepciones aunque se localizan en algunos momentos históricos, no son tajantes, y se pueden ir desarrollando en diferentes propuestas educativas, contextos y tiempos.

Una clasificación más de la Educación para la Paz es desde su trabajo con relación al conflicto. Cascón (2004) menciona:

- **La EpP intimista**, que retoma la postura negativa de la paz y que pretende eliminar como base la violencia directa sin profundizar en el origen de ella. Muchas veces sólo se trata de tener un buen clima dentro de la clase, pero no de conformar realmente una convivencia de un grupo de aprendizaje.
- **La EpP conflictual**, que retoma la concepción positiva de la paz y se reconoce el conflicto como elemento de aprendizaje. Ayuda a enfrentar los diferentes tipos de violencias (directa, estructura y cultural) en los ámbitos tanto de la escuela como de la sociedad.

Una vez realizado este recorrido a través de diversos autores, es importante observar cómo algunos de ellos remarcan la categoría de esperanza como una característica principal de Educación para la Paz influenciados, probablemente, por las propuestas de Freire en su pedagogía de la esperanza. Este autor nos muestra un elemento común en todas estas visiones y tipologías de la EpP.

La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad o no de esa concreción (Paulo Freire, 1997: 35).

En esta propuesta la esperanza se aprende y, por lo tanto, se enseña, tal y como lo manifiesta Xesús Jares en su libro *Educación para la verdad y la Esperanza*, escrito después de los atentados del 11- S y el 11- M.

[...] y lo que es más importante, necesitamos la esperanza para vivir, dado que es una cualidad inherente al ser humano y tan necesaria para la vida psíquica y social como el alimento para el cuerpo. Situarnos desde estas coordenadas me parece esencial para todo educador o educadora (Jares, 2005: 243).

Por consiguiente, Jares origina una respuesta a las situaciones de desesperanza que se estaban viviendo y que causaban una parálisis e inamovilidad. Este hecho perpetuaba las divisiones y miedos y, sobre todo, paralizaba la reflexión y conducía al conformismo.

En este sentido, coincidimos con María Zambrano cuando señala que “asesinar la esperanza” (1989: 194) es uno de los peores “crímenes”. [...] el capitalismo se presenta como la única sociedad posible, como el sistema que ha triunfado [...] se nos habla de la imposibilidad del cambio, del choque de civilizaciones, etc. La propuesta postmoderna neoliberal nos invita a la resignación, a vivir el presente sin posibilidad de cambio. Para ello, el fomento de la desesperanza es uno de sus objetivos fundamentales, en tanto en cuanto es un sentimiento que inhibe la acción y desmotiva cualquier tipo de iniciativa. [...] no sólo se pretende fabricar un contexto en el que no hay lugar para las utopías sino que el hecho de formular alternativas de cambio es duramente atacado por trasnochado, irreal, absurdo, imposible, irresponsable, etc (Jares, 2005: 249).

Una EpP basada en la esperanza da la oportunidad al profesorado de trabajar en el presente y permite la transformación, donde los pacifistas son los realistas, como dice Vicent Martínez Guzmán y donde se dan posibilidades de construcción como menciona Jares:

Una entrega a los demás para construir y reconstruir caminos y posibilidades. La esperanza de mejora que tiene el educador o educadora hacia sus educandos es, o debería ser, una característica intrínseca al acto de educar. También un requisito profesional: los profesores y profesoras debemos tener confianza y esperanza en nuestros estudiantes, en sus posibilidades de aprendizaje como una condición inherente y presente en nuestro trabajo (Jares, 2005: 259-260).

Así mismo Betty Reardon afirma:

La esperanza es la fuente de energía para toda política y aprendizaje transformador. Surge cuando captamos las posibilidades de cambio exterior que subyacen las reflexiones interiores compartidas en el diálogo freireano. Este proceso de reflexión compartida contribuye a interiorizar los valores de Derechos Humanos, motivando a los aprendices a adquirir el conocimiento de, y a desarrollar la pericia en, las estrategias sociales y las destrezas políticas adecuadas para actualizar esos valores en sus propias vidas, en sus sociedades y en el mundo más amplio (Reardon, 2010: 41).

Como conclusión, se remarca la importancia de la interiorización del aprendizaje en un nivel que se vea reflejado en su vida, de una manera activa, participativa, reflexiva, que permita que el aprendizaje en Derechos Humanos cuestione y, como menciona Reardon, forme mentes abiertas con corazones esperanzados.

1.4.3 Enfoque y propuestas interrelacionadas de EpP

La Educación para la Paz se basa en el enfoque socio-afectivo, que retoma los aspectos afectivos y sociales generados a través de la experiencia vivida de las personas participantes, propiciando la empatía y el contraste analítico entre lo que se vivió y el mundo circundante (Jares, 1999: 205). Entre sus principales rasgos, podemos destacar el hecho de que los estudiantes sean los que tengan y lleven a cabo la experiencia y que se tome en cuenta su punto de vista. Este enfoque está basado en la acción y, además, está caracterizado por el proceso de *sentir* (qué sentimos), *pensar* (qué consecuencias tiene) y *actuar* (qué podemos hacer para que sea de otra manera). Este enfoque utiliza diversas

estrategias, técnicas y dinámicas que favorecen la experiencia como medio de aprendizaje. No consiste sólo en vivirlas, sino también en trabajar en ellas a través de la reflexión de la misma para llegar al proceso de concientización. Como menciona Paco Cascón (2006), son actividades que hacen entrar y vivir el tema, para pasar posteriormente a una fase de evaluación personal, seguida de una fase de conceptualización, debate y profundización, utilizando diversos recursos, estrategias, dinámicas y técnicas.

El enfoque socio-afectivo trata de conseguir objetivos a corto plazo que tendrán repercusión a largo plazo y que generarán compromisos, y una acción positiva social. Así mismo, utiliza componentes como la empatía (ponerse en el lugar del otro o de la otra) y el desarrollo de la asertividad (la forma de expresar tus necesidades de manera positiva).

Algunas de las propuestas y estrategias que se interrelacionan con el enfoque de la EpP son:

- *Los dilemas morales* se desarrollan a partir de la presentación de una narración hipotética en la que se incluye un conflicto de valores que hay que solucionar. Para ello, hay que escoger entre diferentes alternativas que pueden ser igualmente válidas. En este proceso es importante generar la argumentación y reflexión individual.
- *La filosofía para niños*, «que pretende reconstruir el pensamiento filosófico y adaptarlo a los niños, de manera tal que ellos se apropien de los conceptos y métodos propios de la filosofía; piensen por ellos mismos en los asuntos que les importan, a la misma vez que tengan interés en hacerlo» (Cortina, 1996: 40). Se trata de incorporar en los niños y niñas una actitud filosófica, fomentando el continuo cuestionamiento y creando de

investigación y diálogo en el aula a través de la utilización de diferentes recursos, como lecturas para dar significado a su entorno y a su propia función.

- *El desarrollo del juicio moral.* Una educación moral reside en el creciente ascenso de los alumnos desde un estadio de juicio moral a otro estadio de juicio moral superior, hasta lograr el nivel de desarrollo en el que el juicio sobre lo que deba hacerse esté razonado desde principios universales. Es una propuesta derivada de los estudios de Kohlberg que ha sido cuestionada por su parcialidad, ya que realizó su investigación en un grupo reducido y sin tomar en cuenta a las mujeres. Posteriormente se ve más integrado en la propuesta de un desarrollo no solo del juicio moral, sino de toda una ética, la Ética de Cuidado, que más adelante se desarrollará.
- *Los ejes transversales.* Los investigadores de la Educación para la Paz toman como un gran avance los ejes transversales.
- La propuesta de líneas transversales o transversalidad aborda una Educación para la Paz entendida como educación en valores; la transversalidad aporta la perspectiva renovadora desde la que intentamos plantear un nuevo modo de ser persona, que sea capaz de comprometerse en la transformación de la sociedad (Iglesias, 1999: 28).

La transversalidad es la oportunidad de hacer explícita y real la educación en valores, por lo que los investigadores de la Educación para la Paz se basan en las bondades de la transversalidad retomando una “concepción global de transversalidad”:

Haciendo mención explícita a cuatro ámbitos de intervención: programación de la enseñanza, la práctica docente, organización y funcionamiento de los centros educativos y programación de las actividades complementarias, además de recoger la necesidad de la evaluación tanto de los aprendizajes del alumnado como de la programación y práctica docente (Jares, 1999: 142).

La Educación para la Paz es un punto de unión y de trabajo para guiar el desarrollo de las decisiones y acciones de la directora o director, profesorado, alumnado y padres y madres de familia, que se ve reflejada en la planeación general de la escuela y particular del docente. La Educación para la Paz se interrelaciona con los otros ejes transversales ofreciendo un panorama global interdisciplinario.

Es una metodología que atraviesa todos los programas curriculares y se conforma con elementos en común, como menciona Tuvilla (2002: 2):

- **Informar** individual y colectivamente a través de la experimentación.
- **Formar** en valores que construyan un porvenir en común y proteger el planeta.
- **Transformar** la realidad, a través del aprendizaje cooperativo, la solución de problemas que afectan la humanidad.

La implementación de los ejes transversales fue la oficialización en España de la Educación para la Paz y se integró junto con otros componentes que más adelante presentaremos.

1.4.4 Componentes

La estructura de la Educación para la Paz se ha basado en su construcción histórica, que demuestra su orientación multidisciplinar e integral. Algunas veces, al llevarse a cabo las actividades o proyectos educativos, se ve la vinculación que tienen con la Educación para la Paz. Jares (1999: 150) retoma siete componentes, los cuales se han ido integrando conforme a su aparición histórica en la educación: Educación para la comprensión internacional, Educación para los Derechos Humanos, Educación mundialista y multicultural, Educación intercultural, Educación para el desarme, Educación para el desarrollo y Educación para el conflicto y la desobediencia. Todos estos componentes se abordarán brevemente en sus concepciones básicas y se complementarán con la visión de otros autores y autoras.

a) Educación para la Comprensión Internacional

Se basa en el reconocimiento de la interdependencia de los países, que se debe dar a través del reconocimiento y conocimiento de los otros y de las relaciones que se establecen para solucionar los problemas que afectan al mundo. Se caracteriza por favorecer actividades de correspondencia *interescolar*, es decir, la visita de personas de otros países a la escuela, conferencias y proyecciones sobre otros países, además de viajes e intercambios de estudiantes y profesorado, entre otras. El principal proyecto fue la creación de las Escuelas Asociadas que realizaban ya programas especializados con el propósito de llevar a cabo la educación para la comprensión internacional. Como menciona Jares (1999), “es el componente pionero de la Educación para la Paz”.

b) Educación para los Derechos Humanos

Esta propuesta se orientaba en un principio para dar a conocer primeramente la Declaración Universal de 1948 y, posteriormente, los acuerdos y declaraciones internacionales que se fueron ampliando. Así mismo, no se trata de una enseñanza meramente informativa, sino que es formativa para su bien y el de las demás personas. Se realizan materiales para llegar directamente a las escuelas, así como campañas y programas apoyados por diversas instituciones. Este componente de la EpP es uno de los que más realce ha tenido en Latinoamérica, puesto que se encontraba como una forma educativa de tratar de garantizar la legalidad y la democracia, de no repetir las violaciones vividas y conformar un marco legal y de acción para formar una ciudadanía más consciente de sus derechos para demandarlos. Este componente se verá más ampliamente al abordar la EpP en México e Iberoamérica.

c) Educación mundialista y multicultural

Su conformación histórica fue diferente pero su finalidad las une y relaciona. La educación mundialista propone trabajar con la difusión de una cultura mundial, los elementos que la integran, la interdependencia que hay entre todas las culturas y los seres humanos. Por su parte, la multiculturalidad se inicia por las particularidades de cada cultura para llegar de ahí a la conformación de un pensamiento mundial. A través de esta se pretende propiciar el conocimiento de su propia identidad y, así, conformar una identidad universal.

d) Educación intercultural

Su base se instaura en la diferencia o diversidad, pero no como exclusión, sino, al contrario, como inclusión de la riqueza cultural del mundo. En ella, las diferencias permiten la conformación de una cultura más diversa y rica. Además, trata de hacer a un lado a la discriminación de cualquier índole, para propiciar la mejor convivencia a través de la tolerancia.

e) Educación para el desarme

Aunque algunos autores como Fortat y Lintanf (Jares, 1999: 162) afirman que este componente no es algo importante para la EpP al considerarlo el fin y no el problema, algunos opinan que propicia la conciencia sobre lo que ocurre con la carrera armamentista. Se trata de propiciar la reflexión y la crítica de lo que sucede en el mundo con este fenómeno y cuáles serían sus posibles vías de resolución, transformación y hasta erradicación. De hecho, muchas de las guerras actuales están vinculadas a la compra venta de armamento.

f) Educación para el desarrollo

En un principio, no se conformó como un componente directo de la EpP, pero la Investigación para la Paz ha establecido el vínculo que existe entre estos, pues no se puede hablar de la Educación para el desarrollo sin la EpP ni de paz sin desarrollo. Esta propuesta se puede desarrollar consiguiendo el mejor desarrollo en los países del tercer mundo, pero entendiendo desarrollo en su sentido más amplio, no sólo desde el punto de vista económico, sino desde el humano en su conjunto. La reflexión sobre las causas que originan las divisiones entre los países y sus economías va más allá de tener caridad con los menos favorecidos. Se trata de llegar a las causas de tales desigualdades y combatirlos con propuestas reales. Más allá de la reflexión, la educación plantea la puesta en práctica de propuestas y de cambios de actitud, entendiendo y conociendo las causas del desarrollo y subdesarrollo de otros. Esta corriente está basada en el pensamiento de Paulo Freire.

g) Educación para el conflicto y la desobediencia

Parecería contradictorio incluir la educación para el conflicto como un componente de la EpP, pero cabe mencionar que muchas autoras y autores la manejan como sinónimo de la misma. Es necesario aclarar que, cuando la EpP se considera como la aplicación de diversas técnicas para combatir el conflicto y obtener un buen funcionamiento de un grupo, se corre el riesgo de no ir al fondo de la cuestión. Las propuestas de la EpP con enfoque del conflicto no suponen combatir o apagar el conflicto, sino reconocer el potencial que este tiene como factor de aprendizaje. La educación para el conflicto como un componente de la EpP propicia las herramientas para enfrentarlo, regularlo y, sobre todo, transformarlo. Además, ver el conflicto desde una perspectiva positiva, que no ha de evitarse, ya que se aprende de los conflictos.

Ligados al conflicto están los medios no violentos y surgen ya propuestas directas basadas en esta área. Se pueden destacar dos: educación en y para los conflictos (Paco Cascón) y la mediación educativa.

I. Educación en y para los conflictos

La primera ve el conflicto como una herramienta educativa o, como diría Paco Cascón⁵ (2011), una oportunidad de aprendizaje. Supone darnos cuenta de que el conflicto no es negativo, puede ser connatural, pedagógico y positivo; se trata de que en la educación tengamos presentes los siguientes elementos:

- El currículo oculto es más importante que el currículo explícito. Se educa más con el ejemplo que con los contenidos (más con tu referente, con tu coherencia, que con todos los contenidos), ya que nos compromete como personas.
 - La No violencia propone una coherencia entre ese modelo y tu vida cotidiana, fines y medios.
 - Cambios estructurales: darle una importancia central a todo lo que tiene que ver con el plan de acogida y la construcción del grupo (relaciones, cohesión, integración, bienvenida).
 - Darle un espacio importante a la asamblea: las alumnas y alumnos pueden tomar la palabra, reconociendo sus emociones, dudas o interrogantes.
- La propuesta de Paco Cascón (2011) es que en el nivel de infantil se realice a diario, en educación primaria, semanal y en el nivel secundario, una vez al mes.

⁵ CASCÓN, PACO. (2011) Clase de Educación para la Paz, llevada a cabo en el Máster Internacional de estudios para la paz, conflicto y desarrollo, el 22 de noviembre, Castellón, España.

- Buscar alternativas eficaces y pedagógicas a la sanción y al castigo.
- Reestructuración del recreo y de la clase, la utilización de juegos de cooperación para la mejora de la convivencia.
- Agrupaciones heterogéneas tratadas de forma heterogénea.
- Además de un compromiso por parte del profesorado y de la comunidad de aprendizaje en conjunto.

La Educación para y en el conflicto es una propuesta que integra los conflictos internos y externos tratando de mejorar la convivencia y el impacto social y político en las actuaciones de las personas. No se limita al individuo, sino que es tiene una perspectiva social e implica la transformación a través de la oportunidad que ofrece cada conflicto. Paco Cascón (2004) trata de enseñar y aprender cómo afrontar los diferentes tipos de violencia e instalar en los centros educativos cambios culturales y estructurales, más allá de los puros comportamientos o conductas. En esta propuesta de educar en y para el conflicto se integran las siguientes herramientas de intervención:

- Provencción: porque se trata de proveer herramientas para poder enfrentar los conflictos de manera noviolenta. Entre ellos se encuentran: la construcción del grupo, la comunicación, el consenso y la cooperación.
- Análisis y Negociación: Aprender a separar persona-proceso-problema, trabajar con las personas percepciones, emociones, imagen y poder. Al trabajar con el proceso se ve la dinámica del conflicto, los mapas de análisis, el problema.
- Ayuda entre iguales.
- La mediación: Aprender a intervenir como tercera parte desde la mediación. Hay que aclarar que no toda intervención de un tercero es una mediación y que se trata de una herramienta y no un fin.

II.-Mediación educativa

La mediación educativa entiende el conflicto desde su visión positiva como una oportunidad, ya que es una forma de aprender a transformar los conflictos de forma no violenta. En colegios, por ejemplo ha sido una estrategia que ha funcionado para disminuir la violencia cuando se profundiza la transformación del conflicto. Se caracteriza por la intervención de una persona, que pertenece mayoritariamente al grupo de edad de los alumnos y alumnas, para transformar los conflictos. La mediación es una herramienta y no un fin, hay que tener en cuenta que no es la varita mágica que elimina los problemas de los colegios, sino que es una de las estrategias que puede auxiliar a transformarlos.

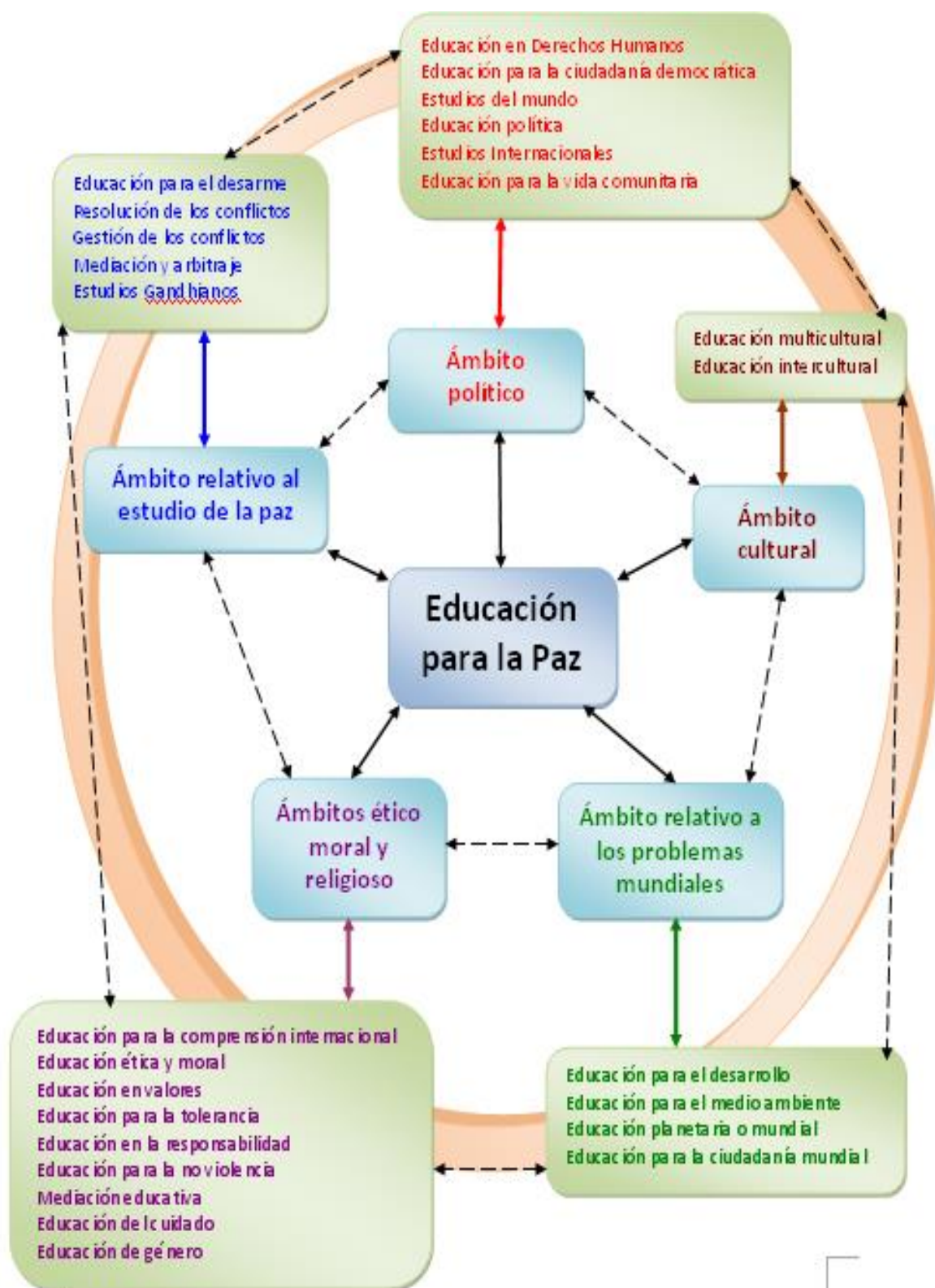
Los mismos procesos de mediación conceptualizan al conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Se le vincula con los estudios de conflicto y los movimientos pacifistas.

La mediación es un proceso -considerado transformador- que ordena el fluir en medio de los conflictos, colocando a las personas en el centro de éstos. No prescribe qué hacer o no hacer en cada caso. [...] y los conflictos se interpretan bajo parámetros de originalidad, individualidad e irrepetibilidad (Boqué, 2007: 23).

De este modo, la mediación puede ser una propuesta inicial o parte de la EpP, que no debe quedarse en esta fase. La Educación para la Paz trata de ir a la toma de conciencia de la violencia, no sólo de la violencia concreta y directa que percibimos fácilmente, sino también –como menciona Fernández Herrería (1994)-, de aquellas más sutiles. Es por ello que diversas líneas pedagógicas han realizado análisis y críticas muy fuertes sobre la institucionalización de la educación, que han fomentado el desarrollo de los movimientos anti-institucionales. Todos estos componentes, estrategias y metodologías se unen en la filosofía de la paz y que se pueden ver en el siguiente cuadro.

Figura 7. ÁMBITOS Y COMPONENTES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

(Elaboración realizada por Gloria Abarca y Bienvenida Sánchez)



En este cuadro podemos observar cómo la Educación para la Paz (Tuvilla, 2004: 31) es el eje que coordina y entrelaza los distintos componentes pero, a su vez, vemos que cada uno ha ido desarrollando sus metodologías, estrategias y materiales específicos. De este modo, cada contexto recurrirá a un componente más que a otro por las demandas de su realidad.

Y es así como Educación para la Paz se va adaptando a las diferentes necesidades reales de los contextos donde se emplea, y tomar componente que se necesitan desarrollar más en ese momento, por ejemplo rasgos de multiculturalidad o interculturalidad.

[...] the differences between the different kinds of Peace education, as I have tried to show, are profound. For example, multicultural education, like peace education in regions of conflict, deals with different collective narratives, but there are at least two important differences. First, unlike peace education as explicated here, multicultural education need not entail the kind of traumatic and painful historical components of the other's collective narrative [...] Second, and most importantly, the narrative that peace education is trying to struggle with area at the very core of a group's sense of identity and collectivity [...] Multicultural education does not usually face such challenge (Salomon, 2002: 11).

Después de este recorrido conceptual sobre los componentes, es importante ver cómo, a través de la transversalidad de ellos, muchas veces ha originado la confusión de los mismos y se han diluido en prácticas aisladas o puntuales. Sin embargo, difícilmente han sido el eje de la vida escolar, parece que siguen siendo los aspectos que se usan para rellenar los programas o los contenidos a cumplir en ciertas fechas. Más que una crítica negativa hacia los componentes como algo fallido, se trata de mostrar que la escuela está buscando ir más allá de los contenidos conceptuales. Se ve la necesidad de una mirada cada vez más amplia e integral, en la que todos los intentos de integración son base para la transformación educativa, que servirá de referencia para la propuesta de la EpP que se realizará en esta tesis.

1.5 Modalidades: Educación formal, no formal e informal

Al hablar de educación nos referimos a ella en toda su amplitud y a la importancia de que todas sus modalidades trabajen conjuntamente (la educación no formal, informal y formal). La inclusión de este apartado en la tesis tiene el objetivo de dar la fuerza, ampliar e implementar la Educación para la Paz en todos los niveles y modalidades.

En la parte de análisis de la práctica de esta tesis se hará hincapié en la educación formal. Sin embargo, como propuesta de la EpP desde la visión holística, se hace una alta recomendación desde la integración de las demás modalidades, no formal e informal. La educación formal realizada en la escuela es vista por muchas personas como un espacio perdido, fiel reflejo de la crisis de los paradigmas de la modernidad. La escuela actual fue concebida hace dos siglos, hablando de la crisis de la escuela moderna, ya que el paradigma que sostenía a la escuela tradicional se vino abajo. La construcción de nuevos paradigmas está en constante desarrollo. Esta tesis intenta buscar y dialogar con la práctica y la teoría para construir una nueva escuela, una transformación de la misma hacia *una escuela para la paz*.

Por eso, es fundamental ampliar la mirada cuando se habla de educación y remarcar la importancia de generar fuertes vínculos con las otras modalidades -la educación no formal y la educación informal-, ya que con ellas se podrá generar una red de espacios de paz que permitan la transformación hacia una Cultura de Paz a través de la EpP. Es importante mostrar la EpP como una propuesta viable, práctica y generadora de espacios de transformación en la educación formal desde la práctica educativa.

Esta está interconectada con otros espacios educativos no formales e informales desde diferentes dimensiones. Es por eso que ya las actuales propuestas de Educación para la Paz están integrando a estas modalidades (como es el caso de la tesis

de Máster de Ruth Prera titulada *La educación no formal desde las ONGs y su aporte en la construcción de Culturas para la Paz*). La mirada cada vez es más integral y de conformación de redes, como menciona López Barajas (2007: 24):

Un nuevo paradigma emergente acerca de la educación, que integra todos los niveles y áreas del sistema educativo formal y no formal, que tiene como finalidad la formación en valores, y el desarrollo de aptitudes y competencias humanas, para alcanzar nuevos modos de convivencia, trabajo y organización acordes con la antropología profundamente humana, que permita un nuevo orden de mayor justicia, libertad y de paz.

La educación no formal se entiende como los espacios educativos que no están incluidos en los sistemas formales de los países. En un principio, fueron los grandes promotores de todas esas herramientas que la educación formal no otorgaba y acompañaban a la educación formal como una impulsora, sobre todo, de la formación continua y de la educación de personas desfavorecidas o excluidas de la educación formal. La educación no formal se caracterizó generalmente por su gran impacto social y, en muchas ocasiones, originó procesos de alfabetización hasta llegar a conformarse como espacio de gran debate social. «Dicho, pues, que la educación no formal, en su puesta en realidad, no es ajena a ninguno de los peligros, deficiencias e instrumentaciones negativas de que puede ser objeto la otra educación [...]» (Trilla, 1996: 222). Cabe mencionar que también permite mayor flexibilidad y dinamismo. Además, se ha caracterizado por cubrir un amplio rango de edades, sobre todo, dentro del área de la educación continua. Diversos autores la han definido de acuerdo a su metodología, sus participantes y sus objetivos:

La escuela ocupa sólo un sector del universo educativo; en el resto del mismo encontramos, por una parte, el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana (la llamada «educación difusa», «espontánea», etcétera), y, por otra parte, aquel sector heterogéneo, múltiple y diverso [...] la que se ha dado en llamar «educación no formal [...]

se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos [...] En resumen, un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos[...] pero no circunscrita a la escolaridad convencional (Trilla, 1996: 11).

Ha sido una educación muchas veces no reconocida, pero que ha permitido grandes avances y es necesario reconocer su gran potencial y la necesidad de fortalecer el espacio entre la educación formal y la no formal. Sin embargo, en un principio la educación no formal era vista como la que “llenaba vacíos”. Actualmente, la educación no formal ha ido creciendo y fortaleciéndose y ya no sólo llena vacíos: es generadora de diálogos con la propia educación formal. Estos diálogos deben ser ampliados, fomentados y tomados en cuenta, ya que ambas van permitiendo una visión más integral de la propia educación (Trillas, 1996), donde la educación formal, no formal e informal integren el universo de la educación.

Así pues, hay que reconocer que la educación formal y la no formal comparten elementos como la organización y la sistematización. Por otro lado, algo que las diferencia es que la educación informal no está supeditada a un sistema estructurado, generalmente gubernamental y tiene una cierta autonomía. Por consiguiente, más que querer seguir dividiendo estas dos modalidades, se podría presentar la amplitud de la educación en sus múltiples expresiones.

Para esta tesis, la definición de educación informal será aquella que no tiene un reconocimiento institucional y que muchas veces no es sistematizada o programada para ello. No obstante tiene un impacto educativo, ya que es un aprendizaje continuo que puede considerarse como aquellos aprendizajes de la vida cotidiana que se dan, por ejemplo, desde la familia, los amigos y los medios de comunicación.

Por lo tanto, supone ampliar el espacio de acción de la EpP y trabajarlo con los otros espacios educativos informal y no formal, esto es, incluir a los padres de familia, asociaciones, ONG y las instituciones gubernamentales. Se trata de reconocer que la labor educativa es un trabajo conjunto, en el que los diferentes miembros de la comunidad educativa deben estar no sólo presentes sino participar, generando vínculos y redes cada vez más fuertes y reales. Si hablamos de la educación, en toda su amplitud, y de la Educación para la Paz desde la visión holística, aquí se amplía el diálogo al incluir una EpP desde todos sus ámbitos y que, además, entre ellos se dialogue.

Recapitulación

A través de este capítulo, hemos realizado un recorrido inicial de la Educación para la Paz desde sus orígenes, antes de ser llamada como tal -cuando las propuestas existentes se orientaban a buscar una formación integral del ser humano-, hasta los años 1974-1995, cuando ya aparece el concepto de Educación para la Paz.

Ahora bien, al retomar los enfoques educativos previos, se pudo observar cómo en un inicio fue una educación basada en el servicio y la actuación de la ciudadanía, que integraba la educación de la razón, la moral y el espíritu, poniendo énfasis en los valores morales, éticos, sociales y religiosos. Estos eran valores que muchas veces habían quedado reservados a las enseñanzas religiosas y, con la consecuencia de que las reglas morales eran impartidas por el representante de la religión dominante. Posteriormente, en la época del renacimiento, en la búsqueda de la dignidad humana, surge la visión humanista y es entonces, a través de la razón, que se tratará de fomentar esta enseñanza moral del ser humano.

Algunos de los educadores y educadoras por la paz han reconocido que a través de la historia han existido aportaciones importantes que son muy cercanas a la EpP,

como son las propuestas de Pestalozzi, Comenio, Kant, y otros. A través de estas aportaciones, se desarrollaron los antecedentes pedagógicos y filosóficos de la EpP, que muestran cómo la humanidad ha estado en la búsqueda de sociedades guiadas por la paz, que con el tiempo han permitido ya desarrollar propuestas para que no solo parezcan utopías, sino realidades prácticas.

La Educación para la Paz no es nombrada como tal en un principio, pero es insertada como arranque en el mundo educativo, por su afinidad con la línea pedagógica llamada Escuela Nueva. Esta es un movimiento pedagógico que se inició como reacción de la Primera Guerra Mundial. Conjuntamente con la Escuela Moderna, proponía una educación para la democracia a través de una pedagogía cooperativa, popular y con un gran sentido internacional y, también, el principio de escuela para la vida, donde las actividades surgieran de la cotidianidad de las escuelas. Esta propuesta continúa desarrollándose y renovándose aún en diferentes partes del mundo. Así mismo, fue antecedente de diversos movimientos de la Educación para la Paz para ser después la UNESCO la encargada de generar espacios educativos conjuntamente con UNICEF.

Una de las grandes aportaciones a la EpP procede de los movimientos de la Noviolencia, que promueven la tolerancia, el respeto a uno mismo, a las personas y a la vida. Posteriormente, las bases de este movimiento, tanto en sus ideas como procesos sirvieron para conformar diversos grupos y acciones, que la Investigación para la Paz va a sistematizar.

A finales de los años 50, el movimiento de la Investigación para la Paz da sus primeros reportes de cómo tratar la resolución de conflictos y los conceptos de paz, violencia y conflictos son replanteados. Del mismo modo, se fortalece la EpP y se otorga a la educación un papel activo, en el que diversos educadores y educadoras para la paz (tanto de Europa como de Latinoamérica) van a ir trabajando y matizando de

acuerdo al contexto y necesidades, en situaciones prácticas e inmediatas en Latinoamérica y en la teoría, en Estados Unidos y Europa. Es por eso que surgen diferentes propuestas, modelos, dimensiones y componentes de la EpP que promueven una educación de acuerdo al contexto y realidad del lugar, y no una receta uniforme.

Como menciona Alicia Cabezudo (2013), es importante considerar tres elementos cuando hablamos sobre la EpP: la selección de los contenidos, la forma (métodos de enseñanza- aprendizaje) y las condiciones contextuales. Es así como podemos encontrar propuestas de acuerdo a su contexto sociopolítico y a su relación con los conflictos armados. De este modo, la EpP puede ser integrada en las diferentes estrategias de acercamiento a la paz, como son mantenimiento de la paz, establecimiento de la paz y consolidación de la paz (peacekeeping, peacemaking, peacebuilding), para ofrecer una propuesta educativa a lo largo de todo el proceso de paz y no sólo en los momentos de conflictos armados. La estructura de la Educación para la Paz se ha basado en su construcción histórica, que demuestra su orientación multidisciplinar e integradora. Algunas veces, al llevarse a cabo las actividades o proyectos educativos, se ve la vinculación que tienen con la Educación para la Paz.

Tanto Alicia Cabezudo como Betty Reardon hablan de visiones más amplias e integrales. Así mismo Rodríguez Rojo, menciona que la EpP ha ido evolucionando en sus concepciones y avanzando los reduccionismos históricos en los que en un principio se desarrolló.

La Educación para la Paz se basa en el enfoque socio-afectivo, el cual retoma los aspectos afectivos y sociales generados a través de la experiencia vivida de los participantes, propiciando la empatía y el contraste analítico entre lo que se vivió y el mundo circundante. Así mismo, está relacionado con diversos componentes, como son la Educación para la comprensión internacional, la Educación para los Derechos

Humanos, la Educación mundialista y multicultural, la Educación intercultural, la Educación para el desarme, la Educación para el desarrollo y la Educación para el conflicto y la desobediencia. Todos ellos han ido integrándose conforme a su aparición histórica y contextual en la Educación para la Paz.

Esta tesis intenta buscar y dialogar con la práctica y la teoría para construir una nueva escuela, una transformación de la misma hacia *una escuela para la paz*. Por eso, es fundamental ampliar la mirada cuando se habla de educación y remarcar la importancia de generar vínculos fuertes con las otras modalidades, la educación no formal y la educación informal, ya que será a través de ellas que se podrá generar una red de espacios de paz que puedan permitir la transformación hacia una Cultura de Paz a través de la Educación para la Paz.

En este primer capítulo pudimos observar la importancia de la EpP como un proceso histórico, conformada como una propuesta metodológica que se ha ido transformando de acuerdo a diferentes contextos, momentos y necesidades. Donde se busca una EpP más práctica y que nos permita conformar nuevas propuestas en busca de un desarrollo más integral y holístico del ser humano, como el de la paz.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN MÉXICO E IBEROAMÉRICA

«Somos seres históricos e inacabados»
Freire (1999: 25)

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, se ha dado un esbozo de la Educación para la Paz que nos permite entender su visión histórica. Ahora, es importante contextualizarla en México y su relación con el resto de Latinoamérica y España. Por ese motivo, haremos un análisis general de Iberoamérica. Hablar de la situación de México respecto a Educación para la Paz es referirnos también al proceso histórico que ha llevado a cabo el propio país en su conformación como Estado-Nación independiente.

De este modo, el primer apartado del presente capítulo servirá para entrar en el contexto de México y América Latina a través de un breve recorrido histórico. Por otra parte, haremos una panorámica general de la educación popular y de la Educación en Derechos Humanos antecedentes de Educación para la Paz. Además, veremos algunos ejemplos de leyes, planes, programas de estudios y proyectos relativos a la educación formal y no formal en México y la inclusión o no de EpP. Por último, cerraremos este capítulo abordando de forma breve el significado de la formación docente.

2.1 Contexto formal: trayectoria de la educación en México

2.1.1 Información general

Los Estados Unidos Mexicanos, nombre oficial del país conocido como México, está ubicado en el norte de América y su forma de organización es a través de

la República, constituida actualmente por 31 estados y un Distrito Federal. Se reconoce como lengua nacional el español junto a 67 lenguas indígenas. En el último censo poblacional realizado en el 2010 se reportó que habitaban 112.000.000 de personas, de las cuales 19,8 millones están en edad escolar de 6 a 14 años y de ellos 18,7 millones de niños y niñas asisten al sistema educativo básico.⁶ Según estos datos, se puede observar la importancia que tiene la educación, pues casi una cuarta parte de su población está en edad escolar básica y obligatoria, que comprende la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, y, desde la reciente propuesta en febrero del 2012, la educación media superior. Este apartado ofrece un panorama general de la conformación y estructura de la educación en México, para poder entender su relación con la EpP.

Este estudio no pretende ser exhaustivo, sino referencial y estará dividido en tres momentos históricos claves teniendo en cuenta su impacto en la educación del país. El primero es el momento prehispánico y colonial, el segundo es el periodo de la conformación del México independiente y el tercero cubre el periodo del siglo XX al siglo XXI.

2.1.2 Educación prehispánica y educación colonial

Este periodo inicial ayuda a ampliar la mirada, a dar a conocer la riqueza cultural e histórica que tiene México y a entender la complejidad de la sociedad actual. Además, se hace un especial énfasis en la etapa de la educación prehispánica, debido a la poca difusión que hay sobre ésta, con el fin de cuestionar la idea eurocentrista de que la cultura y el desarrollo educativo llegaron exclusivamente a través de Occidente. Además, esta etapa histórica es la base cultural de la población de México y coincide

⁶. Datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.

con la propuesta holística de esta tesis que también observa a seres humanos con rostro y corazón.

En el último punto, exploraremos el encuentro con la cultura española. Aquí, se analizará el impacto que deja en ambas culturas y que permite ser quienes somos ahora como mundo, como sociedad y como personas.

Educación prehispánica

La cultura prehispánica tuvo varios periodos, pero esta investigación se centrará en la zona de Mesoamérica en su última época, justo antes de la colonización. La cultura más destacada fue la mexicana o azteca, cuya población estimada era de 400 mil personas. Estaba organizada por jerarquías sociales altas y bajas: el *Huey Tlatoani* (rey) ocupaba el mayor rango y el más bajo el *macehualtin* (plebeyo). Su religión era politeísta y su escritura se realizaba a través de glifos, una especie de pictogramas.

En ese momento, ya existía en México un sistema educativo implementado y de amplia cobertura. Se caracterizaba por su carácter religioso, ya que era considerado asunto de Estado. Según Kobayashi, este fue registrado por los españoles: «Ninguna cosa más me ha admirado ni parecido más digna de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían (González, 2007: 33). La educación de los hijos e hijas era entonces una cuestión importante no sólo de la familia sino de la comunidad completa.

Se han encontrado dos sistemas educativos diferentes, pertenecientes a los dos grupos culturales más importantes, los mayas y los aztecas. El primero de ellos, se caracterizaba por ser un pueblo de ciencia, arte y pacifista y, el segundo, un pueblo mayoritariamente bélico y religioso. Lamentablemente, de los mayas poco se sabe, pues la mayoría de los códices se perdieron y los que quedan aún no se han traducido por

completo. Pero sus grandes aportes a la Astronomía, las Matemáticas, y la Arquitectura son muestras actuales de su desarrollo.

La educación impartida por los **aztecas** era una educación para mujeres y varones, así como el de sacerdotisa o sacerdote en una segunda educación especializada. Tenía una gran cobertura y no se excluía a nadie, al menos de la primera enseñanza. Sin embargo, había una división por cuestión de estatus social en la educación superior, exclusiva para las hijas e hijos de las personas nobles.

Se consideran dos escuelas en la cultura azteca: el *Telpochcalli*, la llamada casa de jóvenes de educación básica y de acceso para todas las personas y los *Calmécac*, centros de educación superior (León Portilla, 2003). Se considera que en los *Telpochcalli* se daba la enseñanza básica de habilidades tanto para la caza, la agricultura, la guerra y algunas artes, así como las bases de la responsabilidad y de asuntos pragmáticos. Por su parte, en los *Calmécac* se recibía la formación específica para futuros puestos de trabajo, ya fuera de nobleza, sacerdocio o gobierno. La disciplina y la rigurosidad eran elementos base de esta enseñanza.

Por otro lado, también existían los *Cuicacalli*, o casas de canto, en las que se impartían las enseñanzas de los códices o llamados también libros de canto. Eran centros de encuentro e intercambio cultural que llevaban a cabo diferentes manifestaciones artísticas como la danza y el canto, que tenían un significado político y religioso.

Es importante destacar la concepción que se tenía sobre la educación. Los sabios nahuas, los *tlatiminimes*, entendían la educación como un modo de formar a seres humanos con rostro y corazón.

In ixtli, in yóllotl la cara, el corazón, simbolizaría lo que hoy llamaríamos la fisonomía moral y los principios dinámicos de un ser humano [...] acción de dar sabiduría a los rostros ajenos [...] ser dueño de un rostro y un corazón, he aquí el rasgo definitivo que caracteriza a un hombre maduro (*omáxic*

oquichtli). De no poseer alguien “un rostro y un corazón”, tendría entonces que ocultar “su corazón amortajado” y cubrir con una máscara su falta de rostro [...] un rostro sabio y un corazón firme como piedra (León Portilla, 2003: 340). Este tipo de educación está descrita en diferentes códices, como el Códice

Florentino, en el que se afirma que la educación significa dar un rostro sabio, es decir, formar a seres humanos que en su expresión demuestren la sabiduría que poseen. Esto se hacía cuidadosamente a través de los cantares y de su representación en las artes, en la pintura, en la habilidad de contar los días, en la enseñanza de los libros de los sueños y de los años. Quedaba bien definido el rol del maestro llamado *temachtiani*, actividad que fue registrada en diversos códices que posteriormente fueron traducidos por diversos frailes, como es el caso de Fray Andrés de Olmo:

Maestro de la verdad, no deja de amonestar.
Hace sabios los rostros ajenos,
Hace a los otros tomar una cara, los hace desarrollarla.
Les abre los oídos, los ilumina.
Es maestro de guías, les da su camino, de él depende.
Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos y cuidadosos.
Hace que en ellos aparezca una cara,
Gracias a él humaniza su querer, y recibe una estricta enseñanza (León Portilla, 2003: 340).

El papel de la mujer fue también el de sacerdotisa y maestra, llamada *Cuacuacuiltin* («sacerdotisa-maestra»), que era respetada por su experiencia. Enseñaba las artes de los rituales del templo, las plantas medicinales, el trabajo de partera (comadrona), la poesía y las principales tradiciones. Además, existía una educación inicial en las casas, donde se enseñaban las labores del hogar, el autocontrol, el autoconocimiento, el respeto a las personas mayores y la obediencia, siendo muy remarcada la disciplina y la rigurosidad, tanto en casa como en la escuela.

Se educaba tanto a niños como a niñas a actuar correctamente como preparación previa a la vida adulta. La educación de las niñas era guiada por las madres

y los niños por los padres. Los niños y las niñas eran vistos como algo sagrado que no era propiedad de sus progenitores y que debían ser cuidados y cuidadas tanto por ellos como por la sociedad. Después de la educación iniciada en casa, asistían a las escuelas para seguir su preparación. Por una parte, se realizaban tareas que remarcaban el sentido de responsabilidad y obligación y, por otra, se estudiaba la historia de sus antepasados. La tradición oral era una de las más importantes herramientas de transmisión y la memorización era una de las principales formas de instrucción. El estudio de los glifos, escritura que consiste en dibujos o conjunto de símbolos, era toda una profesión.

Como decíamos antes, la educación azteca básica se dirigía a toda la sociedad y se consideraba un bien común. Como menciona en sus memorias Jacques Soustelle (León Portilla, 2003: 357), la educación básica y obligatoria de este pueblo indígena de América era de admirar, ya que tenía un impactante nivel de cobertura que hacía que no hubiera ni un solo niño o niña fuera de ella, sin distinción. Sin embargo, la educación superior estaba limitada a un grupo selecto.

Por lo que respecta a la educación maya, sus registros no son tan amplios como los de la cultura azteca, pero sí se sabe de su impacto educativo a través de sus grandes aportaciones, como la concepción del cero, el uso de calendarios o sus obras literarias registradas en los códices o transmitidas de manera oral, todas ellas con un alto desarrollo científico y cultural. Se cree que ambas culturas compartían algunos rasgos, como tener un sistema educativo dividido en dos: uno para la población en general y el segundo para nobles, que tenía la tarea de enseñarles liturgia, astrología, cálculo, genealogía y escritura.

En este sentido, hay que señalar que muchos de los efectos que tuvo esta educación fueron negativos, sobre todo en lo que respecta a la jerarquización, la obediencia y la religión, que ya se profesaba y que se aprovechó en la época de la

conquista para el sometimiento. Sin embargo, es importante reconocer que fueron los inicios de un sistema educativo que consideraba a la educación como un aspecto fundamental en el desarrollo.

En este sentido, para la EpP -especialmente, desde nuestra visión holística-, nos interesa rescatar la visión integral que tenían del ser humano. No sólo se tiene en cuenta la capacidad intelectual de las personas, sino que se concibe al ser humano como alguien con sentimientos y alma. Por ello, la educación prehispánica hablaba de educar en las acciones, los pensamientos, los rostros y los corazones, para que se conecten entre ellos mismos, el ser humano consigo mismo, con los otros y la naturaleza de una manera holística. Se preserva una cosmovisión de la Madre Tierra en la que todos son parte de la comunidad. Todo esto ayudó a desarrollar el sentido del cuidado, que se enseña y practica a través del respeto a la naturaleza como parte de la comunidad y de ellos y ellas mismas. Así, la educación prehispánica incluía el desarrollo de todo el ser, contemplado su espíritu, y su relación con la naturaleza.

Época Colonial

La principal tarea educativa que se desarrolló durante la época colonial fue la evangelización. Distintos grupos religiosos impusieron una nueva religión, lengua y costumbres. Los primeros fueron los franciscanos en 1523 pero, poco a poco, se fueron incorporando jesuitas, agustinos, dominicos, entre otros.

Quienes recibieron esta educación fueron, fundamentalmente, niños y niñas que, a su vez, replicaban esto en sus hogares. Además, la religión cristiana impregnaba la música, la danza, el teatro y la pintura para establecer un lenguaje común, donde la idea del infierno y la del paraíso estaban totalmente impuestas para un mejor servicio y sometimiento.

La acción educadora abarcó siempre varios aspectos. La enseñanza religiosa se consideró esencial, fundamento y fin de todos los afanes de los misioneros, pero junto a ella se dio la persistente penetración de una nueva cosmovisión, que no sólo afectaba a las creencias religiosas, sino que se manifestaba en los modos de hablar y de conducirse que, según sus maestros, debían de llegar a constituir una segunda naturaleza en los dóciles neófito (Gonzalbo, 1990: 235).

Fue así como el uso del castellano se convirtió en la primera ardua tarea educativa y que, además, se exigía para ocupar los puestos públicos. Sin embargo, la fusión de los elementos de las raíces indígenas no se pudo romper, lo que provocó una transformación y un enriquecimiento en el lenguaje del encuentro de las dos culturas.

Otro aspecto fue la instrucción técnica: «después de enseñar a los niños lectura, escritura, canto y la doctrina, se procuró que “los mozos grandecillos se aplicasen a de aprender oficios y artes de los españoles”» (Zoraida, 1999: 22). Además de esto, también se enseñaron técnicas de construcción, nuevos tipos de cultivo y agricultura. La educación en los colegios fue admitiendo a los autóctonos del país con muchas limitaciones, sólo una minoría tuvo acceso a una educación escolarizada.

Durante los tres siglos que duró la época colonial, se fue cambiando el esfuerzo por la castellanización y evangelización por la preparación para la servidumbre. Así, la educación universitaria estaba destinada, principalmente, a las personas colonizadoras, mientras que las comunidades indígenas se quedaron fuera de las universidades y las decisiones gubernamentales.

Por ello, las decisiones en relación con su enseñanza no tuvieron que ver con su capacidad intelectual o su facilidad para el estudio, sino con las necesidades de legitimación de dominio de las autoridades españolas, con las exigencias de mano de obra para el fomento de las empresas y con los requerimientos de control efectivo sobre las comunidades (Gonzalbo, 1990: 240).

Sin embargo, hay que señalar que no se produjo una pérdida total de las culturas indígenas, sino que la convivencia hizo que se fusionaron muchos de los elementos autóctonos con los españoles, dando lugar a un sincretismo cultural muy

importante. Algunos religiosos españoles trataron de resaltar las cosas positivas de los indígenas, y dieron difusión de ello en sus escritos, al igual que trataron de liberarlos de la esclavitud formando las primeras escuelas e internados para indígenas. Sin embargo, no tuvieron mayor relevancia ni propagación e hicieron visible la desigualdad en la población autóctona.

Las mujeres estuvieron excluidas, pero ocuparon un lugar muy importante en el diálogo con la cultura entrante. Recibían instrucción religiosa para posteriormente servir en alguna casa, aunque muchas de ellas habían recibido educación noble o de sacerdotisas (Gonzalbo, 1990). Las mujeres realizaban actividades como vendedoras, artesanas e intérpretes no solo del idioma, sino también la religión a través de cantos a sus dioses en las iglesias, conformando una nueva cultura y una nueva sociedad que preservaba sus raíces y la transmisión de la misma. Por eso, las mismas mujeres indígenas fueron las primeras maestras indígenas y mediadoras culturales.

La división de los dos sectores no se pudo controlar como se esperaba, pues tanto los criollos (hijos de españoles nacidos en América) como de los mestizos (españoles con indígenas) no contaban con privilegios. Esta división también estaba marcada por los recursos económicos pues no todos los españoles eran beneficiados por todos los privilegios y los propios indígenas fueron creando un tipo de sociedad y educación matizada, mestizada y en continua transformación. Esto conformó nuevas incógnitas, reformas y la incorporación de diferentes alumnos a las universidades, que continuaron siendo exclusivas a un solo sector.

Desde la Educación para la Paz, es substancial ver este periodo con una visión histórica constructiva, que incluya el reconocimiento de lo propio y de la potencialidad de lo ocurrido y no solo la mirada puesta en el dolor, que paraliza. Se trata de conformar una visión más integral del mundo también respecto a este capítulo de la historia, que, a

pesar de los rasgos de violencia e imposición, posibilitó la interacción de ambas culturas y otorgó influencia, matices y enriquecimiento para ellas. Una perspectiva de la EpP puede buscar una transformación de contar estas memorias, como procesos de reconciliación y no solo del dolor.

2.1.3 Conformación del México independiente

a) Inicios (1810-1845)

La educación estaba unida a la conformación de una nueva nación, caracterizada por las visiones de los dos principales grupos que se habían conformado: el conservador y el liberal. El primero quería continuar con la preservación de la monarquía y la estructura de privilegios existente para los españoles, ya que los criollos ahora querían formar parte del grupo privilegiado. El segundo, el grupo liberal, deseaba conformar un Gobierno independiente, sin monarquías, libre, autónomo, más inclusivo y que pudiera conformarse como un Estado-Nación con una economía propia e independiente.

Por ello, el grupo liberal proponía una educación para todos, libre de la intervención de la Iglesia y del Estado (más adelante su lucha se enfocará solo en el aspecto religioso). Proponían una educación que fuera un beneficio para toda la población, que ayudara a construir una conciencia nacional, cívica y ayudara al fortalecimiento del país. La educación era considerada como un elemento de suprema importancia.

Sin embargo, la pugna entre ambos grupos y la frecuencia de levantamientos no permitía el establecimiento de un sistema educativo de cobertura que tratara de llevar a cabo la labor de alfabetización, dando las bases de la lectura y la escritura, así como saber hacer operaciones matemáticas básicas para el mercado laboral. Había, además,

una gran diferencia en el país respecto a la infraestructura. Mientras que en la zona central se encontraba la mayor infraestructura escolar, en el sur y en el norte era más escasa, lo que además se unía a las condiciones de pobreza más severas.

En esta época, el papel del profesor se va desprendiendo de la figura eclesiástica y, además, se convierte en un trabajo temporal. Hasta mitad del siglo XIX, los profesores percibían un sueldo muy bajo y poca aceptación. Esto se trató de subsanar a través de la creación de las primeras Escuelas Normales, las llamadas *normales lancasterianas* (por su iniciador Joseph Lancaster): «Las normales que se encuentran mencionadas en leyes y decretos de la época son de hecho escuelas de primeras letras, donde hacían sus prácticas los aspirantes a maestros» (Staples, 1985: 119). En este sentido, lo esencial era dar una enseñanza primaria, en la que la disciplina ocupaba un lugar fundamental y muchas veces tenía que ver con castigos fuertes -de hecho, dio origen a conocidas frases como «la letra con sangre entra»-.

La educación de las mujeres estaba en clara desigualdad respecto a la de los hombres y su educación no era una cuestión prioritaria. Si bien el sector conservador excluía a las mujeres de la educación, el progresista sólo consideraba importante su educación si estaba destinada al cuidado del marido y la familia y la educación de los hijos e hijas. De este modo, cuidar y educar sí se reconocían tareas como adecuadas para las mujeres y, por ello, podían obtener el título de partera o de maestra de primeras letras. Por otro lado, hay que señalar que también se fueron integrando en el mundo académico a través de los monasterios, por pertenecer a familias con recursos, y, posteriormente, a través de la docencia.

En el año 1833, por decreto presidencial, se crea el antecedente de la Secretaría de Educación, con el nombre de Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. También se aplica un plan de estudio para escuelas

públicas y privadas, normales especializadas en educación primaria, y para designar un salario para los profesores. Así mismo, se dio el gran paso de una educación gratuita y obligatoria (hasta entonces el 90 % de la población era analfabeta). Aunque estas ideas progresistas se plasmaron en propuestas, en la realidad para ponerlas en práctica hubo que esperar, pues había diversos movimientos que aún se estaban gestionando, como la pérdida de territorio.

b) 1857-1876

Uno de los periodos de gran impacto en la historia de México es la etapa de la Reforma, en la que el grupo liberal logra gobernar bajo la presidencia del licenciado en Derecho Benito Pablo Juárez García, de origen indígena. Éste proclama en la Constitución Magna de 1857 la inclusión de las Leyes de Reforma, cuyos fines eran consolidar un estado jurídico-político de corte moderno y liberal. Logra la separación del Estado y la Iglesia en los aspectos educativos y gubernamentales, y las funciones de la Iglesia quedan limitadas a impartición religiosa.

Se reestructura el Sistema Educativo Mexicano y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que fomenta diversos valores culturales y de ciudadanía a través de la Ley Orgánica, como lo expresa el doctor Gabino Barreda:

Además de la educación política del ciudadano, se (debía) procurar por el gobierno la educación moral. Pero no (debía) confundirse la moral, la moral ciudadana, con la moral predicada por los religiosos. La moral del hombre es un conjunto de ideas y sentimientos que va formando la humanidad como lo más sublime. Las máximas morales, como ideales humanos, pueden venir lo mismo de griegos que de chinos. Las bases de la moral no cambian. Sus consecuencias prácticas, si, pues se van perfeccionando con la civilización. No se precisa ser religioso para ser hombre moral. Ateos y creyentes, en la historia han dado pruebas de alta moralidad (Abrego, 2009: 55).

Se crean dos instituciones: la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela Normal para Maestros. Con ellas, se buscaba fomentar el carácter moral de los alumnos, excluyendo la participación por religiosos, y en 1874, durante la presidencia de Lerdo de Tejada, se prohíbe la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales, impartándose una enseñanza moral laica.

Así mismo, en 1869 se fomenta la educación de las mujeres por parte de los liberales. El Gobierno de Benito Juárez creó la escuela secundaria para niñas, con un programa de estudios de mayor alcance que en épocas anteriores. Además, en 1878, las profesoras recibieron formación para desempeñarse como docentes en el nivel de instrucción.

Desde la perspectiva de la Educación para la Paz, este periodo significa el reconocimiento de la educación como un proceso ligado a los acontecimientos políticos y sociales de la Nación. Del mismo modo, la postura conservadora y la liberal nos dan una visión extensa de aquello que rige no sólo las decisiones sociales y educativas, sino también a las personas. Así, vemos cómo el ser humano cuenta con una parte conservadora que quiere mantener lo que ya existe y donde las raíces son las que llaman - a pesar de que no se sepa muy bien de dónde provienen y las tradiciones se hayan transformado y complementado con el tiempo-. Por otro lado, la parte liberal está presente en el cambio, la renovación, el movimiento y la transformación que muchas veces favorece las coyunturas del nuevo espacio.

Esta mirada nos ayuda a entender cómo se logra pasar de ser una educación eminentemente religiosa a una educación laica. El cambio de perspectiva hace que se dé más peso a la razón, a lo académico y se empiece a dar una lectura integral de la educación y del ser humano.

2.1.4 Siglo XX –XXI

2.1.4.1 Porfiriato (1876-1910)

Este periodo es conocido como la época de la dictadura, que comprende el periodo en el que gobernó el presidente Porfirio Díaz Morí, de 1876 a 1910. Se trata de una época muy compleja y donde encontramos algunos matices educativos positivos, pero se diluyeron en el tiempo al afianzarse la dictadura. En un inicio, Porfirio Díaz, miembro del grupo liberal, inició proyectos educativos en vía del desarrollo de la población infantil, como la creación de los primeros *kindergarten* en 1902 y posteriormente llamados jardines de niños (parvularios). También se crearon las normales en diferentes estados del país y la principal escuela normal de profesores con carácter nacional y federal. Así mismo, en 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigida por el Maestro Justo Sierra, quien junto a otros importantes educadores, como Ignacio Ramírez, Enrique Rébsame, Alberto Lombardo y Gregorio Torres Quintero, fomentaron la llamada Escuela Nueva y Activa de México. Éstos coadyuvaron posteriormente en los movimientos sociales para la derrota de la dictadura en la que se convirtió este periodo gubernamental.

Como en toda dictadura, se fueron delegando derechos y realizando diversas medidas de exclusión, sobre todo con los ya excluidos, como eran los grupos indígenas. Se tenía un alto porcentaje de analfabetismo en todo el país y la educación existente estaba dirigida al sector de la clase media y alta. Ya en los últimos años de la dictadura, la educación reflejaba la condición del país, donde se habían descuidado los intereses reales de la sociedad, y un 85 % de la población no sabía leer ni escribir. También en este periodo se iniciaron movimientos que buscaban la aplicación de la enseñanza laica,

obligatoria y gratuita, pero que lograron en 1908 incorporar el carácter integral y nacional en la educación. La Universidad Nacional de México, actualmente una de las principales universidades de Latinoamérica, surge junto con el movimiento revolucionario.

2.1.4.2 Revolución Mexicana (1910-1920)

Después de diversos intentos de cambiar el Gobierno, el 20 de noviembre del 1910 se inicia el movimiento revolucionario para destituir a Porfirio Díaz. La revolución promovía la lucha contra cualquier forma de esclavitud y buscaba otorgar igualdad de derechos, salarios justos, tierra para quienes la trabajan, vivienda digna, salud y, por supuesto, educación. Surgió así un movimiento que movilizó a todo el país, que se organizó en diversos grupos y que generó una gran inestabilidad social, también sentida en la educación misma.

Este movimiento se vio acompañado tanto de propuestas liberales como agrarias y, paradójicamente, de algunos burgueses capitalistas que en ese momento buscaban el desarrollo del país por medio de la modernización y proclamaban igualdad y libertad. Es así como se inicia con una educación básica de artes y oficios que permitía incorporarse al trabajo rápidamente sin tener que acceder a la educación superior.

El Estado se vuelve el encargado de la educación y promueve que fuera obligatoria, laica y gratuita, ya que se pensaba que la educación primaria era la que permitiría el cambio que se deseaba y desarrollaría la unidad nacional. Además, se crearon las escuelas mixtas y los comedores escolares. «Mary Kay Vaughan sostiene que desde el año de 1915 la política educativa tuvo el propósito de incorporar a los sectores campesinos a un proyecto nacional de corte modernizador» (Quintanilla, 1996:

138) por medio de diferentes modalidades, algunas enfocadas a la disciplina y otras a la conciencia social.

Se reforma la Constitución de 1857 a través de la Constitución de 1917, que en su artículo 3, declara una educación libre y laica en los niveles elementales y superiores. De este modo, se establece que ninguna corporación religiosa ni ministro de ella podrá ser quien dirija las escuelas de educación primarias y, además, las escuelas primarias particulares serán sujetas a vigilancia oficial. Por otra parte, hay que señalar que la enseñanza oficial de las escuelas primarias queda declarada como gratuita.

Además, se dan diversas propuestas pedagógicas que entran al país desde el extranjero, como fueron la Escuela Nueva, del contexto de Europa, y la propuesta de John Dewey, del contexto de Estados Unidos.

2.1.4.3 Movimientos posrevolucionarios (1920-1979)

En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, dirigida por José Vasconcelos, y la palabra «instrucción» se cambia por «educación». Busca dar un carácter nacionalista, así como integrar la herencia indígena e hispánica de México. Posteriormente, se crea el Departamento de Cultura Indígena, desde el cual se desprenden las Misiones Culturales y Casas del Pueblo que propiciaban la cobertura de la educación.

Se impulsa el desarrollo de las escuelas técnicas para lograr la preparación inmediata al trabajo. La difusión cultural y artística del país se logra a través de la fundación del departamento de Arqueología, Historia y Etnografías, que invitó a los grandes muralistas que estaban en Europa a que regresarán al país, como era el caso de Diego Rivera y el doctor Atl, que realizaron sus más grandes obras del momento en México. Durante esta época se busca una educación integral del ser humano, que tiene

en cuenta la formación, la cultura, el sentido nacional y popular. Posteriormente, se pueden señalar las siguientes características importantes en cuestiones educativas, de acuerdo a las condiciones sociales, así como a las decisiones de cada Gobierno:

Cuadro No. 8 Presidentes posrevolucionarios y su contexto.

(Cuadro de elaboración propia basado en Ábrego 2009 y Quintanilla 1996)

Gobernante	Contexto general	Contexto educativo
Plutarco Elías Calles 1924- 1928 (1934)	<p>Fomenta la industria para llegar al progreso y se origina el Partido Nacional Revolucionario (PNR), que actualmente es el Partido Revolucionario Institucional (PRI).</p> <p>Aunque Plutarco Elías Calles finaliza en 1928, su sombra y mandato continúa hasta 1934, a pesar de estar tres presidentes diferentes al frente. Época a la que se le llamó el caudillismo.</p>	<p>Fue suprimido el departamento de Campaña contra el Analfabetismo.</p> <p>Se continúa apoyando la escuela técnica, y queda conformada la educación secundaria en tres años y la escuela preparatoria en dos años.</p> <p>Como consecuencia del movimiento Cristero de 1926-1929, hay una revuelta sangrienta entre la Iglesia católica y el Gobierno. Se aplica el Código de Moralidad para la formación ética de los alumnos sin necesidad de la Iglesia y se fomenta el nacionalismo. Se da la Autonomía de la Universidad de México. Y la implementación de nociones de sexualidad, mejora de la salud espiritual y física de los estudiantes en los programas educativos.</p>
Lázaro Cárdenas (1934-1940)	<p>Separación del Caudillo Calles, y se lleva a cabo un Gobierno de carácter socialista. Consolida la expropiación petrolera y funda PEMEX. Crea la seguridad social con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).</p> <p>Incluye a la mujer en diversos aspectos, sobre todo en los educativos con la educación mixta, y busca</p>	<p>División total con la Iglesia, se implementa la educación socialista, y modifica el art. 3. Se incluyen las cooperativas escolares, así como a los e indígenas y los campesinos. En 1939, se transforma la Dirección de Antropología e Historia en el Instituto Nacional de Antropología e Historia.</p> <p>Hubo una gran campaña de alfabetización, se continúa con los comedores escolares y la asistencia a huérfanos. Abren 2.200 escuelas rurales.</p>

	<p>la unidad nacional.</p> <p>Se crearon los grandes sindicatos, como el de maestros.</p>	<p>Se fundan las escuelas para la enseñanza técnica, la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Instituto de Orientación Socialista y la educación secundaria técnica.</p>
<p>Manuel Ávila Camacho (1940-1946)</p>	<p>Tuvo tres secretarios de Educación que buscaban dar una educación técnica y terminar con el analfabetismo.</p>	<p>Una educación fortalecida en la Unidad Nacional, reforma el art.3 quitando el aspecto socialista. Se fomenta una campaña permanente de alfabetización, se crea la ley Orgánica de Educación y la Ley Reglamentaria del Artículo 3^a Constitucional, se redactan los nuevos planes y programas. Se crean las Escuelas de la Unidad Nacional o Escuelas del Amor y el Sindicato Nacional de trabajadores de la educación (SNTE).</p> <p>La política educativa del Secretario de Educación Torres Bodet se basó en una Educación para la Paz, para la democracia y la justicia social.</p>
<p>Miguel Alemán y Adolfo Ruíz Cortines (1946-1958)</p>	<p>Miguel Alemán da apertura al capitalismo internacional y hace un gran despilfarro, por lo que hay una gran devaluación. Se da el derecho al voto a la mujer.</p>	<p>La educación no tuvo grandes cambios, se crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.</p>
<p>Adolfo López Mateos (1958-1964)</p>	<p>En los años 60, se inician las primeras empresas trasnacionales en México.</p>	<p>Jaime Torres Bodet es nombrado Secretario de la SEP. Ya contaba con experiencia previa en la Secretaría y en la UNESCO. Restablece las misiones culturales y crea la Biblioteca Enciclopédica Popular. Se crea el Plan de once años de la enseñanza primaria. Se entregan los primeros libros de texto gratuitos. Se da un impulso a la formación del maestro.</p>
<p>Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)</p>	<p>Hay una crisis continua que se sigue acentuando y se actúa violentamente en las manifestaciones</p>	<p>Formó la Comisión Nacional de Planteamiento Integral de la Educación, que trata de diseñar un plan que no se llevó a cabo, debido a/ por</p>

	estudiantiles de 1968.	los movimientos estudiantiles de 1968, que fueron reprimidos. Se construye un alto número de escuelas y creación de plazas para profesores. Nace la telesecundaria en 1966, se crea la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO CONALMEX.
Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)	Se realiza un importante gasto educativo para modernizar al Sistema Educativo Mexicano.	Surgen dos leyes importantes: la ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos, en donde se incluían las reformas educativas del sexenio. En esta se incluyen la temática de la comprensión internacional y la preservación del planeta.

A partir de la década de los 80, la conformación social del país se va moviendo por los intereses de conformar una nación fuerte económicamente, que se va centralizando en los aspectos del neoliberalismo, a través de los tratados de libre comercio entre Estados Unidos y Canadá, como países del Norte, pero que desfavorecían enormemente el mercado nacional. Es por esto que el análisis que se realizará a continuación será de manera global desde los años 80 hasta la actualidad. Periodo que marca dos cambios importantes, uno de índole político por el cambio de partido político en el poder en el año 2000, con la salida del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que gobernó por 72 años y la entrada del Partido Acción Nacional (PAN), que gobierna hasta este 2012. El segundo aspecto es educativo, ya que hay un cambio de políticas educativas en 1992 y en el 2009.

Los Programas Nacionales de cada sexenio presidencial en el área educativa por lo general no mantienen una continuidad entre cada periodo presidencial. Cada presidente marca su propuesta educativa, para caracterizar su gobierno y distinguirse del anterior. Por eso observaremos como aquellos periodos presidenciales en los que si se

da continuidad a los proyectos educativos se detectan cambios más significativos. A continuación se destacarán los cambios educativos más importantes en estas tres décadas, divididas en dos partes: la primera comprende la década de los 80 y 90 y, la segunda, desde el año 2000 a la actualidad.

2.1.4.4 Los años ochenta y noventa

Los años ochenta, estuvieron bajo el mandato presidencial de José López Portillo y Pacheco (1976-80) y Miguel de la Madrid Hurtado (1982-88), a quienes siguieron Carlos Salinas de Gortari (1988-94) y Ernesto Zedillo (1994-2000) en los noventa. La primera década, se caracterizó por el gran problema económico que llevó al país a la más grande devaluación y lo comprometió a renegociar su deuda con Estados Unidos a través del Fondo Monetario Internacional, quien determinó muchas de las acciones del país a todos los niveles, incluido el educativo. Entre estas nuevas acciones esta la liberación de la economía mexicana para dar entrada al comercio internacional, así como la privatización de diversos sectores y la reducción del presupuesto económico en el rubro educativo.

En esta década, se crearon las delegaciones de la Secretaría de Educación Pública, que sirven de base en los noventa para la descentralización educativa. En la educación Primaria se crea el CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo, que ofreció a las niñas y niños la educación primaria en las zonas rurales y marginadas (cuya población era menor de 100 habitantes). En 1981, nace el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) dirigido a la población mayor de 15 años que no había podido acceder a la escuela primaria o secundaria. Además, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Para la década de los noventa, el país está sumido en una gran crisis económica, la cual está siendo vigilada por los organismos internacionales y supeditada a préstamos exteriores que guían las decisiones tanto económicas, políticas, como educativas del país a través de parámetros y evaluaciones que se deben cumplir. Una vez firmado el acuerdo en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Tailandia en 1990, el gobierno de Salinas se comprometía a hacer cambios significativos en la educación básica y Escuelas Normales. Esta declaración se vio reflejada en México el 18 de mayo de 1992 en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB).

Así, se da la reforma de planes y programas en educación básica y normal - cambio que no se había realizado desde los años setenta- y los presupuestos empiezan a dirigirse hacia cada estado, lo que provoca una descentralización del sistema educativo. Además, se amplió el calendario escolar a 200 días, con el objetivo de mejorar la competitividad y calidad. Por otra parte, se reforman las principales leyes educativas, empezando por el artículo 3 de la Constitución, que señala la educación secundaria como obligatoria. Sin embargo, fue muy cuestionada la relación entre el Estado y la Iglesia, ya que se da nuevamente la libertad religiosa en las instituciones privadas y los representantes religiosos y pueden ser maestros o directores de escuela.

En este proceso de conformación de una educación de calidad, hubo un importante cambio que trató de incluir y dar voz a los participantes directos de la educación: profesores, profesoras, madres y padres de familia Aunque no se consiguió una gran representatividad y hubo muchos fallos, el reconocimiento de la importancia de su participación fue un gran avance. Como menciona Zorrilla, «el sujeto/actor, en lo individual y en lo colectivo, es quien construye mediante prácticas distintas sentidos posibles de la política educativa y el accionar del sistema » (Zorrilla, 2002: 4).

Por ello, esta descentralización de la gestión administrativa y económica trata de conducir la responsabilidad del gobierno central hacia los gobiernos estatales en todos los niveles, desde educación primaria hasta superior. A nivel nacional, en la educación primaria se hace un cambio de planes y programas en 1993, en el que resalta la enseñanza de las asignaturas de español (lectura y escritura), matemáticas y medio ambiente, todas ellas desde un enfoque constructivista. Estos cambios se ven reflejados en los nuevos libros de texto gratuitos, en los materiales para el maestro o maestra de cada asignatura, en los ficheros de actividades lúdicas y en la incorporación de programas como los rincones de lectura. Se incluye también en el programa a docentes, estudiantes y a aquellas personas que están en servicio a través de la carrera magisterial con una propuesta de aumento salarial de forma horizontal.

Con el presidente Ernesto Zedillo se logra afianzar en gran medida esta nueva propuesta y realizar un seguimiento, ya que él la había iniciado como Secretario de Educación Pública en el sexenio anterior. Ahora, con el paso del tiempo, podemos observar que este cambio se vio más obligado por el exterior que por las necesidades internas del país, sin embargo hay factores positivos en la misma:

En conjunto, la matrícula del SEM pasó de 11, 538,871 alumnos en 1970 a 30, 206,150 en 2001. Para el mismo periodo, la educación primaria pasó de 9, 248,190 a 14, 833,889 (SEP, 2001, p. 56-72). De hecho la matrícula de este nivel logró estabilizarse en la década de los ochenta. Por otro lado, la expansión de la matrícula en educación media y superior también ha sido espectacular en el mismo periodo. Antes de la década de los noventa, desde fines de los años sesenta, el énfasis estuvo puesto sobre todo en la expansión del SEM; [...] (Zorrilla, 2002: 7).

Sin embargo, la educación secundaria quedó relegada y no se realizaron los cambios de planes y programas ni la inversión fue suficiente para aumentar la cobertura educativa – a pesar de haber pasado a ser obligatoria-. La implementación de evaluaciones continuas externas al sistema educativo, así como las evaluaciones

nacionales internas no tuvieron mucha repercusión y la descentralización es un proceso que aún no se ha logrado al cien por cien debido a que no se tomó en cuenta la pluriculturalidad del propio país.

Además, como menciona Zorrilla (2002), el gobierno federal no delegó su función normativa y siguió coordinando la distribución de recursos, quedando como operantes los gobiernos estatales. De este modo, se fue organizando todo de acuerdo a las necesidades políticas. Un ejemplo de ello fue el llamado proceso de simplificación administrativa que, paradójicamente, ocasionó mucho más trabajo (se tuvo que iniciar la captura de bases de datos de la mayor parte de las escuelas) y, no se tomó en cuenta los tiempos pedagógicos y administrativos reales. Además, predominó una visión cuantitativa (becas otorgadas, escuelas construidas, libros gratuitos distribuidos.) y la calidad de la educación se midió más en números que en procesos. Esta propuesta educativa se fortalece durante dos sexenios continuos y, en los siguientes, se inicia el fomento del uso de la tecnología.

2.1.4.5 Siglo XXI

Este periodo comprende del año 2000 al 2012, ocupado presidencialmente por Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Ambas legislaturas se han caracterizado por buscar la calidad educativa, pero ha sido cuestionada por continuar orientada más hacia la cantidad -entendiendo la calidad en términos industriales- e interesarse más por cumplir los parámetros internacionales exigidos para obtener apoyos económicos.

El gobierno de Vicente Fox inició la inserción de las nuevas tecnologías en la educación, como el programa de *enciclopedia*. Dentro de este proyecto, se dotó a algunas escuelas con pizarras electrónicas que contenían libros de texto, materiales

didácticos, ficheros, enciclopedias temáticas, videos, programas informáticos y diversos recursos de apoyo, lo que supuso el inicio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en la enseñanza. Este material fue incluido en la mayor parte de las escuelas primarias del país a partir de los grados de 5° y 6°, pero no se logró la cobertura de todos los grados como estaba previsto. Por otra parte, una vez más quedó rezagada la zona más pobre del país, donde ni siquiera se tiene acceso a los servicios más básicos, como la electricidad. Además, muchos de los profesores y profesoras que empezaron a utilizar pizarrones electrónicos continuaban con prácticas educativas rígidas y memorísticas.

Al mismo tiempo, se realizó la tan esperada reforma de secundaria, en la que se redujo el número de asignaturas a cursar para conseguir una mayor eficiencia. Sin embargo, esta medida fue muy cuestionada porque el hecho de que las asignaturas pasaran de ser trece a ser nueve, supuso que se excluyeran de la educación algunas materias del área de ciencias. Además, se reclamó un verdadero diagnóstico de la situación de las escuelas de secundaria.

Por otra parte, aparecieron diversos programas de apoyo a la educación, como el Programa Nacional de Becas (PRONABES) o el Programa de Escuelas de calidad (PEC), apoyados por el Banco Mundial y el Gobierno Federal. En el caso del programa de becas para ayudar a continuar los estudios, el mismo secretario de educación declaró que los jóvenes dejan la escuela porque no les resulta atractiva.

Por otro lado, se llevó a cabo la implementación el Instrumento Internacional para la Evaluación (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y se realizó la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). Esta última, es una prueba que se aplicó en todo el país a centros educativos, tanto privados como públicos, con el

objetivo de tener una escala a nivel nacional sobre los principales contenidos de educación básica. Al principio, la evaluación se hizo sobre las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española, pero en el siguiente sexenio se fueron incorporando otras como Ciencias (en el año 2008), Formación Cívica y Ética (2009) o Historia (2010). De este modo, la educación empezó a incorporar diversos elementos evaluativos externos, lo que causó diferentes posiciones, ya que no llegaron a transformar las realidades educativas.

En el periodo presidido por Felipe Calderón (2006-2012), se continúa con la transformación educativa a través de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB, que se centrará, sobre todo, en la educación secundaria en el 2006, pues había iniciado en el 2004 en Preescolar. Esta reforma cambia los planes y programas educativos de secundaria y, por tanto, los libros de texto y, además, integra el enfoque por competencias en la educación básica. Y es hasta 2009 que se lleva a cabo en educación primaria.

La reforma en educación primaria se inició en 2008 con una prueba piloto en algunos estados. En 2009, se integró paulatinamente en todas las escuelas de educación primaria, se inició en dos grados escolares y, después, se fue incorporando a los seis cursos de primaria.

Por otro lado, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de los Trabajadores al Servicio de la Educación firman la Alianza por la Calidad de la Educación para conseguir los objetivos del Milenio de la ONU. Esta alianza se basa en cinco ejes principales:

- La modernización de los centros escolares por lo que respecta a su estructura arquitectónica, el uso de la tecnología, la gestión y participación social.

- La profesionalización de maestras y maestros y de las autoridades educativas a través de diversas acciones de formación, selección y promoción, como el concurso nacional público de oposición.
- Bienestar y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes a través de la cultura de la salud, alimentación y nutrición. Se fomenta el acceso, permanencia y continuidad en la educación poniendo en marcha iniciativas como los desayunos escolares o el programa de becas económicas *Oportunidades*.
- Formación Integral del alumnado para la vida y el trabajo.
- Evaluación del sistema educativo.

Estas reformas tenían como objetivo articular toda la educación básica. Además, se continúa trabajando la propuesta de transversalidad y la planeación por medio del desarrollo de las competencias y el uso de las tecnologías.

A pesar de todos los esfuerzos por mejorar la educación, no hay un seguimiento claro en la capacitación de docentes. Además en 2008, se hicieron muchas críticas por haber disminuido el presupuesto de educación, especialmente, el destinado a la educación superior. Sin embargo, gracias a la presión de distintos grupos, el siguiente año en 2009 se hizo una modificación en el presupuesto. Por otro lado, hay que señalar que las mejoras educativas se han dirigido, sobre todo, al uso de las tecnologías y a la eficiencia, con el objetivo de alcanzar los parámetros de calidad.

2.2 Formación docente inicial y continua en México

En este apartado, haremos una aproximación a la formación del profesorado de educación básica. Para ello, daremos una visión general del contexto actual de dos

procesos clave de la formación docente: la formación inicial (en las Escuelas Normales y universidades) y la capacitación continua.

2.2.1 Formación inicial

En México, la educación básica consta de tres niveles: preescolar (3 años), primaria (6 años) y secundaria (3 años). La capacitación docente -distinta para cada nivel-, se recibe a través de las dos vertientes oficiales, la formación en las Escuelas Normales y la formación en las Universidades -en concreto, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-.

2.2.1.1 Escuelas Normales

Las Escuelas Normales tienen sus orígenes en el siglo XIX. En 1887, se inicia la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria y, tras la revolución de 1922, surgen las Escuelas Normales rurales, que trabajaban conjuntamente con las misiones culturales y las casas de pueblo para la preparación de docentes y la alfabetización (actualmente, aún existen dieciséis Normales rurales en el país). En 1924, la Escuela Normal para profesores de primaria cambió su nombre por Escuela Nacional de Maestros, ya que formaba a los futuros maestros de todo el país y de todas las zonas. - que en 1987 pasó a llamarse Benemérita Escuela Nacional de Maestros -, ofrecía la capacitación de estudios para profesores de educación primaria.

Los planes y programas de estudios se han ido adaptando a los cambios de la educación básica y de los requisitos para ingresar a las normales. En un inicio, se cursaba la educación secundaria y la inicial durante dos años. Posteriormente, la educación normal se amplió a tres años y, en 1964, se agregó un año más. En 1975,

pasó a considerarse un nivel de bachillerato, ya se cursaba después de secundaria más cuatro años y se egresaba con ambos títulos, maestro y bachiller.

Sin embargo, el gran cambio tuvo lugar en 1984, cuando la capacitación de maestros y maestras se convirtió en licenciatura de educación ya fuera de preescolar, primaria o secundaria. Para obtener esta titulación oficial, era necesario estudiar tres años de bachillerato y cuatro años en la escuela normal o en la Universidad Pedagógica Nacional que contaba sólo con algunas licenciaturas. Así, para la educación preescolar actualmente es necesario estudiar en la Escuela Nacional para maestras de Jardines de niños; para el nivel de primaria, en la Escuela Nacional para maestros y para el nivel de secundaria, en la Escuela Normal superior.

Por otra parte, en 1997, se hace el cambio de planes y programas en las Escuelas Normales. Hay que destacar que la formación inicial del profesorado de educación básica es una obligación del Estado y está incluido en el artículo tercero de la Constitución y en la Ley General de Educación. Por tanto, es dependiente de los cambios realizados en la educación básica y no cuenta con autonomía -a diferencia de otras Universidades-. Por ello, las acciones sobre la organización y función de las Escuelas Normales están guidas por el Estado (Figuroa, 2000:120).

Como mencionan Figuroa (2000) y Cruz (2008), muchas de las reformas son impuestas desde afuera de las normales, en situaciones de tensión o de ruptura con modelos políticos anteriores y, por ello, se refleja una desconexión entre la política y la investigación educativa, que deja afuera a los verdaderos actores. Todo ello ocasiona que las transformaciones internas de las instituciones no se realicen y queden como proyectos de Estado, pero no de transformación de realidades.

En la actualidad, las normales están siendo cuestionadas por la necesidad de que exista una escuela específica para la formación; Figuroa (2000) y no ser parte de

los estudios de las Universidades. Surge, así, la inquietud de la formación con nivel de licenciatura, en la que se busca un corte más academicista a través de distintas disciplinas. Y donde las normales han puesto más énfasis en la práctica educativa. Esta cuestión va acompañada, además, de otras muchas sobre la estructura misma de las Escuelas Normales, el deber del maestro o maestra y sus estrategias didácticas.

2.2.1.2 Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidades

En los años 70, se intenta profesionalizar al docente a través de diversas propuestas, entre ellas, la creación de una Universidad encargada de la misma. Así, en 1978, se crea la Universidad Pedagógica Nacional, que actualmente cuenta con 76 unidades y 208 subseces (escuelas o centros que prestan algún servicio de la misma). Aunque un principio, aparece con el único propósito de ser el centro encargado de ofrecer el nivel de licenciatura en educación, después también empezó a impartir diversas licenciaturas (Licenciatura en Educación Básica Plan 79, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94) y estudios de posgrados relacionados con la educación. Además, ofrece la modalidad de la educación a distancia. Alguna de esta formación nació pensada para que los y las docentes ya en servicio pudieran acceder a las titulaciones de acuerdo su experiencia laboral.

En 2001, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) empieza a depender de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y, un año más tarde, en 2002, se crea la licenciatura en Intervención Educativa. La UPN cuenta, con un sistema presencial escolarizado para las licenciaturas en Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación,) y un sistema

semi-escolarizado para las licenciaturas en educación, educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, y sólo una licenciatura en línea. Por otra parte, ofrece diversas especializaciones. Además, cuenta con estudios de posgrado, Maestría en Desarrollo Educativo y Doctorado en Educación.

La UPN no se dedicó, por tanto, a formar maestros y maestras, sino a profesionalizar a aquellos que no tenían el grado de licenciatura o a especializar a quienes ya estaban trabajando. Sólo en algunos estados de la República quedó designada la tarea formativa de profesores de educación básica, pero la mayor parte de profesores y profesoras de preescolar y primaria provienen de las Escuelas Normales. Pero, actualmente, a través del examen de oposición instaurado en 2008, se puede acceder a la docencia de preescolar y primaria desde licenciaturas de pedagogía o educación.

Por lo que respecta a la educación secundaria, sí se ha permitido la entrada de profesionales universitarios pertenecientes a diferentes licenciaturas para impartir algunas asignaturas. En un principio, esto se debió a que existía una gran demanda que no alcanzaba a cubrir la preparación de la normal superior.

Actualmente, hay un gran debate entre la formación normalista y la universitaria. Intelectuales como Minjagos (2005: 159), opina que los docentes de educación básica terminan con una formación funcionalista y no crítica o transformadora del sistema, aunque ya se está tomando en cuenta -al menos, curricularmente- a los grupos en desventaja. Por otro lado, se enfrenta a los intereses de cierto grupo de gobierno que tiene el proyecto de eliminar las Escuelas Normales, pero que a la vez se cuestiona el poder y control que tiene sobre las mismas al no tener una autonomía propia.

2.2.2 Formación permanente

La formación permanente o continua es aquella que se lleva a cabo durante el ejercicio de la profesión. Así, a través de ella, el personal docente de educación básica puede acceder de forma vertical a puestos superiores (como el de subdirector/a, director/a, supervisor/a, jefa/e de enseñanza y otros) o, de forma horizontal, a través de la Carrera Magisterial un mejor salario –que explicaremos más adelante-.

Esta formación no es de carácter obligatorio, sino por interés personal. Por ello, la capacitación ha sido una política gubernamental, enfatizada a lo largo del tiempo, explicitada en diferentes discursos (como en el periodo presidencial de Ernesto Zedillo) y que algunos autores llegan a considerar una propuesta exigida por el exterior:

Se aventura que las políticas educativas en materia de formación docente llegaron a ser los postulados fundamentales para innovar en la formación docente en las normales y en la Universidad Pedagógica Nacional, y éstos contenían orientaciones fuertemente imbuidas de propuestas y principios generales de un modelo de desarrollo financiero impulsado mundialmente y conocido como neoliberalismo (Cruz, 2008: 85).

Hay que añadir que este modelo ha venido de la mano de políticas globalizadoras y de propuestas y acuerdos firmados con organismos internacionales que solicitan el impulso de la calidad y la competitividad educativa. De este modo, tanto en México como en la mayoría de países Latinoamericanos, se ha buscado el apoyo de los grandes instituciones mundiales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) o la UNESCO. Todo ello, ha exigido un cambio palpable y verificable en la capacitación docente:

Desde teóricos afines a dichos organismos, se habla también de la innovación en una perspectiva social, que implica “asumir el desafío de la modernización escolar, la necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para un mundo en permanente cambio (Cruz, 2008: 96).

En el proceso de capacitación docente de México han intervenido muchos factores e intereses, tanto del gobierno como del Sindicato (uno de los sindicatos más grandes de Latinoamérica). Por ello, a pesar de que la capacitación ha ido incrementándose, no se ha diversificado o profesionalizado lo suficiente.

Como parte de los acuerdos de capacitación docente en la Consulta Nacional para la Modernización en 1989, se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) en dos vertientes principales: la Carrera Magisterial y el Programa de Actualización para Profesores en Servicio -Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM)-. De este modo, comenzaremos por describir el primer aspecto en cuanto a capacitación docente en educación básica, la creación de Carrera Magisterial.

2.2.2.1 Carrera Magisterial

Como ya apuntábamos anteriormente, la Carrera Magisterial nace en 1990 como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado por el Gobierno Federal -a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP)-, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE). Esta formación voluntaria se ofrece a nivel nacional en todos los niveles de educación básica (preescolar, educación primaria, secundaria, educación física y educación especial) y supone un sistema de estímulos económicos para el profesorado. Se trata de un sistema de promoción horizontal, donde se va incrementando el salario del docente al incorporarse y al promocionarse al siguiente nivel. De este modo, se reconoce la mejora formativa y su consiguiente impacto positivo en el aula.

Sin embargo, el Programa de Carrera Magisterial causó muchas controversias y generó una gran especulación en el ambiente del magisterio. No se trataba de un beneficio común para todo el personal docente, sino que era un estímulo de carácter competitivo, que más que ser un derecho era un privilegio. En la evaluación para el acceso a Carrera Magisterial, se toman en cuenta diversos aspectos entre ellos: la capacitación continua, el aprovechamiento escolar, el desempeño profesional y la preparación profesional.

Estos son algunos de los rasgos y requisitos para entrar en Carrera Magisterial:

- Podrán participar en Carrera Magisterial todos los profesores de Educación Básica de escuelas oficiales, cuya categoría esté registrada en el Catálogo aprobado para el Programa y que cuenten con nombramiento.
- Realizar la Evaluación en todos los Factores propios de la Vertiente en que participa.
- Obtener en la Evaluación Global el puntaje requerido para la etapa.
- Carrera Magisterial cuenta con tres vertientes de participación: Docentes Frente a Grupo, Personal en Funciones Directivas y de Supervisión, así como Profesores en Actividades Técnico-Pedagógicas.
- Carrera Magisterial está integrada por cinco niveles consecutivos de estímulos (A, B, C, D y E) y es necesario tener años de permanencia en un nivel para acceder al nivel superior. Cada nivel de Carrera Magisterial representa un ingreso monetario significativo para el docente en relación con el valor de la plaza inicial y los diferentes niveles existentes.

Con todo ello, se podrían realizar diferentes reflexiones sobre la instauración de Carrera Magisterial. Por un lado, el acceso a la misma está determinado por un

concurso y la corrupción para acceder a los distintos niveles ha quedado evidenciada. Por otra parte, aunque ha generado una gran diversidad de cursos de capacitación, no ha conseguido tener una cobertura suficiente, lo que ha ocasionado el descontento de gran parte del personal docente. Lamentablemente, todo esto se ha visto más como una cuestión monetaria que una oportunidad de aprendizaje. Por ello, en algunos casos, los y las docentes preparan a los alumnos y alumnas para aprobar los exámenes – lo que otorga puntos tanto a ellos como a las escuelas- y ha originado que la formación se pueda verse, simplemente, como una mera competencia de puntos.

Sin embargo, hay que entender la capacitación continua de docentes en un marco más amplio, esta capacitación debe ser diversificada y permitir a los profesores acceder a nuevas perspectivas de formación y de preparación. Veamos ahora los casos de los cursos de capacitación no pertenecientes a Carrera Magisterial.

2.2.2.2 Actualización docente

Las últimas propuestas educativas referidas a la capacitación docente han estado apoyadas por el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) - iniciado en 1994, como se vio anteriormente-. A través de este programa se creó la modalidad de capacitación a distancia y, en 1999, los Centros de Maestros en los diversos Estados de la República, que funcionaron como centro de capacitación docente, bibliotecas especializadas y sedes de algunos de los cursos de Carrera Magisterial y de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el año 2008, el PRONAP se convirtió en el *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCCSP)*. Hasta la fecha, ha creado 574 Centros de Maestros en el país. Sin embargo, aún quedan desprotegidas las áreas más aisladas de las zonas rurales. Por otra parte, la SFCCSP también realiza

otras actividades, como asesoría académica a las escuelas, apoyo técnico, servicios bibliotecarios, registro, control, evaluación y acreditación de la actualización profesional, certificación de la oferta de formación continua o distribución de materiales impresos, audiovisuales y multimedia.

Dentro de este Sistema de Formación Continua se encuentran: los Centros de Maestros, las Escuelas Normales, las Instituciones de Educación Superior, los Institutos de Investigación e Innovación Educativas de alta calidad, la Universidad Pedagógica Nacional, los Centros de Actualización Magisterial y los equipos técnicos estatales de los diferentes niveles educativos y de los programas y proyectos nacionales y estatales.

A modo de cierre de este apartado, hay que decir que la capacitación docente se ha visto como un indicador de la famosa calidad educativa que se está buscando en el país a través de sus diversos programas. Para medir estos índices de calidad, se ha propiciado la inserción de diferentes instrumentos de evaluación para corroborar su existencia o falta de la misma. Así mismo, se ha creado un nuevo sistema de inserción a las plazas docentes públicas y de carácter más permanente, que es una evaluación de admisión, las llamadas *Pruebas de Concurso de Plazas Académicas*. Es así que los docentes que desean permanecer en el sistema deben aprobar dicho concurso.

En todo ello, vemos más una respuesta del Estado a la obligación de cubrir una demanda internacional, que una consciencia de la necesidad de una capacitación permanente y eficiente. Como lo menciona Cruz (2008), es más de orden político que cultural quien ha limitado al propio docente en un ámbito reducido, descontextualizado y de poca posibilidad de transformación de orden social y/o político. Sin embargo, a su vez, la capacitación docente se ha reconocido como un ámbito de importancia, transformación y pluralidad de ofertas que puede empezar a generarse.

Una vez abordada esta primera parte general de la educación en México, nos centraremos en la Educación para la Paz en México y sus vínculos con el resto de América Latina y España.

2.3 Recorrido Histórico de Educación para la Paz en México e Iberoamérica

Tras hacer un repaso del contexto, historia y políticas del sistema educativo mexicano, en esta segunda parte del capítulo, abordaremos el impacto de la Educación para la Paz en México a través de su relación con Iberoamérica (Latinoamérica y España) y la práctica propia.

2.3.1 Latinoamérica

La historia de México está entrelazada con la evolución de otros países latinoamericanos. Su cercanía histórica ha provocado que la lucha latinoamericana se haya desarrollado a través de la unión de diversos movimientos políticos y sociales en un intento de conformar sociedades democráticas con el fin de reconocer y hacer valer los Derechos Humanos fundamentales. Es por eso que:

En México tenemos que reelaborar el concepto de "Educación para la Paz". Noción, en ocasiones, ajena a los educadores y/o a la población [...]. En general, los ciudadanos se sienten más cercanos al concepto de "Educación en Derechos Humanos", por las constantes violaciones a éstos que se conocen y se viven en la cotidianeidad (Ramírez, 2000: 1).

Por lo general, la Educación para la Paz en Latinoamérica se ha ido desarrollando acompañada de la Educación en Derechos Humanos. La EpP está construyendo su espacio propio, pero no aislado. Por ello, reconoce, integra y analiza todo lo que se ha llevado a cabo dentro de la Educación en Derechos Humanos. Así,

iniciaremos este punto haciendo un recorrido por la historia de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica.

Es indispensable también observar el proceso histórico latinoamericano en la conformación de países independientes. En él, se puede apreciar que la educación es un motor fundamental dentro del concepto de Nación y que la *educación popular* fue la base de muchos de los grandes movimientos educativos. En la siguiente tabla, podemos apreciar de forma general la educación en Latinoamérica:

Cuadro N° 9 Historia de la educación en América Latina

Cuadro de elaboración propia (Alvear, 2002: 1-2)

Educación colonial	Tuvo una perspectiva de adoctrinamiento, donde se imponía la religión, el idioma y la cultura, negando las culturas prehispánicas existentes.
Educación en la conformación de los Estados Nacionales	Aunque está guiada por las ideas de la ilustración, estructuralmente los cambios son lentos. Se proponen las primeras prácticas educativas pedagógicas de trascendencia
Inicios del siglo XX	Movimiento de Reforma Universitaria, inicia el aumento de universidades populares. Pero así mismo la educación sirve para separar los sectores económicos.
Las primeras décadas del siglo XX	Los primeros gobiernos nacionalistas empiezan a destinar la educación para el pueblo. Empiezan los programas y actividades de alfabetización masivas.
En los años 50	La educación es vista como factor para el desarrollo de recursos humanos y se empiezan a modernizar los sistemas educativos.
En los 70	En la educación se insertan proyectos con enfoques más sociales políticos. Aumento de la educación privada.
Después de la revolución cubana	Se afianzar más lo que se denominaba educación popular.
En los 90	La educación popular replantea su posición política y comienzo de los movimientos de Derechos Humanos y Educación en Derechos Humanos.

Como observamos, la educación está fuertemente vinculada con la conformación de la sociedad y de la visión que se tiene de ella. Muchas ocasiones han servido para reproducir la violencia estructural y perpetuar ciertas prácticas hegemónicas, pero también, podemos ver a la educación popular, como propuesta alternativa que trata de ser una educación integral e inclusiva.

2.3.1.1 Educación popular

Hablar de la nueva concepción de educación popular que sirvió para los grandes movimientos, como la Educación en Derechos Humanos, es referirnos a Paulo Freire, quien con sus diferentes propuestas educativas fue evolucionando y otorgando lineamientos de pensar, y practicar una pedagogía diferente. Freire sostiene que en nuestros sistemas educativos impera un tipo de educación tradicional, la cual denomina *educación bancaria*, es decir, el aprendizaje se lleva a cabo en una forma unidireccional y concibe al alumno como depositario del conocimiento y al profesor como el centro de poder y dominante del saber: «Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la educación “bancaria”, por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer [...]» (Freire, 1999: 26). Este planteamiento nos permite, desde nuestro trabajo cotidiano en las aulas y fuera de ellas, desarrollar otros proyectos pedagógicos.

En esta búsqueda de desarrollar una educación diferente, Freire experimenta un largo recorrido. En el trabajo dentro de la alfabetización de personas adultas, reconocía los saberes previos y el impacto que tenían no solo las palabras o frases por su estructura, sino por el impacto cultural y emocional que existe en el acto pedagógico. Hablaba de que se aprende a leer no sólo los libros o lo escrito de forma mecánica, sino que esto se realiza mediante un proceso de reflexión en el que se transforma el lector, al

incorporar en la enseñanza la *lectura del mundo*, y al descubrir que « [...] el mundo es también suyo y que su trabajo no es la pena que paga por ser hombre sino un modo de amar y ayudar al mundo a ser mejor» (Freire, 2001: 144). En esta concepción sobre el proceso de enseñanza, el aprendizaje ya no es lineal y tanto el profesor como el alumno aprenden, enseñan y son sujetos activos participantes, donde ambos transforman y se transforman. Se interactúa en una espiral continua de intercambio que permite tener esperanza en la educación como factor de transformación social propiciando la toma de conciencia del papel activo y de acción que cada persona puede ejercer. Los lineamientos de Paulo Freire no sólo originaron una nueva forma de realizar la alfabetización y de concebir la educación, sino que se volvió el punto que unió a pensadores, filósofos, políticos y artistas en un paradigma de la liberación.

Jhon Paul Lederach investigador de paz, hace también referencia de la importancia de la educación popular para su propuesta de transformación de conflictos. Los aportes del pensamiento de Freire contribuyeron en su trabajo y en el desarrollo de la educación en Latino América y África, mencionando que la educación popular nunca es neutral y propicia cambios sociales y en el sistema en el que se lleva a cabo los procesos de concientización:

First, education is never neutral. It always involves a project alternately aimed either at keeping things as they are or changing them. Popular education promotes change both in social and educational systems [...] the process of building awareness of self-in-context that produces individual growth and social change (Lederach, 1996: 26).

Se trata, por tanto, de una educación que promueve la participación de todos los miembros activamente en procesos de descubrimiento y transformación. Incluye diversos factores educativos y sociales, donde estudiantes y profesores descubren y aprenden conjuntamente: «popular education is a process of mutuality. Student and

teacher discover and learn together through reflection and action» (Lederach, 1996: 26).

De este modo, se incluye no solo a los actores de la educación sino también sus experiencias, aportes, recordando que todo ser humano es valioso y del cual se puede aprender y puede aportar. Por lo tanto, hablar de educación popular es reconocer la dimensión política que Freire otorga a la educación y al desarrollo de diversas prácticas pedagógicas en diferentes países Latinoamericanos, en la búsqueda de disminuir los altos índices de analfabetismo impulsados por los movimientos sociales y estatales en medio de golpes militares, dictaduras y corrupción.

A lo largo de su desarrollo, se han generado diferentes perspectivas y usos de lo que se significa educación popular. Una de ellas es la que Raúl Mejía rescata a través de varios grupos que la definían así en los años setenta:

[...] como un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase, [...] debe verse como parte y apoyo a un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas –la conciencia política y la organización popular- que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico (Alvear, 2002: 34).

El conocimiento se considera algo en continua transformación, valorando la práctica para teorizar y después volver a la práctica en la metodología dialéctica. Pero si bien había puntos en común, muchas prácticas e interpretaciones diferentes se fueron generando y llevando a cabo en Latinoamérica. Sin embargo, no todo lo que se llamaba educación popular correspondía a la filosofía planteada por Freire, o tomaba solo alguno de sus aspectos, para después politizar o en el discurso se mencionaban partidarias de esta, pero no en su práctica.

A finales de los ochenta y principios de los noventa, acontecimientos como el derrumbamiento del socialismo, el florecimiento de los modelos económicos neoliberales y el crecimiento de las deudas externas de la mayoría de los países Latinoamericanos fueron transformando la dinámica política gubernamental y social, como Marco Mejía menciona:

Se puede afirmar que en el continente aparece un modelo de “democracia política” con dictadura económica neoliberal, que entra a regir la vida de nuestras naciones. Este viraje comenzó a finales de la década de los ochenta y se consolida en los noventa por parte de las hegemonías económicas y políticas de nuestros países (Alvear, 2002: 45).

Entre otros factores llevó a replantear las directrices de la educación popular, donde seguían pendientes las temáticas de Derechos Humanos y democracia. Es por eso que en los noventa se empiezan a gestar nuevos movimientos y la sociedad civil comienza a generar propuestas de cambio y, sobre todo, a organizarse más allá de posiciones partidistas. La educación popular se replantea y se une a los diversos movimientos que surgen.

2.3.1.2 Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica

Como ya decíamos anteriormente, uno de los antecedentes de la Educación para la Paz es la Educación en Derechos Humanos. Sobre todo en Latinoamérica, ha sido una herramienta que permite avanzar en la consolidación de los países hacia la democracia. Además, hay una estrecha relación con las propuestas realizadas en España.

La Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica se ha nutrido e inspirado en fuentes doctrinarias muy cercanas, como son por ejemplo la de Paulo Freire, Pérez Aguirre, Paco Cascón y los educadores e investigadores en Derechos Humanos que se inscriben dentro del marco de la pedagogía crítica y por el otro, de haber creado y sustentado redes de comunicación muy estrechas entre los educadores en Derechos Humanos de la región [...] y bregar con problemas muy semejantes que impactan a nuestros países como son, entre otros: la

pobreza, las dictaduras, la violencia institucionalizada, la impunidad, la corrupción ,etc (Magendzo, 2009: 6).

Es así como el desarrollo de la Educación en Derechos Humanos corresponde a un contexto determinado, a unas condiciones políticas, sociales e institucionales en las que se ha desarrollado y se ve reflejada una forma de entender el mundo, al ser humano, la sociedad, la escuela y la educación. Todo ello originará una metodología y perspectiva en común a los ideales de los Derechos Humanos y particular a la vez de cada contexto.

Con respecto a las propuestas de Educación en Derechos Humanos, las experiencias de cada país se fueron matizando de acuerdo a los contextos y realidades que se vivían, pero también estuvieron matizadas por el diálogo con otros países. De este modo, se buscaban alternativas educativas y se encontraban respuestas metodológicas o conceptuales de las metas que se quería alcanzar. Fue así como la Educación en Latinoamérica se fue introduciendo desde el campo de la educación informal, sobretodo como una garantía del respeto de los derechos mínimos a alcanzar en cada sociedad.

Asimismo, aunque la Educación en Derechos Humanos en Latinoamérica se inició en los años ochenta con una propuesta remarcada en la legalidad, se ha ido transformando hacia una visión más pedagógica e interrelacionada con la paz. En el siguiente cuadro, podemos observar este desarrollo de la Educación en Derechos Humanos en Latinoamérica.

Cuadro No. 10 Educación en Derechos Humanos en Latinoamérica

(Elaboración propia basada en Ana María Rodino 2009: 7,134-143)

AÑO	DESARROLLO	VISIÓN
Década de 1980	Investigación y difusión de conocimientos especializados sobre los Derechos Humanos y su protección (legitimación y expansión de la doctrina de los Derechos Humanos).	Visión Jurídico-política.
Década de 1990	Introducción del saber de los Derechos Humanos en la escuela (desarrollo de metodologías, recursos y servicio didácticos).	La visión pedagógica.
El comienzo del siglo XXI	Interrelación y complementariedad entre las visiones jurídico-políticas y pedagógicas de la educación en derechos (promoción activa de políticas públicas, monitoreo de obligaciones del Estado y desarrollo de propuestas pedagógicas globales para la vigencia del derecho a la EDH).	La doble dimensión política- pedagógica de la Educación en Derechos Humanos.

Como podemos ver, se buscaba una propuesta que ayudara a fortalecer la demanda de la democracia y a garantizar los derechos fundamentales de los seres humanos y que, a su vez, estos derechos fueran legitimados por vías educativas y cubrieran los aspectos sociales y políticos de la educación. Además, se pretendía propiciar la formación de una ciudadanía comprometida, que pudiera luchar y exigir sus derechos. Como reconoce Rosa María Mujica, (2002) es necesario dejar de ser analfabetos de esos Derechos Humanos, creando las instituciones, medios y políticas que los hagan exigibles, respetables, y cumplidos.

Por su parte, Ana María Rodino señala:

La dimensión política de la Educación en Derechos Humanos supone comprender y trabajar, por ejemplo, los marcos normativos de los Derechos Humanos, nacionales e internacionales; los regímenes de gobierno, su posición y compromiso frente a los Derechos Humanos; la diversidad étnico-cultural de la población; las relaciones entre el Estado y al sociedad civil [...] desde la mirada política, para promover la Educación en Derechos Humanos es esencial apoyarla en una plataforma filosófica, legal y de voluntad política consensuada por los Estados, porque ellos son en última instancia los obligados a hacerla realidad para sus poblaciones en forma masiva y sin discriminaciones (Rodino, 2009: 155).

La Educación en Derechos Humanos es crítica, reflexiva y consciente de que la razón puede llevar al empoderamiento de las personas para construir sociedades más justas. Se trata, por tanto, de una educación que quiere llegar al Estado y a su vez que el Estado se responsabilice de su impartición a través de las políticas educativas. Sin embargo, Magendzo se cuestiona si esto es posible:

Acaso los gobiernos que aún cometen violaciones [...] tienen la solvencia moral y la legitimidad para fijar políticas públicas en materia de Educación en Derechos Humanos [...] existe una *voluntad política* de llevar el discurso oficial a la práctica [...]. Está el Estado abierto y dispuesto a apoyar una educación crítica, cuestionadora, e incluso “inquisidora” de la realidad...que se propone a formar sujetos de derechos para que se sumen al movimiento político-ético de la emancipación, el cambio, la transformación y de justicia social y cultural [...] o sólo construye un discurso de “política correcta” (Magendzo, 2009: 10).

El gran impulso de la Educación en Derechos Humanos, como ya mencionamos, se ha dado mayoritariamente a través del trabajo de la sociedad Civil y de las ONG, quienes, a su vez, están tratando de constituir visiones más integrales-holísticas de los Derechos Humanos. Esta visión incluye los derechos civiles y políticos y adopta un carácter más relacionado con la vida cotidiana. Sin embargo, se ha encontrado con muchas resistencias por su carácter político y reivindicativo.

Las iniciativas de Educación en Derechos Humanos, cada vez más, se han ido acompañando de otras propuestas como la educación en valores, la educación para la ciudadanía o la Educación para la Paz. Se trata, al fin y al cabo, de componentes de la Educación en Derechos Humanos, (Magendzo, 2009) donde los Derechos Humanos surgen como el eje rector y la paz como un derecho humano esencial para educar.

Es así como la Educación en Derechos Humanos ha ido desarrollando en sus contenidos diversos aspectos, desde la democracia como su principal valor, hasta la formación ciudadana participativa. Pero, poco a poco, se ha ido acercando a visiones más integrales, a la cultura y Educación para la paz. En España, está vinculada muy estrechamente a los movimientos de paz y democracia que se estaban llevando a cabo en el país para superar lo acontecido en la guerra civil y la dictadura, así como la guerra fría en Europa. Por ello, surgieron diversos colectivos que trataban de conformar una nueva propuesta educativa en la que se viera reflejada sobretudo la garantía de los Derechos Humanos, siendo así la Educación para la Paz la portadora de esta misión. Como explica Tuvilla, «de esta manera, los contenidos, formas y métodos pedagógicos derivados de los conceptos de paz y de Derechos Humanos, en el caso español, están estrechamente unidos, puesto que las cuestiones que impiden la paz tienen su materialización en los Derechos Humanos» (Tuvilla, 2009: 168). La Educación en Derechos Humanos, por tanto, se da a través del acompañamiento directo de Educación para la Paz.

La Educación para la Paz estaba matizada por las necesidades de una sociedad que pedía ser reconocida en todos los ámbitos. Además, todo lo que recordara a la época franquista se tomaba con cautela o resistencia, algo que se vio reflejado en la educación, «situación que justifica el recelo inicial del profesorado ante cualquier propuesta de educación moral, cívica o en valores; así como que hayan debido transcurrir casi treinta

años de democracia para introducir en el currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» (Tuvilla, 2009: 169).

Con todo ello, vemos que España se desarrolla una propuesta de Educación para la Paz y Derechos Humanos, mientras que en los colectivos de América Latina se llevará a cabo como Educación en Derechos Humanos y Paz, análisis que presentamos a continuación.

2.3.2 Reflexiones sobre Educación para la Paz y Educación en Derechos Humanos

En España se habla de Educación para la Paz y Educación en Derechos Humanos y en Latinoamérica se habla más de Educación en Derechos Humanos y la Paz. Pero, ¿por qué? Como se vio anteriormente, son respuestas ante los contextos sociales. En España, hablar de Derechos Humanos parecía un reto durante la época de la dictadura que es cuando se inicia, y Educación para la Paz se veía más amplia. En Latinoamérica, después de verse finalizadas las dictaduras y los grandes problemas de caudillismo y corrupción, se quería era garantizar los Derechos Humanos y que lo ocurrido no volviera a repetirse y que haya un medio que lo garantice. Por lo tanto, se le da un énfasis primordial a la Educación en Derechos Humanos, que se empieza a incluir en diversos escenarios y espacios educativos, no solo de la educación formal, sino también de la no formal, como son las ONG y diferentes organizaciones.

La Educación en Derechos Humanos pone énfasis en la parte política, democrática, y hasta jurídica, buscando la necesidad de creación no solo de leyes sino de planes que la garanticen. Así mismo, busca el reconocimiento y la implicación del Estado para que éste sea quien promueva la Educación en Derechos Humanos, aunque, como Magendzo (2009) señala, esta función parecería contradictoria cuando es el Estado uno de los primeros que no garantiza los Derechos Humanos. Además, es una

educación que tiene una intención crítica y política, lo que parecería no ir de acuerdo a los intereses de muchas personas que ejercen el poder en el Estado.

La educación pone un acento muy fuerte en el “deber ser”, el cual es regido por leyes, decretos, instituciones, políticas que sean visibles para garantizar una mejor convivencia. Definitivamente, para el desarrollo de la educación ha sido un gran paso el ser portavoz de esta garantía que tenemos como seres humanos. Sin embargo, en otros casos, puede ser limitante. Cuando la educación es guiada por el “deber ser”, el o la docente, se encuentra con el problema de un esquema determinado, limitante, que está lleno de expectativas a cubrir, y para llegar a muchos de esos “deber ser”, antes hay que “ser”.

En la educación del ser –algo que casi no se escucha-, es el ser humano quien siente y desarrolla así una percepción más humana, que permite darse cuenta de que estamos y somos interdependientes. En otras palabras, no se amplía esta conciencia sólo por una ley política que reconozca a la humanidad del otro sino, porque se vive y experimenta la humanidad y el ser.

La Educación en Derechos Humanos es un aporte social y político muy importante para el desarrollo del ser humano. La Educación para la Paz retoma su dimensión externa como un baluarte de su desarrollo, en que se incluye esa percepción de la humanidad desde adentro. Se recupera, por tanto, no sólo la dimensión social, sino también la dimensión interna donde el ser humano recuerda y recupera el ser.

Muchas veces, los Derechos Humanos no son exigidos por la ignorancia de los mismos o porque se quedan en un nivel superfluo y «su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiendo los Derechos Humanos en un aprendizaje más, que [...] deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto que a lo vivencial y práctico» (Mujica, 2002: 342). Por ello,

la Educación en Derechos Humanos ha tratado de despertar la conciencia de los derechos que, como sociedad, debemos tener, respetar y demandar.

Actualmente, existen muchas propuestas que van más allá de la Educación en Derechos Humanos con el objetivo de que estos sean internalizados. Así, Betty Reardon (2010), destaca dos aspectos importantes en su propuesta de *aprendizaje en Derechos Humanos*

1. La necesidad de ir más allá de la Educación en Derechos Humanos
2. El incorporar una visión Holística en la educación y enseñanza.

Por ende, el hecho de que la educación esté incorporando miradas cada vez más amplias y holísticas respalda la presente tesis. A través de la Educación para la Paz y la Educación en Derechos Humanos podemos seguir avanzando en propuestas educativas integrales en las que las dimensiones externas políticas y sociales se vean fortalecidas por las internas -aspecto que abordaremos más en profundidad en los capítulos siguientes-. Así, para fortalecer la dimensión externa, la Educación para la paz desde la visión holística nos recuerda que la dimensión política y social debe ser incluida en la interna a través del reconocimiento de la persona como ser humano y del desarrollo de su conciencia como ser.

2.3.3 México

2.3.3.1 Educación en Derechos Humanos y Paz

Los principales movimientos surgen de organizaciones no gubernamentales que quieren generar espacios de fomento a los Derechos Humanos y la paz y convertirse uno de los principales promotores de la Educación en Derechos Humanos en México. Posteriormente, se respalda con leyes, programas y acciones derivadas de Instituciones

Internacionales como la UNESCO. De este modo, se empieza a incorporar en las instituciones oficiales el término *Educación en Derechos Humanos* después de que los gobiernos firmaran acuerdos con organizaciones internacionales.

Este espacio es solo un breve recorrido de lo que se ha realizado en México sobre la temática de Educación en Derechos Humanos y paz, (Conde, 2006) ya que es hasta 1990 cuando la Educación en Derechos Humanos ha generado espacio en la agenda pública de México, y se han empezado a impulsar programas y algunas acciones en organismos de la sociedad civil y en algunas Instituciones de Educación Superior.

En el año 2003, se realizó un Programa de Educación en Derechos Humanos en México por parte de la Secretaría de Educación Pública que recibió algunas críticas. Por un lado, la sociedad civil declaró que los Derechos Humanos seguían viéndose como una materia pendiente, ya que el programa presentaba varias anomalías y no cumplía con todos los requisitos señalados en la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM⁷. Por otra parte, no existió un consenso entre los actores de la educación y la sociedad civil y, además, sólo se tomaron en cuenta los niveles de educación básica y normal. Por ello, la Cátedra UNESCO recomienda hacer un diagnóstico profundo para reestructurar el programa de Educación en Derechos Humanos tomando en cuenta todos los miembros que participan en ella.

⁷ La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos es un sistema integral de investigación, docencia, estudio, documentación, promoción y difusión en materia de Derechos Humanos, reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La Cátedra busca ser un instrumento que facilite la colaboración académica sobre los Derechos Humanos entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil con investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo. Para mayor referencia consultar <http://catedradh.unesco.unam.mx/>.

Cuadro N° 11 Instituciones que empezaron con el trabajo de Educación en Derechos Humanos en México

(Elaboración propia basada en Conde, 2006: 168-172)

INSTITUCIÓN/ASOCIACIÓN	ACCIÓN
Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Universidad Autónoma de Aguascalientes	En 1988 en Aguascalientes realiza un programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.
La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas AMNU.	Lleva a cabo programas y talleres de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.
Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH)	<ul style="list-style-type: none"> – Inicia en 1984 – Capacitación de profesores en EDH – Diagnósticos – Diseño de talleres
Universidad Iberoamericana, campus León	Desarrolla experiencias de EDH
Comisión Nacional de Derechos Humanos.	Realiza programas de Educación en Derechos Humanos.

La Educación en Derechos Humanos en sus diferentes modalidades ha ido evolucionado y transformándose. Muchas propuestas, metodologías y materiales se han producido en la mayoría de las instituciones antes mencionadas, en ONG y/o asociaciones. La Dra. Gloria Ramírez (2006) afirma que si hacemos un análisis de la Educación formal en materia de Derechos Humanos vemos que:

[...] las políticas educativas en México y de sus tendencias, nos confirma que la educación cívica tiene una larga tradición en el país, lo cual no observa una evolución progresiva, sino se mueve en vaivenes, avances y retrocesos, según lo deciden las autoridades responsables en su momento y/o el contexto social y político del país (Ramírez, 2006: 189).

En un primer momento, la Educación en Derechos Humanos (EDH) se relaciona como un contenido, reforzando después con la idea de impartirla a través del civismo. Posteriormente, surge la Educación Cívica y, actualmente, es vista como Formación Cívica y Ética.

2.3.3.2 Educación para la Paz en México

Una vez realizado un breve recorrido por los antecedentes de Educación para la Paz en México y de la educación popular y la fuerte vinculación que existe con la Educación en Derechos Humanos, nos centraremos aquí únicamente en México y en las acciones directas que se han llevado a cabo con la temática de Educación para la Paz. Iniciaremos con algunas de las acciones legales que se han realizado en México en cuanto a Educación básica y veremos cómo se fue insertando la temática de Derechos Humanos, hasta la actualidad en la que Educación para la Paz es eje transversal en el programa de Formación Cívica y Ética de educación primaria.

Cabe mencionar que, entre los valores que se han ido siempre incorporando en las diferentes asignaturas, la identidad nacional se confunde con patriotismo en muchas ocasiones. Hasta la actualidad, se hacen honores a la bandera en todas las escuelas cada lunes. A lo que algunas preguntas que surgen son: ¿Rindiendo homenaje al símbolo patrio se fomenta una identidad nacional? ¿Se produce un impacto en el amor a la patria, es decir, el espacio de suelo donde vivimos, en el respeto por la naturaleza y en el amor a la comunidad como si fuera un pedazo de patria? Todo esto amerita una investigación que reflexione y profundice el valor que se busca preservar, de dónde surge este nacionalismo y el impacto que tiene en los niños y niñas de nuestro país.

En México, como vimos anteriormente en Educación en Derechos Humanos, la Educación para la Paz también ha estado presente, sobre todo, en el trabajo de las ONG,

asociaciones o instituciones como la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos y la paz de la UNAM. En este sentido, han realizado diversas actividades como talleres, videoconferencias, diplomados o el Congreso Educadores para la Paz realizado en julio de 2004 en Acapulco Guerrero, en donde la perspectiva se desarrolla más desde la Educación en Derechos Humanos y la paz.

También, se cuenta con el proyecto de la UNESCO de Escuelas Asociadas⁸ en todo el país, proyecto iniciado en 1953 y formado por una red mundial de instituciones educativas de 180 países. De todas las entidades de México, el Distrito Federal es la que cuenta con mayor participación las escuelas secundarias, que realiza actividades que abordan diferentes temáticas entre la que se encuentra la de Educación para la Paz.

“Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti por mí y por todo el mundo” es un proyecto dirigido específicamente a la Educación para la Paz en México que se inició en 2001. Este proyecto fue una propuesta del Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. (GEM) junto con UNICEF, quienes elaboraron una carpeta didáctica que se puso en práctica en nueve escuelas del Distrito Federal y, al año siguiente, en todas las delegaciones políticas:

El proyecto se integra como parte de la educación en valores, retoma la Educación para la Paz a través de la resolución no violenta de conflictos y visualiza la paz como un proceso de construcción colectiva, que pretendía crear ambientes de respeto, tolerancia, ayuda mutua y solidaridad en el ámbito educativo.

Su tarea es acompañar y asesorar los procesos educativos en las escuelas. Por ello, entre las principales actividades del proyecto, se encuentran el dar seguimiento a la formación y apoyo de las promotoras y promotores de las instituciones participantes y brindar atención a las instancias conformadas por integrantes de la Secretaría de

⁸ Para más información sobre las Escuelas Asociadas de la UNESCO se puede acceder al siguiente enlace: <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/>

Educación Pública, los Institutos Delegacionales de las Mujeres y las Unidades de Atención y Prevención a la Violencia Familiar (UAPIVIF).

México debe ir conformando cada día más proyectos que vayan acercándose a la propuesta de Educación para la Paz, que no sólo se remarque la resolución no violenta de conflictos sino toda su metodología y paradigma que la compone. El intento de ir integrando a la Educación para la Paz en las escuelas de México es un primer paso, pero aún falta mucho campo por explorar y trabajar. No se trata sólo de aprender a solucionar los conflictos ya existentes, sino ir formando una conciencia en los que integran a la sociedad. En el ciclo escolar 2008-2009, los planes de estudio de educación primaria han sufrido una nueva reestructuración con la puesta en marcha del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (FCE)

[...] que promueve el desarrollo gradual y sistemático de ocho competencias cívicas y éticas (Conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y aprecio de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social, apego a la legalidad y sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia) que se ven a lo largo de los seis grados de la educación primaria (Secretaría de Educación Pública, 2008: 17-20).

Estas competencias que describe el programa Integral de Formación Cívica y Ética (FCE) 2008 de educación primaria, que incluyen los seis cursos gradual y progresivamente. La competencia denominada “manejo y resolución de conflictos” promueve el desarrollo de actitudes de cooperación, negociación, diálogo y búsqueda de soluciones pacíficas. Se está iniciando la capacitación docente en las escuelas primarias y, además, se está realizando el seguimiento y evaluación de la aplicación del programa en escuelas que son proyecto piloto.

Las competencias están sugeridas en cuatro ámbitos a desarrollar en la escuela: las asignaturas, el trabajo transversal de las asignaturas, el ambiente escolar y la vida

cotidiana del alumnado. Por lo que respecta al trabajo transversal, este se refiere a la vinculación de la Formación Cívica y Ética con las demás y se clasifica en cuatro unidades (Educación ambiental, Educación para la Paz, Educación Intercultural, perspectiva de género) y, a su vez, este eje se ve inserto en los contenidos más que en las asignaturas. En concreto, la unidad llamada Educación para la Paz la define como:

Con la finalidad de fortalecer una ciudadanía defensora y promotora de los Derechos Humanos, esta línea plantea la necesidad de formar sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás y capaces de exigir su cumplimiento. Parte del reconocimiento y comprensión de los conflictos como elemento presente en las relaciones humanas y la importancia de aprender a resolverlos mediante el diálogo y la negociación. Este enfoque se vincula con acciones y compromisos a favor de la paz, el desarme y la organización orientada a generar condiciones que garantice la defensa de los Derechos Humanos, el respeto a la diversidad y el fortalecimiento de las sociedades democráticas (Secretaría de Educación Pública, 2008: 29).

Estas cuatro unidades didácticas se propusieron como nexos de la escuela con las problemáticas sociales. Este es un paso que nos va acercando a la necesidad de desarrollar la propuesta de Educación para la Paz, pero que aún queda limitada a la visión de Resolución de conflicto y ligada a los Derechos Humanos.

Otro de los programas que se han insertado es el Programa Nacional Escuela Segura, cuya puesta en marcha se justifica por el incremento de violencia que México experimenta actualmente. A través de los medios de comunicación se difunde la violencia y, por las formas en cómo esta se presenta, parece estar viviendo una de las más fuertes épocas de secuestros, drogas y violencia desenfrenada en general. Sin embargo, no podemos quedarnos sólo en la imagen que difunden los medios de

comunicación, ya que se trata de un fenómeno muy complejo. Las decisiones gubernamentales apuestan por un nuevo sistema de seguridad y se habla de la lucha del narcotráfico a través del refuerzo del ejército o la policía. Sin embargo, en esta lucha contra la inseguridad, no se considera la prevención de la violencia como una estrategia de formación de personas con otros valores éticos y sociales, en ambientes de trabajo o en los espacios de encuentro con los que cuenta el país. La escuela es uno de los lugares que no queda afuera de las estrategias de prevención.

Desde julio de 2007, el Programa Nacional Escuela Segura forma parte de la estrategia nacional de seguridad Limpiemos México, que establece vínculos de colaboración con diferentes instituciones, especialmente, con la Secretaría de Seguridad Pública y su Programa "Comunidades Seguras", la Secretaría de Salud con el Programa Nacional "Salud sólo sin drogas" y la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa "Recuperación de Espacios Públicos".

Este programa pretende que las mismas escuelas elaboren con la comunidad escolar las estrategias a seguir, dando algunas líneas e información que se puede obtener de la página web de la Secretaría de Educación Pública⁹. Se asegura que el programa es un medio para fomentar la cultura de la paz y la convivencia pacífica, pero podemos observar que la concepción que adquirió aquí el término "paz" es, prácticamente, un sinónimo de "seguridad". Algunas de las actividades implican la participación de padres de familia en la organización de diferentes actividades, como:

- Revisión de las mochilas por las madres y padres. Sólo se puede revisar la mochila en clase si hay un acuerdo de la asociación de padres de familia, así como la autorización escrita de los mismos padres y madres.

⁹ Para más información sobre el proyecto Escuelas seguras visitar el enlace: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/>

- Ayudar a denunciar si hay puntos rojos de inseguridad en el perímetro de la escuela (como pueden ser las cantinas, los bares, los billares o las pandillas).
- Comisiones de madres y padres a la entrada y salida del alumnado de la escuela.
- La participación en la Escuela para Padres.
- Vigilar el uso de celulares.

Este programa ha causado mucha controversia desde su aparición y se pueden cuestionar muchos aspectos. No sólo los y las adolescentes son vistos como sospechosos de violencia, sino que se trabaja más sobre las consecuencias que sobre las causas del incremento de la violencia directa y estructural.

A pesar de ello, parece que en México la Educación para la Paz se reconoce como una necesidad y empiezan a aparecer ideas o conceptos como la resolución de conflictos o la mediación –pero hay que clarificar qué se entiende por ella y no confundirla con un sistema de pacificación o control-.

La idea de articular educación y paz en un solo concepto, parece pertinente e incluso necesaria, sin embargo, hay que constatar que en nuestro medio existe ambigüedad sobre esta noción que no logra generalizarse, ni constituirse en una alternativa frente a las situaciones inciertas que ha conocido y conoce el país. Es necesario entonces, aportar elementos para comprender y conocer de lo que puede significar educar para la paz en nuestro tiempo (Ramírez, 2003, 2006).

En México Educación para la Paz, tiene mucho camino por recorrer, por eso hay que ir rescatando cada esfuerzo y experiencia que se ha llevado a cabo, para ir avanzando y construyendo una Cultura de Paz en el país.

Recapitulación

Hablar de Educación para la Paz en México es reconocer todo un proceso, histórico y contextual, en el que ha sido necesario desarrollar una visión educativa a lo largo de su conformación como país y en su relación con Latinoamérica y España.

De esta forma, podemos destacar aportes como la visión integral de educación que ya se poseía desde la época prehispánica –cuyo propósito era formar seres humanos con rostro y corazón y se interesaba por dar una educación para todos-. Debemos entender la manera en cómo narramos la historia y desde dónde podemos hacer una práctica de Educación para la paz a través de un proceso de reconocimiento y transformación, como en la época colonial –lo que implica hacer un reconocimiento de lo ocurrido y trascender el dolor para construir puentes de lo que somos ahora, culturas que interactúan y se transforman actualmente-. Hablar de Educación para la Paz es entender la historia del propio país como parte de las decisiones políticas del momento y su relación con las propuestas educativas de cada periodo presidencial.

Es un diálogo no solo con su historia, sino con su vinculación a Iberoamérica, con la que tiene una estrecha relación no sólo de acontecimientos históricos, sino de procesos vividos, como el desarrollo de la educación popular o el impacto de la Educación en Derechos Humanos. Es así como la relación entre Educación para la Paz y Educación en Derechos Humanos se ha ido entrelazando, pero tomando así mismo sus propios matices, que permiten ir perfilando cada una de las propuestas y entender que entre ellas existe un diálogo, pero también una postura predominante que guía las actividades y la forma de ejercer esa educación, pero sobretodo vivirla.

Aunque se ha mostrado la fuerza que tiene la Educación en Derechos Humanos en México, también podemos observar que las propuestas han quedado fragmentadas o se han reducido a actividades parciales o en agregados a los programas que entienden

Educación para la Paz, sobretodo, en su línea de transformación de conflictos. Además, muchos limitan a la Educación para la paz en la mediación educativa o como un componente de Derechos humanos, y no en la amplitud que ella abarca, en el que la mediación es una alternativa y los Derechos Humanos un componente de la misma en relación.

En el próximo capítulo podremos abordar la postura que esta tesis tiene sobre Educación para la Paz y que se ha llevado a cabo de manera práctica en una escuela de la Ciudad de México y en Castellón España. De este modo, la espiral de práctica y teoría empezará a tomar forma y se expondrán las principales categorías de esta propuesta.

CAPÍTULO III

REPLANTEANDO EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PAZ HOLÍSTICA

«Nadie está solo, nadie sabe todo» Paulo Freire
(Jiménez, 2004: 928).

INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores, hemos presentado la Educación para la Paz de forma general y nos hemos acercado a la realidad concreta de México e Iberoamérica. En el presente capítulo, haremos una teorización del concepto de paz para aproximarnos a nuestra propuesta de Paz Holística y a su relación con la educación desde esta perspectiva.

Iniciaremos con un recorrido histórico sobre la paz desde diferentes paradigmas, propuestas y escuelas, así como de la concepción que se utilizará en esta tesis. Los estudios y la Investigación para la Paz han incorporado la paz y la educación a través de la Educación para la Paz como propuesta pedagógica. De este modo, la paz ya no es sólo cuestión de gobernantes, sino que se ha insertado en la sociedad y en cada persona para llevarla a cabo en su día a día, permitiendo una práctica de paz constante desde lo cotidiano y en la educación.

Como vimos en el capítulo anterior, cada país, escuela y espacio educativo incorpora la Educación para la Paz con su propio estilo, matiz, énfasis y enfoque. Sin embargo, convergen en un fin común: crear una Cultura de Paz encaminada a lograr sociedades que respeten y luchen por la dignidad humana de todos sus miembros y la dignidad en sí misma. En esta Cultura de Paz, las personas trabajan a partir del reconocimiento que existe entre ellas, para ellas y con ellas mismas, y trabajan su propia

paz abordando sus diferentes dimensiones, como la paz interna, la social-política o la ecológica.

En la última parte de este capítulo, se presentará una propuesta de Educación para la Paz a partir de una visión de paz holística que, más que pretender construir un modelo de EpP, tratará de ofrecer una propuesta de prácticas de paz. Esta propuesta se compone de líneas generales de movimiento y de áreas para orientar la acción educativa y en la que se pueda integrar la diversidad de la educación. Además, reconoce la cotidianidad por la que pasan los y las docentes y, así mismo, puede generar un estilo educativo que trascienda un listado de estrategias y una filosofía de vida donde la integridad humana esté tanto dentro como fuera del aula.

3.1 Historia y dimensiones de la paz

La Educación para la Paz está vinculada estrechamente a la perspectiva con la que se entienda la paz, ya que se orienta a la construcción de la misma. Por ello, en este punto, presentaremos un panorama de la evolución del concepto de paz. En primer lugar, lo haremos a través de las visiones filosóficas de occidente-oriente en general y, posteriormente, analizaremos el concepto de paz a través de diferentes clasificaciones, como las realizadas por Vicenç Fisas, Vicent Martínez Guzmán y Wolfgang Dietrich. Esta diversidad en la concepción de la paz nos permite llegar a una visión más holística de la paz y a profundizar en propuestas como *hacer las paces o paces transracionales (Trans-rational peaces)*, que abordaremos más adelante. Todos estos antecedentes nos ayudarán a entender la propuesta educativa en la que se basa esta tesis.

3.1.1 Concepto de paz

3.1.1.1 La Paz en la historia

El concepto y la práctica de paz se ha ido conformando y transformando de forma distinta en cada sociedad. «En cada comunidad humana la *Paz* se ha manifestado y fijado a través de una serie de normas y valores propios, produciendo convenciones culturales, ritos e instituciones que varían de acuerdo con sus propias vivencias [...] Todo lo cual ha dado una gran riqueza de manifestaciones pacíficas» (Muñoz, 2004b: 24). Esto se ve reflejado tanto en las actividades cotidianas, como en las decisiones gubernamentales y sociales de cada país.

De este modo, la paz no sólo es una palabra, sino un conjunto de acciones, pensamientos y sentimientos. Cada ser humano es partícipe de la paz en la medida que interactúa o no con ella y, sobre todo, al hacerlo de manera consciente tomando en cuenta a la naturaleza y al resto de seres humanos en sus diferentes dimensiones -tanto sus expresiones externas, como las internas de la paz-.

Peace has different meanings within different cultures as well as different connotations for the spheres in which peaceful processes are applied. For example, there is a difference between inner and outer peace. Inner peace concerns a state of being and thinking about others, such as a holding them in reverence; outer peace processes apply to the natural environment, the culture, international relations, civic communities, families, and individuals. Within each one of these spheres it can have different meanings [...] (Harris, 2002: 17).

Como ya mencionamos anteriormente, la paz puede cubrir diferentes dimensiones, como la individual o personal, la social o comunitaria y la planetaria. Estas dimensiones tienen una lectura y énfasis diferentes según el tiempo, espacio, culturas y momentos en que se encuentra. Algunas interpretaciones incluyen una y excluyen a la otra, aunque en la actualidad se están estableciendo diálogos entre ellas como veremos más adelante. En el siguiente cuadro observaremos, brevemente, una

mirada del concepto que se tenía de la paz correspondiente a una cosmovisión determinada.

Cuadro No.12 Historia de la paz

(Elaboración propia. Galtung, 1985; Fernández, 2003a; Dietrich, 2006 a, 2011)

ORIENTE	OCCIDENTE
<p>India</p> <p>Jainismo por Mahavira (S. VI antes de C.). La paz a través del principio del <i>Ahimsa</i>: renuncia a querer matar, dañar. Respeto a la vida como principio.</p>	<p>Grecia</p> <p><i>Eiréne</i> se predica respecto de una relación del interior del grupo, sinónimo de <i>homonoia</i> (armonía).</p>
<p>Budismo</p> <p>Interpretación "positiva", en términos de compasión buenas obras, y reconciliación de la ahimsa con la justicia (Galtung, 1985, 95).</p>	<p>Roma</p> <p><i>Pax</i> ausencia de violencia, en especial de revueltas y rebeliones, se impone y se garantiza ley–orden</p> <p>Lengua Alemana</p> <p>Paz, (<i>Friede</i>) “trata a los demás como miembros de tu misma familia” hacía referencia a una paz, que era simbolizada por <i>Freja</i> and <i>Frej</i> los dioses gemelos de la paz energética y fértil de la mitología Nórdica (Dietrich, 2006a: 5).</p>
<p>Árabe islámica</p> <p><i>Salam</i>, raíz: slm. Su significado literal es sumisión. En el sentido religioso, <i>islam</i>, es sumisión a la ley islámica, a la voluntad de Dios. Esto lleva a una paz en el interior del grupo que acepta</p>	<p>Tradición hebrea</p> <p><i>Shalom</i>, hace referencia a algo completo y perfecto, en el sentido de obra concluida, cuya raíz es ShaLaM Significa “estar en paz”, “estar completo”.</p> <p><i>Sheqet</i>, que procede de la raíz <i>ShaQaT</i> que</p>

<p>la ley islámica, configurando una casa o morada donde reina la paz: <i>dar- al- islam</i></p>	<p>significa descanso, tranquilidad, silencio.</p>
<p>China</p> <p><i>Ying, yang y el Tao</i>, armonía entre todos los miembros de un mismo colectivo, unidos al cosmos del que se sentían deudor.</p>	<p>Jesús de Nazaret y el cristianismo primitivo</p> <p>El pacifismo no violento de Jesús, una concepción de la vida centrada en el amor universal y la paz. Se dice que se ponga la otra mejilla (que interpreto como una forma de cortar la cadena de la violencia) (inofensividad “negativa”) y que se ame a los enemigos (inofensividad positiva). El resultado de este amor universal es la paz.</p>
<p>Culturas indígenas</p> <p>Las culturas indígenas de América se manejaban por una cosmovisión y no se encuentra la palabra “paz”, pero en el contexto es empleada y ejercida, como ejemplo en la lengua Náhuatl: paz -<i>kualitilistle</i>, o majá a <i>juwaló</i>’- significa vivir en armonía-paz con uno mismo, con el otro y la naturaleza.</p> <p>En la cultura zapoteca, tampoco existe la palabra paz (Esteva, 2011), pero no se debe a que no se conozca este término –de hecho, muchos de ellos hablan a su vez español-. Sí que se hace referencia a lo que, desde la lengua zapoteca, sugiere la palabra paz: elegir no hacer frente a, vivir en paz, no hacer ruido. La paz, además, está relacionada más con un concepto de vida en sociedad.</p> <p>Así mismo, en la cultura Andina la palabra paz es vista como un concepto relativo a la vida en comunidad y que sea una manera de vivir tranquilamente.</p> <p><i>In the Andean- Amazonian culture, there are words that evoke a kind of Peace that is understood as a state of serenity and tranquility [...] Kasilla or Hawkalla a word related to calm and tranquility [...]to live in tranquil and relaxed manner [...]</i> (Rengifo, 2011: 374).</p>	

Este cuadro refleja cómo la palabra paz o su conceptualización se ha desarrollado en contextos y momentos de una manera diferente, mostrándola como un

elemento presente a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, muchas veces la historia ha puesto más atención a la ausencia de ella, generando una *Paz silenciosa*:

Paz silenciosa o parcialmente silenciada. Por ejemplo, la *paz* nos ha dejado unos claros signos de su existencia en palabras, ideogramas e imágenes, son símbolos de su actividad que se han ido transmitiendo culturalmente. La mayoría de las lenguas tienen no sólo palabras para definir la paz sino también todo un campo semántico y conceptual formado por otros términos y expresiones que son complementarios entre sí (Muñoz, 2004: 47).

En la historia, la evolución de la paz no busca negar los conflictos ni armados, ni de ninguna otra índole, sino que trata de entender la positividad de la existencia de los conflictos y reconocer algunas experiencias que han podido ser transformadas de manera pacífica, a lo largo del mundo en diferentes épocas de la historia (Muñoz, 2004: 47). Así mismo, esta paz está relacionada con pensadores, artistas, hombres y mujeres, desde diversos acercamientos, que al ser transformados los conflictos de manera pacífica, en su mayoría no fueron registrados, «como vemos, no se trata de paces absolutas y perfectas, sino más bien de actos regulativos, transformadoras y cotidianos de los conflictos. Son más bien, formas de Paz imperfecta [...]» (Muñoz. 2004: 51). Por ello, una de las grandes aportaciones a los Estudios para la Paz fue precisamente la concepción de paz de Johan Galtung, al distinguir la visión negativa de la paz y su concepción positiva. A partir de ahí, distintos investigadores e investigadoras han profundizado sobre ello, la paz imperfecta es un ejemplo de ello.

En el siguiente cuadro podemos ver algunas de las principales concepciones de paz a partir de los estudios e Investigación para la Paz.

Cuadro No.13 Evolución del concepto de paz.

(Galtung 2003; Tuvilla, 2004; Muñoz, 2004, 2004c; Cascón, 2004; Martínez Guzmán, 2001, 2004a ; Dietrich, 2006a).

<p>PAZ NEGATIVA</p>	<p>Galtung la señala como la respuesta a la violencia directa. Se considera negativa, ya que está basada en la usencia de la guerra o del conflicto y, además, es restrictiva.</p> <p>Pax romana: es la ausencia de la guerra o de la violencia directa. Se define como el <i>No-guerra</i>, es la ausencia de conflictos bélicos, donde está presente el orden social. Está muy vinculada al Estado, ya que se impone y se defiende, fomentando una <i>cultura del enemigo</i>.</p> <p>Eirene: es un no al conflicto. Tiene una dimensión espiritual e intimista y está relacionada con la armonía personal y la tranquilidad, pero sin interacción con los otros. Se trata de una paz estática e idílica que puede llevar a posturas sumisas y aisladas.</p>
<p>PAZ POSITIVA</p>	<p>Va más allá de la ausencia de la guerra, busca la justicia social. Además, incorpora la Investigación del conflicto.</p> <p>Galtung (2003) nombra a la paz positiva como al «despliegue de la vida» en la que dice sí a acciones para mejorar. Es la presencia del equilibrio en las relaciones humanas, es la ausencia de <i>violencia estructural y cultural</i>.</p> <p>Paco Cascón (2004) la relaciona con <i>Shalom</i> o <i>Shanti</i>, concepciones de paz que integran la concepción de justicia y que tienen una dimensión global del bienestar en los sentidos espirituales y materiales, y que está en movimiento.</p>
<p>PAZ IMPERFECTA</p>	<p>Esta perspectiva entiende la paz como un proceso imperfecto, inacabado y en continuo movimiento.</p> <p>«Como vemos, no se trata de paces absolutas y perfectas, sino más bien de actos regulativos, transformadores y cotidianos de</p>

	los conflictos. Son, más bien, formas de Paz imperfecta.» (Muñoz, 2004: 51)
PAZ Y LAS CUATRO D	Es el conjunto de: <i>Desarrollo, Derechos Humanos, Democracia y Desarme</i> . La ausencia de cualquier de estas cuatro “D” constituye un factor de violencia.
LA PAZ HACIA UNA CULTURA DE PAZ	Es la respuesta a la <i>Violencia Cultural</i> . La paz es vista como una cultura a la que podemos llegar y puede ser trabajada conjuntamente. Se trata de una Cultura de Paz basada primordialmente en los valores de tolerancia, respeto, cooperación, justicia, NoViolencia, que son retomados por Educación para la Paz.
PAZ CON ENFOQUE HOLISTICO	La paz es, al mismo tiempo, un fenómeno interno y externo al ser humano. Busca la armonía y el equilibrio con nosotras y nosotros mismos, con las demás personas y con el medio ambiente.
MUCHAS PACES/ HACER LAS PACES	La paz entendida desde la pluralidad, es decir, hay una gran diversidad de hacer y, vivir la paz, es por eso que se habla de Hacer las paces y de las muchas paces que podemos encontrar en el mundo.

La evolución del concepto de paz ha ido trabajando más hacia tener un impacto en la realidad concreta para volverse nuestra labor y nuestra incumbencia. Es no limitarse a la erradicación de la guerra como elemento único de la paz, es otorgar una visión más amplia y periférica del campo de acción de la misma. Por eso, en este breve recorrido se reconoce la paz como un proceso presente en la evolución de la misma humanidad, por lo que actualmente ahora es objeto de estudio desde diversos enfoques, disciplinas y formas. Siendo los estudios por la paz y la Investigación para la Paz la encargada de ello, Ian Harris afirma:

Peace studies, the study of Peace processes, began as a formal discipline in colleges and universities after Second World War. Peace studies “to analyze

human conflicts in order to find the most peaceful (negatively peaceful) ways to turn unjust relationships into more just (positively peaceful) (Harris, 2002: 18).

A través de los Estudios para la Paz, de la Investigación para la Paz y de Educación para la Paz, nos permiten tener el conocimiento y las prácticas de esa paz que han sido silenciadas o ajenas, acercándonos a ella desde una visión integral, y actual, posibilitando la visión de paz como objeto de estudio y práctica cotidiana.

El paso de la paz como objeto de estudio ha sido un gran aporte, pues ya no es solo un valor que la axiología hace referencia, sino un objeto que por sí mismo suscita a la interacción de diversos campos de estudios, áreas de aplicación y la generación de prácticas de paz en diversos ámbitos. Estos a su vez irán generando teorías de paz, que van conformando los nuevos estudios e investigaciones para la paz que forjan una riqueza de perspectivas, enfoques y propuestas, pero que sigue siendo muy joven en sus inicios pero antiguo en sus usos.

Esto originó un nuevo paradigma, donde es necesario ver la paz con una nueva mirada, más amplia, integral y diversa, en la que todas las personas somos responsables de ella. De este modo, se crean nuevas conceptualizaciones de la paz y de los elementos que la acompañan, como son la Cultura de Paz o Cultura de las paces, conflicto, violencia, NoViolencia, o de las definiciones o conceptualización de la paz o paces, así como de las dimensiones en las que se encuentra (personal, social, mundial, ecológica).

3.1.1.2 Conceptos interrelacionados: Conflicto, NoViolencia y Cultura de Paz

En este punto, haremos una breve introducción a tres conceptualizaciones que acompañan a la paz: el *Conflicto*, la *NoViolencia* y la *Cultura de Paz*. Además, veremos su relación más cercana con la educación.

a) Conflicto

La conceptualización del conflicto puede ser abordada de forma negativa o de forma positiva. La visión negativa trataría de evitarlo a toda costa, negará toda posibilidad de abordarla ya que se propicia la intranquilidad. En cambio, el conflicto abordado desde la postura positiva se tomará como una oportunidad para avanzar, como parte del proceso humano y la diferencia primordial será como se enfrenta ya sea desde la NoViolencia, o pacíficamente o desde la violencia.

En su desarrollo dentro de los Estudios para la Paz, surge una línea de Estudios de los Conflictos (Martínez Guzmán 2001, 2010), donde los conflictos primero se querían resolver y, después, manejar para llegar, finalmente, a aceptarlos como parte del vivir humano, por lo tanto hay que transformarlos. «Su transformación consiste en un cambio de percepción, una nueva manera de considerar los hechos» (Martínez Guzmán 2001: 102)

De este modo, desde la postura positiva, el conflicto se ve como parte del andar del ser humano y algo que lo rodea en todas sus actividades. Sin embargo, no hay que confundirlo con violencia, definida como un acto de agresividad destructiva. Autores como Iglesias (1999), Lederach (2000) y Cascón (2004) afirman que el conflicto se genera como resultado de la diversidad de origen, pensamiento y sistema y su discrepancia o contraposición de intereses o necesidades. El conflicto puede ser utilizado de manera positiva para mejorar como ser humano y la relación con nosotros mismos, con los demás y con nuestro entorno, ya que permite una visión más completa de la realidad a través de la visión del otro y del conflicto que esto pueda generar. «Una percepción más serena del conflicto es que forma parte de una relación compleja y que puede ofrecer la oportunidad de una revisión para mejorarla» (Iglesias, 1999: 33).

Cascón Soriano (2004) estructura el conflicto en ciclos que se mueven en secuencias parcialmente predecibles y, por ello, susceptibles de una regulación constructiva, que puede auxiliar a la construcción de una sociedad democrática. Se desarrolla, así, el valor de la diversidad y cree en los conflictos como palancas de transformación social para conformar una Cultura de Paz. Por su parte, Jares (en Tuvilla 2002: 220) hace una propuesta para utilizar el conflicto de una manera didáctica en tres planos complementarios, a saber:

- a) Una sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza, discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad y vulneración de los derechos humanos.
- b) Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
- c) En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos educativos.

La concepción de paz y de conflicto van de la mano al proponer su abordaje de una manera positiva, donde todas las personas son participes de este proceso y la escuela un espacio que enfrenta realidades conflictivas y puede desarrollar una visión positiva de ambas.

b) Violencia / NoViolencia

La concepción de paz adquiere una orientación más amplia no sólo con los que se involucran, sino con su relación con la violencia. Y no sólo la violencia directa, sino la violencia estructural y violencia cultural.

Por ello, tenemos que enfocar la violencia y por consiguiente el tema de la paz, en términos de auto-realización la liberación del individuo de todo lo que le impide gozar de los elementos de la vida, sea debido a la violencia directa (homicidio o guerra) o la violencia estructural (racismo, hambre, marginación). (Lederach, 2000, 2003)

Es así como la violencia no es sólo aquella que ocasiona un daño físico o visible, sino también aquella que afecta a todo aquel individuo o sociedad que no pueda desarrollarse en condiciones óptimas. La conceptualización de la violencia estructural y la violencia cultural es uno de los mayores aportes de Johan Galtung:

Por *violencia cultural* queremos decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales- Lógico matemáticas) que puede utilizar para justificar o legitimar violencia directa o estructural [...] si lo contrario de la violencia es la paz, la materia de estudio de la investigación y ciencias de la paz, entonces lo contrario de violencia cultural sería *paz cultural*, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural. Si hallamos muchos y diversos aspectos de ese tipo en una cultura, podemos referirnos a ella como *Cultura de Paz* (Galtung, 2003: 261).

La inclusión de la violencia cultural en los Estudios para la Paz es una gran contribución. Como menciona Vicent Martínez Guzmán (2001, 2004 b), en los noventa ya se tenía una concepción diferente a la violencia directa, la violencia estructural. Sin embargo, a partir del año 2000, cobra más fuerza el estudio de la violencia cultural, que complementa la violencia estructural y directa, en donde es tan fácil perder la responsabilidad moral, se perpetúa la imagen del enemigo, los etnocentrismos. La manera en que esta violencia desemboca en las otras dos y su invisibilidad, en muchas ocasiones, hace que se vuelva importante comenzar a hablar de ella, denunciarla para realmente pasar de una violencia cultural a la Cultura de Paz.

Un importante elemento es el Manifiesto de Sevilla aportación de la UNESCO en 1989, resultado de la reunión de diferentes especialistas para estudiar los orígenes de

la violencia y la guerra. En este manifiesto, se llegó a la conclusión de que la violencia y la guerra no son innatas al ser humano, sino creaciones de este. En el Manifiesto de Sevilla se justifica esta conclusión a través de cinco proposiciones:

- Científicamente es incorrecto decir que hemos heredado de nuestros antepasados los animales una propensión a hacer la guerra [...].
- Científicamente es incorrecto decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana [...].
- Científicamente es incorrecto decir que a lo largo de la evolución humana se haya operado una selección en favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos [...].
- Científicamente es incorrecto decir que los hombres tienen "un cerebro violento"; aunque nuestro aparato neurológico nos permite actuar con violencia, no se activa de manera automática por estímulos internos o externos [...].
- Científicamente es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo o que responde a un único móvil (UNESCO, 1989).

Es así como la violencia ya no es una justificación natural del actuar, sino que es algo aprendido, por lo tanto enseñado. Es por eso que podemos optar por la Noviolencia como un estilo de vida, que pone énfasis en la armonía entre los individuos y propone un camino hacia la paz a través del respeto, la tolerancia y la transformación de conflictos buscando el beneficio de las personas involucradas.

c) Cultura de Paz

Como ya vimos en el capítulo uno, la noción de Cultura de Paz está estrechamente ligada a la UNESCO, entidad organizadora del congreso de Yamoussoukro (África) de 1989 en el que se definió y nombró este concepto. En 1997, la ONU declaró el 2000 como el *Año Internacional de la Cultura de la Paz* y, en 1998 declaró el *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y NoViolencia*, entre 2001-2010.

El 6 de octubre de 1999, la Asamblea General de las Naciones Unidas realizó la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz a través de la resolución 53/243. A continuación mencionaremos los artículos de la resolución de Cultura de Paz con respecto a la paz, la NoViolencia y la educación:

Cuadro N°.14 Resolución de Cultura de Paz¹⁰
(Elaboración propia basado en la resolución 53/243)

Artículo 1	<p>a. Respetar a la vida [...] y la práctica de la NoViolencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.</p> <p>i. La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.</p>
Artículo 2	<p>El progreso hacia el pleno desarrollo de una Cultura de Paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones.</p>
Artículo 3	<p>El desarrollo pleno de una Cultura de Paz está integralmente vinculado a:</p> <p>a. La promoción del arreglo pacífico de los conflictos, el respeto y el entendimiento mutuo y la cooperación internacional.</p>

¹⁰ Para mayor referencia consultar http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

	f. La erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas.
Artículo 4	La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una Cultura de Paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos.
Artículo 8	Desempeñan una función clave en la promoción de una Cultura de Paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales.

En esta resolución se reconoce a la paz en su concepción positiva, dinámica, participativa y no sólo como la ausencia de conflictos. Además, ha servido como iniciativa para diferentes movimientos, instituciones, personas y algunos gobiernos para generar proyectos y/o propuestas para que la construcción de la paz no sólo sea una lista de ideas o sueños a alcanzar, sino realidades visibles y prácticas.

La construcción de una Cultura de Paz es un proceso lento que supone generar un pensamiento crítico individual y colectivo. Y como observamos la educación juega un papel clave.

Es así como la Cultura de Paz no es mero idealismo, sino una lucha constante y un proceso activo, dinámico y creador. En palabras de Jares (1999: 10), «es el tránsito de una cultura de la violencia en la que la guerra sigue teniendo una especial relevancia a una cultura de la paz». La Cultura de Paz trata de llegar a formar sociedades más equilibradas y justas.

La Cultura de Paz se construye a través del trabajo cooperativo de todos y todas, permitiendo construir una cultura o culturas que integran al otro. En la propuesta

de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, se hace mención de las culturas para la paz o culturas para Hacer las paces, reconociendo las diversas maneras de Hacer las paces. También se reconoce la diversidad de culturas:

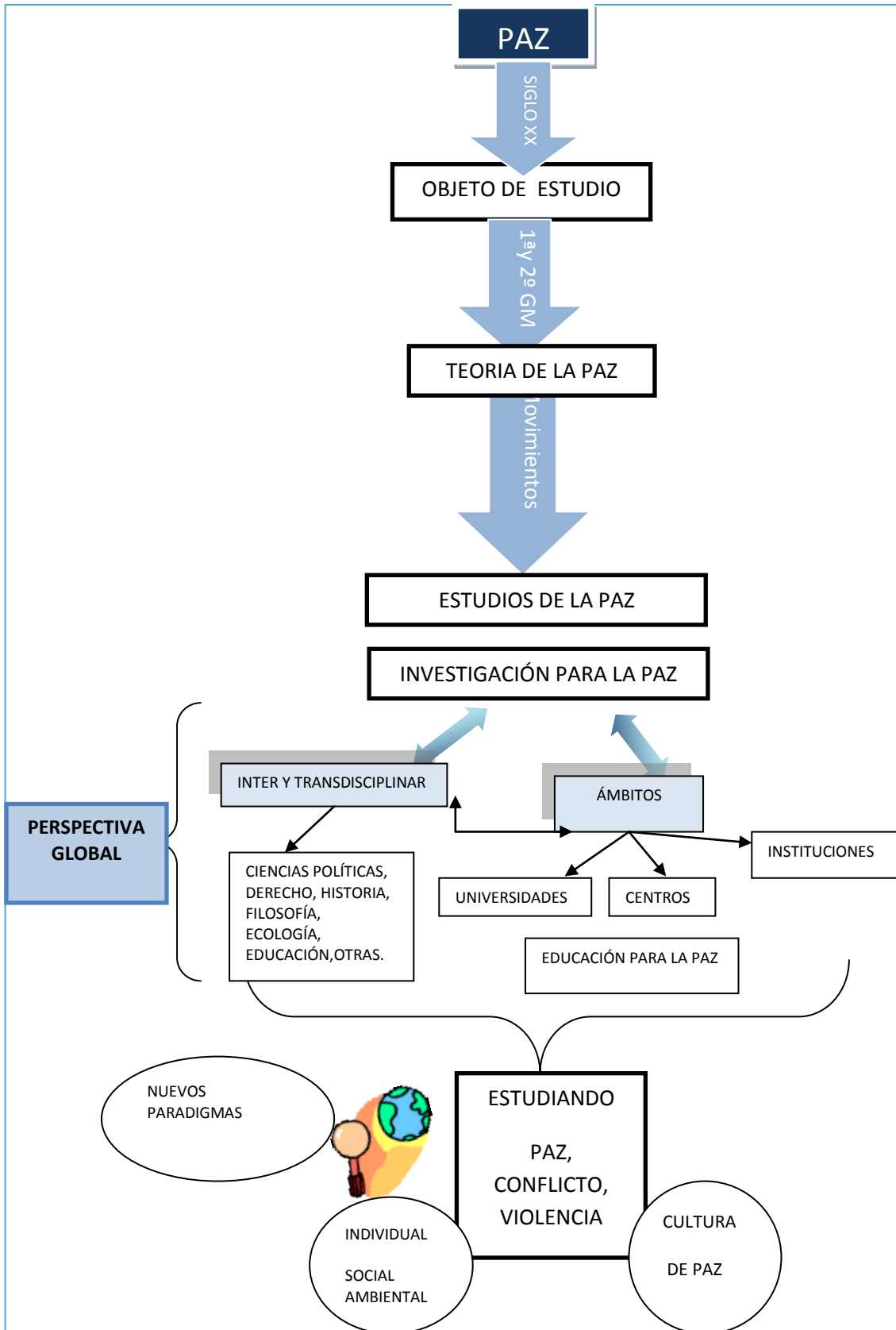
Cultura para la Paz. Consiste en la creación de nuevas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre estos y naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz. Recuperar el sentido etimológico de la palabra «cultura» como «cultivo». Por una parte se trata de reconstruir los momentos, actitudes, instituciones, etc. Que a lo largo de la historia han servido para organizarnos pacíficamente, como indicadores de las capacidades o competencias humanas para Hacer las paces. Por otra, expresa el compromiso con la transformación de las culturas y las sociedades con miras al incremento de las formas pacíficas de convivencia y la remisión o disminución de las capacidades humanas para ejercer los diferentes tipos de violencia. Es un compromiso con el presente que recupera las maneras imperfectas de Hacer las paces en el pasado para la construcción progresiva de múltiples maneras de Hacer las paces de acuerdo con el reconocimiento de la interculturalidad... En ese sentido no sólo hablamos de «culturas para la paz», sino de «culturas para Hacer las paces» (Martínez Guzmán, 2004b: 209).

Esa diversidad de Culturas para hacer las paces son las que nos permitirán transformar nuestra sociedad a sociedades más justas, inclusivas y equilibradas al no haber una forma única, sino variada de construir las diversas paces, concepto que se origina una vez que la paz es vista como un objeto de estudio y se profundiza en ella, como veremos a continuación.

3.1.1.3 La paz como objeto de estudio

En la siguiente figura podremos observar que, al entender la paz como algo más allá de una utopía inalcanzable y volverse un objeto de estudio, se genera un nuevo paradigma tanto para la ciencia como para la misma sociedad.

Figura N°15 Evolución de los Estudios para la Paz (Elaboración propia)



Como vemos en este cuadro, después de las Guerras Mundiales, la Teoría de la Paz empieza a elaborar sus aportaciones de forma más sistematizada. Así mismo, cuestiona su significado, a ver sus componentes e integrar diferentes espacios para su estudio a través de la Investigación para la Paz, para posteriormente surgir los Estudios para la Paz enfrentando la creación de nuevos paradigmas y auxiliado de diversas disciplinas, contextos y realidades.

De este modo, la Investigación para la Paz es el medio por el cual se ha desarrollado y, también, se han desprendido importantes aportaciones sobre la paz como objeto de estudio y la evolución que ha tenido desde diferentes perspectivas (Fisas, 1998: 21-22; Fernández, 2003a: 29-54) y podemos decir que su visión ha pasado por:

1. Paz como ausencia de guerra, asunto sólo de los estados.
2. Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional entre diversos elementos como los sociales, políticos, culturales y tecnológicos.
3. Paz como paz negativa (no guerra) y paz positiva, y los estudios de conflicto y violencia estructural y cultural.
4. Paz feminista: Betty Reardon ayuda a la perspectiva feminista a enfocar la importancia del nivel micro que debe ser tomado en cuenta junto con el macro de la paz. Como afirma Martínez Guzmán:

Este punto de vista femenino nos ayuda a considerar las relaciones humanas desde una perspectiva más de relación personal que estructural, más inclusiva que exclusiva (...) usando un concepto más holista de seguridad no ligado solamente a las fronteras del estado-nación, a ser cooperativos más que competitivos (...) características que se han considerado femeninas (Fisas, 1998: 309-352).

5. Paz medioambiental. En los 90 se va desarrollando la preocupación por integrar al medio ambiente, como parte de los fenómenos naturales que

acontecían, así como del desarrollo de la Teoría Gaia, fomentando la Paz Holística-Gaia: la paz con el medio.

6. Paz Holística interna y externa. Incluye los aspectos espirituales conjuntamente con el planeta.

Una segunda clasificación de la evolución de los Estudios y la Investigación para la Paz, desde una reconstrucción filosófica por Vicent Martínez Guzman (2001: 61-69) habla de cuatro etapas:

1. Paz negativa, que empieza por el estudio de la guerra. En los años 30, 40 y 50, con la fundación de algunos Institutos de Investigación para la Paz y de los Estudios para la Paz y el surgimiento de las ONG, la paz se entiende a partir de la ausencia de la misma o de lo que no es.
2. Paz positiva, violencia estructural y cooperación al desarrollo. Se funda el Instituto de Investigación para la Paz en Oslo (1959) y Johan Galtung crea el concepto de “paz positiva”. De 1960 a 1974, surgen las primeras revistas y centros de Investigación para la Paz. Se empieza a vincular la paz con el concepto de desarrollo y la Educación para la Paz.
3. En los ochenta, el estudio de la paz es menos académica y está más ligada a los movimientos sociales enfocados contra la carrera de armamento nuclear. 1987, aparece la Asociación de Estudios para la Paz y se introduce la perspectiva de género en la Investigación para la Paz. En este sentido, también aparecen teorías y propuestas relacionadas con la *ética del cuidado* y el feminismo de la diferencia.
4. Culturas y manera de Hacer las paces. A mediados de los ochenta y durante los noventa, se habla de gestionar y transformar los conflictos, así como de derechos humanos, cooperación, movimientos globales, sexismo, cambio

social y Cultura de Paz. Se produce la primera sistematización en España de Educación para la Paz por Jesús Xares y diversas universidades e instituciones integran los Estudios para la Paz a su currículo.

Wolfgang Dietrich explica que el proceso de la conceptualización de la paz como objeto de estudio también ha ido evolucionando y lo estructura de la siguiente forma:

Cuadro N°16 Evolución de los Estudios para la Paz

Wolfgang Dietrich 2006a, 2006b

(Elaboración propia)

Etapa	Teorías y aportes	Enfoque de los Estudios para la Paz
Moderna	Estudios de Galtung Aportaciones de Freud (yo, superyó y el ego) Física Newtoniana, Cartesiana, reduccionista. Noción de estado-Hobbes Visión capitalista del mundo.	La paz es algo que se consigue y los conflictos había que resolverlos. Galtung integra una distinción entre paz negativa y paz positiva. Violencia estructural. Se incluían los aspectos directos de la paz y su implicación, donde se trata de analizar la estructura para favorecerla.
Posmoderna	Duda de la verdad universal.	Los Estudios de la Paz llegan al espacio de la posmodernidad y ven los principios relacionales y racionales. Surge la concepción de violencia cultural (Galtung) La concepción de paz en plural (paces)
Transracional	Psicología transracional, teoría de sistemas	Paz desde un paradigma transracional, se incluye la visión relacional, relacional energética y la persona como sistema completo, complejo e integral que comparte la relación con el mismo.

Tras esta introducción a los Estudios para la Paz, en el siguiente apartado nos enfocaremos en dos escuelas: la escuela fundada en 1996 por Vicent Martínez Guzmán en la Universidad Jaume I de Castellón (España), a través de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y, la segunda, a cargo de Wolfgang Dietrich en la Universidad de Innsbruck (Austria). A través de ellas, explicaremos más detalladamente la propuesta de las *Paces transracionales* y *Hacer las paces*.

3.2 Hacer las paces y Paces transracionales

Es importante subrayar que las dos escuelas antes mencionadas fueron las instituciones donde se ha desarrollado esta investigación y los estudios de paz correspondientes. Inicialmente, en la Universidad de Innsbruck en Austria, dentro del programa de *Master Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation* así como la estancia doctoral de tres meses y, por otro, en la Universidad Jaume I de Castellón, en el Máster y en el Doctorado de Estudios Internacionales de Paz, Conflicto y Desarrollo. Por ello, su conceptualización sobre las *paces*, son un elemento importante para la comprensión de la propuesta de esta tesis.

3.2.1 Hacer las paces

La propuesta que se lleva a cabo en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I de Castellón está orientada por su Director Honorario Vicent Martínez Guzmán, quien a lo largo de varios años de estudio y análisis sobre la temática de la paz, logra dar las bases a la propuesta de *hacer las paces*. En una línea filosófica, que ha desarrollado las líneas de transformación pacífica de los conflictos, la ética del cuidado, la comunicación para la paz, entre otras. Sus principales conceptualizaciones las podremos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 17 Filosofía para Hacer las paces.

(Elaboración propia basada en Vicent Martínez Guzmán, 2001, 2005 a-b)

Vicent Martínez Guzmán	<ul style="list-style-type: none">- Hacer las paces- Performatividad- Paz imperfecta (Francisco Muñoz)- Giro epistemológico- El amor- Reconocimiento- El empoderamiento
-------------------------------	---

Vicent Martínez Guzmán afirma que no hay una sola paz y, por eso, se habla de *paces*: «Los seres humanos, si queremos hacer las paces, podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica» (Martínez Guzmán, 2005a: 15). Es decir, habla de una paz activa, donde todas las personas somos partícipes y, sobretodo, responsables.

Hacer las paces, es una reflexión filosófica que rescata las raíces del lenguaje y la fenomenología, proponiendo tomar conciencia de cómo **performamos** nuestras relaciones:

[...] los seres humanos configuramos o «performamos» nuestras relaciones de muchas maneras diferentes y siempre podemos pedirnos cuentas por cómo nos hacemos, decimos y callamos lo que nos hacemos, decimos y callamos. Esa performatividad, que será reiteradamente mencionada, irá ligada al reconocimiento de que los seres humanos tenemos una multiplicidad de capacidades o competencias entre las que también está poder Hacer las paces de muchas maneras diferentes (Martínez Guzmán, 2005a: 16).

Esas maneras diferentes de relacionarnos también se verán reflejadas en espacios y contextos diversos e inclusivos, que permitan la participación social de cada persona como agente de transformación social. Se entiende, de este modo, que la paz no es un sueño idílico, sino que existe la posibilidad real y diaria de su construcción, apostando cada día más por la humanidad y por su manera de actuar en el mundo. Desde esta perspectiva, ser pacifista es una forma de ser y estar en el mundo. Como

afirma Vicent Martínez Guzmán, «nosotros los pacifistas somos los realistas» (Martínez Guzmán, 2005a: 17). Esta propuesta está basada en la importancia de las relaciones -y cómo son llevadas a cabo, recibidas, interpretadas, cuestionadas y, sobre todo, transformadas- y en la posibilidad de hacer las cosas desde la diversidad de paces-. Así, Martínez Guzmán propone «configurar nuestras relaciones personales potenciando el cariño, el cuidado y la ternura» (Martínez Guzmán, 2005a: 17) y, por supuesto, desde **el amor**. Cada ser humano tiene la potencialidad de aportar un cambio y generar un espacio de paz con cada acción que realiza.

Por ello, Vicent Martínez Guzmán nos habla de que hacer las paces es retomar la potencialidad que tenemos los seres humanos para cuidarnos, respetarnos, reconocernos, y sobre todo como algo real, que reconoce una **paz imperfecta**.

«La paz imperfecta» es un paso más allá del idealismo y utopismo que ha caracterizado a la paz en su devenir histórico. Esta propuesta de Imperfección intentará superar los sueños utópicos de maneras demasiado «perfectas» de entender la paz. Por otro lado, intenta superar también el fatalismo histórico de entender más de violencia que de paz a lo largo de la historia [...] .Ahora se trata de resaltar los momentos de paz, asumiendo sus imperfecciones [...] «Imperfecta» se refiere al carácter inacabado de la paz que siempre está en proceso, siempre puede haber más paz (Martínez Guzmán 2001: 207).

Nos permite incluir a la paz como una posibilidad de acción continua, y en cada momento, en acciones concretas y no solo en utopías, o idealismos, y como menciona Martínez Guzmán (2001: 112), rescatar las competencias humanas: «Los Estudios para la Paz consisten en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces». Estas competencias humanas son acompañadas de nuevas miradas y estrategias para la diversidad, la inclusión, el reconocimiento, el empoderamiento y de las voces que han sido ignoradas o silenciadas. Por eso, desde la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz se hace una invitación a realizar un giro epistemológico para ampliar la mirada tanto en los Estudios para la Paz como en las demás disciplinas.

El estatuto epistemológico de los Estudios para la Paz consistiría en el reconocimiento de las múltiples y diversas competencias humanas para transformar los conflictos, desaprender las guerras y todo tipo de violencias, afrontar las relaciones internacionales, ejercer la ayuda humanitaria e ir más allá del desarrollo (Martínez Guzmán, 2001: 112).

Así mismo, incluye una actitud *performativa* a través de los ejes del giro epistemológico que señala Martínez Guzmán (2001: 114-115):

- De la Objetividad a la Intersubjetividad y la interpelación entre ellas.
- Tener la perspectiva del participante.
- La importancia de la relación entre sujetos, entre personas.
- Reconocer lo que nos hacemos unos a otros, a nosotros mismos y a la naturaleza.
- Una epistemología comprometida con valores y no hay una neutralidad.
- Paradigma de la comunicación.
- Los trabajadores para la paz somos los realistas.
- Se habla de las razones, los sentimientos, las emociones, el cariño y la ternura.
- Respeto y compromiso con la diversidad y la naturaleza.
- Inclusión de la perspectiva de género y medio ambiente
- Hacer las paces es para gente como nosotros.

Así mismo el giro epistemológico está basado en tres tipos de subversiones (Martínez Guzmán, 2005a: 65-66):

1. «Proponemos que lo que es real es que las acciones humanas puedan ser de muchas maneras diferentes y siempre podemos pedirnos cuentas por lo que nos hacemos» (Martínez Guzmán, 2005a: 65). Los trabajadores y trabajadoras

para la paz somos los realistas y la abstracción, neutralidad, universalidad y objetividad de muchas ciencias ocasionan una mirada etnocéntrica.

2. «Proponemos que nosotros somos los prácticos porque nos preocupan temas tan prácticos como el sufrimiento causado por los seres humanos, la marginación, la exclusión, las muertes por hambre, las guerras, etc.» (Martínez Guzmán, 2005a: 66). Esto supone el reconocimiento del diálogo entre la teoría y la práctica y de la posibilidad de la transformación.
3. «La Filosofía, los Estudios y la Educación para la Paz es para gente como nosotros» (Martínez Guzmán, 2005a: 66). Es inclusiva la labor de hacer las paces y con todas las imperfecciones, potencialidades y capacidades con las que contamos los seres humanos. Es reconocer y otorgar voz a cada uno de los integrantes de la sociedad y reconocer que los conflictos son parte de la misma humanidad, pero la manera de vivirlo es la diferencia para transformarlos por medios pacífico. En suma, una propuesta integral no sólo de las acciones referentes a la transformación social, sino también de la mejor expresión humana, basada en **el amor**:

[...] del amor al saber en general, al amor de los saberes para Hacer las paces. Será un amor y un querer que no sólo será *phileō*, como mera afición o amistad, sino que en la medida en que estamos comprometidos en la transformación por medios pacíficos del sufrimiento humano que generamos los seres humanos a nosotros mismos y a la naturaleza tendrá que ser también *agápē*: amor diligente y caritativo que presupondrá la justicia y servirá para la ruptura de la espiral de violencia introduciendo medios pacíficos que no se basen en devolver mal por mal, porque de lo contrario, nunca saldremos del círculo del mal [...]. También será *erōs* [...] no será únicamente racional sino también sentimental (Martínez Guzmán, 2005a: 18).

Por lo tanto, se toma en cuenta al otro con toda su diversidad, complejidad y riqueza y permite el conocimiento, el respeto y, muchas veces, el amor a él. Hacer las

paces es ver la paz como un proceso en el que cada uno es miembro activo de ese hacer, dando la capacidad de creación, participación y reconocimiento.

Es cierto que podemos hacer guerra, provocar la marginación o la exclusión y generar miseria. Sin embargo, también es cierto que podemos crear instituciones de gobierno con justicia, reconocernos derechos, potenciar la ternura y el cariño, y cuidarnos unos y unas de otros y otras y de la naturaleza (Martínez Guzmán, 2005 a: 108).

Parte esencial del amor es **el reconocimiento** y este a su vez como un factor importante en la tarea de hacer las paces, que reconoce las capacidades de las personas para proporcionar ternura, cariño, cuidado tanto para ellos y ellas como para los demás. Esta propuesta está basada en la teoría de Honneth, donde el reconocimiento debe ser mutuo.

El papel del reconocimiento es muy importante, no solamente en la transformación pacífica de los conflictos, sino también en la transformación de la misma persona, que cuando reconoce a otra persona, admite otro estilo de vida y otros puntos de vista totalmente contrarios, con los que tiene que dialogar y comprender. Esto le permite, además de reconocer al otro, conocerse a sí mismo, ya que *«uno puede conocerse a sí mismo cuando conoce al otro»* (Bahajin, 2009: 29).

Al mismo tiempo, al conocernos a nosotros mismo, reconocemos a las demás personas, ya que no podemos dar lo que no tenemos. Siguiendo este principio, la teoría del reconocimiento de Honnet (1997) plantea tres niveles:

1. El individual a nivel físico, que supone reconocer a la persona con su cuerpo y sus características propias.
2. El nivel social, que se refiere al reconocimiento de sus derechos en la sociedad.

3. El nivel cultural, en el que se reconoce la diversidad y particularidad de las tradiciones y costumbres -siempre y cuando no vayan en contra de los derechos humanos-.

El reconocimiento de estos niveles en el otro y en uno mismo facilitará la transformación de los conflictos. Además, es una manera de hacer las paces y, como el mismo Vicent Martínez Guzmán recomienda:

Evidentemente tanto la transformación como la mediación de los conflictos desde estas tres perspectivas [...] la de cómo me siento por lo que me hacen a mí, la de la indignación que siento por lo que una segunda persona hace a una tercera y desde la perspectiva de cómo me siento por lo que yo hago [...], supone el *reconocimiento* de la capacidad, el poder, la competencia, de los seres humanos para adoptar las tres perspectivas desde la actitud performativa (Martínez Guzmán, 2001: 200-201).

Este reconocimiento está, a su vez, acompañado del **empoderamiento**, término -derivado del original en inglés, *empowerment*- está muy relacionado con las propuestas de Freire y con los movimientos feministas. Esta palabra hace referencia a que «alguien recupere sus poderes, sus capacidades, tenga la posibilidad de potenciar sus competencias, se sienta revalorizado o valorado» (Martínez Guzmán, 2005a: 133). De este modo, la Filosofía para hacer las paces ofrece formas de potenciar el reconocimiento y el empoderamiento como herramientas de transformación, es algo que se construye, generando las condiciones, circunstancias y estructuras adecuadas. Así mismo se propone el saber *poiético*:

El hacer de la fórmula «hacer las paces» además de performativo, es también «poiético», de acuerdo con la fórmula del Sermón de las Montañas (Mt5,9) que considera felices a los trabajadores por la paz [...], el saber poiético se encuentra entre el teórico y el práctico moral, es productivo, pero a la vez, requiere de una buena teoría, un alto grado de compromiso práctico-moral, es productivo, pero a la vez requiere también el uso de la imaginación creadora [...] Así la Filosofía para hacer las paces requiere de una buena teoría, un alto grado de compromiso práctico moral y ha de ser poiético, esto es productivo e imaginativo a la vez (Martínez Guzmán, 2010: 19).

La Filosofía para hacer las paces, es una propuesta integral, activa, dialógica, real y práctica, que permite el incorporar a la paz en todos los ámbitos, niveles, personas y espacios, incluido el educativo. Por eso, desde la Filosofía para hacer las paces, plantea diversos elementos que orientan a la Educación para la Paz hacia la construcción de hacer las paces y hacia una Cultura de Paz. Entre esas características Vicent Martínez Guzmán (2005a, 2005 b) sugiere:

- La reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces.
- El trabajo desde las experiencias cotidianas, desde las paces imperfectas.
- Propiciar el diálogo entre culturas para que se llegue a la reconciliación.
- *«fenomenología comunicativa de las experiencias del mundo de la vida»* (Martínez Guzmán, 2005a: 69). A través de la interacción de diferentes experiencias, los conflictos son vistos como algo positivo y se puede llegar a la transformación de los mismos.
- Realizar ejercicios de reconstrucción de nuestra responsabilidad por lo que nos hacemos unos a otros *«de acuerdo con nuestras experiencias, «yo» me veo a mí mismo como causa de mis acciones y las otras y los otros no siempre aceptarán mis excusas si no les gusta lo que he hecho»* (Martínez Guzmán, 2005a: 71). Se trata de tomar conciencia de nuestras propias responsabilidades, sobre nosotros y sobre nuestras acciones.
- *«El objetivo educativo de esta parte del ejercicio es explicitar la responsabilidad que tenemos sobre las consecuencias que se siguen de lo que nos decimos y nos callamos, de nuestros actos de habla»* (Martínez Guzmán, 2005a: 71). El reconocimiento de la importancia de la comunicación y de la violencia que se ejerce muchas veces desde ella.

- Ejercicio de cambio de perspectiva o de cómo nos percibimos unos a otros, unas a otras, ponernos en el lugar del otro, recordando las tres perspectivas antes mencionadas.
- Ejercicios de reconstrucción de formas de reconocimiento, con ejercicios de reflexión personal, en las que se vean diferentes situaciones, como falta de respeto y de reconocimiento.
- Ejercicios de desarrollo de la imaginación en la reconstrucción de la normatividad de la experiencia cotidiana.
- Ejercicios de comentario de textos filosóficos.

Con todo ello, Vicent Martínez Guzmán y Wolfgang Dietrich -de quien hablaremos más adelante- proponen una paz en plural, con matices propios pero interconectados. Gracias a su encuentro y diálogo podemos encontrar esa riqueza de la pluralidad de la paz desde diferentes perspectivas que son complementarias.

3.2.2 Paces Transracionales, Innsbruck (*Transrational Peace*)

Se habla de las muchas paces, en un sentido plural, en donde cada dimensión de paz que hay en el mundo puede ser incluida. El término *Paces Transracionales* no sólo incluye a los otros, a la comunidad o al mundo, incluye también al individuo integra a nivel personal y, por tanto, la paz con uno, de uno, con los otros y con la vida, así como de la razón con la energía.

La propuesta de las paces transracionales, habla en plural de la paz, como un proceso, imperfecto y continuo, presente, aquí y ahora que, además de una implicación a los Estudios para la Paz y la Investigación para la Paz de las paces, busca que se amplíen los modelos modernos y posmodernos.



With A Call for Many peaces (1997) Dietrich and Sützl, proposed the necessity for plurality in peace research; applying the modern and postmodern model with the investigation of peace discourses, they concluded a need for a new paradigm defining peace, summarizing historically the existence of peace in traditional societies understood as energetic elements that produce harmony (Szulkowska, 2010: 22).

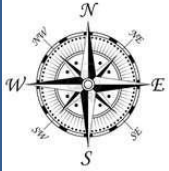
La teoría de las Paces Transracionales de Wolfgang Dietrich es estudiada a través de cinco familias en las que se observan las distintas manifestaciones de la paz que él ha encontrado en diferentes culturas e investigaciones: Las Paces Energéticas, las Paces Morales, las Paces Modernas, las Paces Posmodernas y las Paces Transracionales.

Con esta agrupación no se trata de llegar al estado mayor en alguna de ellas, sino que continuamente nos movemos entre estas cinco familias. De este modo, la paz se va viviendo en cada momento de formas distintas.

En el siguiente cuadro podemos ver mejor estas cinco familias y las consideraciones metodológicas que se proponen para los Estudios e Investigaciones de Paz que se realicen desde esta perspectiva.

Cuadro No. 18 Cinco familias de las Paces
(Elaboración propia, basado en Dietrich (2012), Echevarría (2012))

	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS	CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS
 Paces Energéticas	<ul style="list-style-type: none"> - Paz desde la Armonía. - Monoteísmo Matriarcal, Unificación de la Dualidad - Gran triada: Armonía con la naturaleza, con lo supra natural y con el ser humano. - Percepción de toda existencia como un tejido que inextricablemente interrelaciona naturaleza, sociedad y divinidades (cosmos) - El individuo nunca está separado, siempre es “arte y parte” de relaciones que, a su vez, son una manifestación temporal de la energía primordial de la Unidad del Ser - Con frecuencia se representan en nociones de fertilidad y armonía - Pequeñas, contextuales y por lo general atadas a prácticas concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como perspectiva ontológica, emanan de la unidad primordial de toda existencia, mientras que toda manifestación es temporal y transitoria - Las posiciones éticas no traen consigo un código de conducta absoluto, sino una serie de principios rectores para balancear la existencia diaria. - Epistemológicamente, la experiencia vivida gana validez. - Consecuencias: Esfuerzos, los Métodos de Investigación Indígenas, que buscan integrar el elemento energético en la investigación científica.
 Paces Morales	<ul style="list-style-type: none"> - Dualismos: verdadero y falso, bueno y malo - Israel: Paz desde la Justicia ,Grecia: Paz desde una sola verdad.- China: Paz desde la ley - El mundo material y todo en él aún se percibe como un todo interconectado, pero el espectro de las divinidades está separado - Proviene de un Dios único, personificado (masculino), creador, quien crea el universo y está ‘más allá’ del mismo. - La paz es la recompensa de seguir reglas: código de normas absolutas (ideal del futuro o trauma del pasado), que incita la creación de Instituciones y expertos 	<ul style="list-style-type: none"> - Epistemológicamente, es encontrar la verdad absoluta por medio de escrituras ‘oficiales’. - Posiciones éticas se derivan de mandamientos morales absolutos - Métodos hacen énfasis en la importancia de la correcta interpretación de las escrituras. - Orgánica: en interpretaciones morales. El mundo aún es un todo orgánico, pero Dios existe de manera independiente como un agente activo, quien erige las normas para que los humanos las sigan. La verdad es absoluta.



Paces Modernas

- El universo funciona como una máquina según leyes eternas de causa y efecto que pueden ser descifradas
- Basada en la concepción de Estado- Nación.
- Dualismo de mente y cuerpo, ser humano y naturaleza.
- Medición, cálculo, predicción.
- Diversas corrientes como las de Hobbes, Kant, Rouse, Marx.
- Guiados por: miedo, esperanza, duda y expectativa.
- Negación de la esfera espiritual, una percepción puramente ‘mundana’ del universo; Dios es reemplazado por la razón, una paz secular
- Si se conoce el mecanismo de funcionamiento, se puede saber cómo manejarlo, repararlo y perfeccionarlo, perfeccionar también la condición humana y producir paz

- La razón y el entendimiento Newtoniano de la materia forman la base ontológica
- Epistemológicamente, el conocimiento se deriva de la mente racional, los datos provienen de la observación del mundo externo y son validados por formalismos lógicos y matemáticos.
- Posiciones éticas se cimientan sobre la premisa de un investigador/a objetivo (imparcial, neutral, independiente); un observador/a
- Métodos cuantitativos que llevan a afirmaciones generales; métodos cualitativos como herramientas auxiliares hasta que la cuantificación sea posible.



Paces Posmodernas

- La postmodernidad no se refiere a una época sino a un estado de la mente. La gente no cree y/o duda en la gran narración que se ha construido a través de Hobbes, Descartes y Newton. Co-emergen con las modernas, como su contraparte crítica
- **Paz en plural**, muchas o diversas paces.
- Nacen los Estudios de la Paz, paz estructuralista (justicia), paz posestructuralista (teoría de sistemas, voces de marginados) liberal (relaciones Internacionales)
- Celebran la multiplicidad sin esperar resolver las contradicciones; sin
- Teleología, permanecen pequeñas, locales y contextuales
- Vida como proceso de transformación y conversión, la paz es transitoria e inestable, debe ser re-inventada constantemente
- Sanación y distorsión: relacional yo/tú; nosotros/otros

- Ontologías plurales
- Epistemológicamente, el conocimiento y cómo se debe ‘acumular’ no puede ser definido de manera concluyente. La investigación debe estar abierta a diferentes posibilidades del conocimiento, incluir los saberes subyugados o marginalizados.
- Posiciones éticas están basadas en el investigador/a situándose a sí mismo/a como autor/a. Ya que no hay posiciones objetivas, neutrales o externas, recae sobre el investigador/a divulgar su propia postura y enfoque
- Auto-reflexión anima al investigador/a a re-interrogarse continuamente en su propia labor académica (metodologías feministas, postcoloniales, Estudios subalternos)
- Se privilegian métodos cualitativos que no pretenden acarrear generalizaciones (ideográficos)

Cuadro No. Paces transracionales



Paces Transracionales

- Las Paces transracionales pasan los límites de la modernidad y de la posmodernidad y combinan la racionalidad (moderna y post-moderna) incorporando el elemento energético.
- Estudios de las Paces Transracionales como la interrelación o interconectividad. Las **paces** son un **equilibrio** dinámico, por tanto, no se puede hablar de naturaleza sin hablar de uno mismo. No hay estructuras estáticas en la naturaleza.
- La dimensión cósmica se integra por medio de las perspectivas transpersonales, sistémicas o espirituales.
- Integran la interrelación de todas las cosas, el concepto de paz que emana de la armonía pero: no son una superación de lo moderno, sino su integración por medio de la diferenciación; incluyen lo racional en términos de referencia más amplios mientras que simultáneamente adoptan la pluralidad postmoderna de perspectivas y experiencias
- Diferentes perspectivas se reflejan: psicología humanística/transpersonal sistémica, ecológicas, ecología profunda, hipótesis de Gaia, espirituales y métodos elicitorios de transformación de conflictos.
- Todas comparten una cosmovisión holística que no es absoluta en un sentido moderno o moral
- Ontología: cosmovisión transracional. Microcosmo del individuo y el macrocosmo se reflejan el uno al otro (correspondencia con p. energéticas)
- Epistemológicamente formas de saber tanto de la racionalidad (post)modernas como experimentación (transpersonal) son fuentes válidas de conocimiento
- Posiciones éticas están basadas en el investigador/a situándose a sí mismo/a como autor/a. Ya que no hay posiciones objetivas, neutrales o externas.
- *Auto-reflexión anima al investigador.*

En el cuadro anterior pudimos ver de modo general las principales características de las cinco familias de las paces, que se han ido construyendo en diferentes contextos y momentos. Cada familia engloba características, expresiones y formas de ver, pensar y vivir las paces propias de cada una de ellas, pero tienen, a su vez, puntos de unión. Así mismo, encontramos la reflexión metodológica que se sugiere para llevar a cabo su estudio e investigación y de, este modo, ir conformando una coherencia entre el objeto de estudio, que es esa familia de paz, y su metodología, es decir, el camino para abordarla y para un mejor diálogo y posible propuesta de transformación. El aspecto metodológico se tratará en el apartado de métodos elicitorios (John Paul Lederach). Estas cinco familias nos ayudan a leer las diferentes manifestaciones de la paz. No se trata de algo que empiece y termine, ni una es más importante que otra, sino que se trata de momentos por los que podemos encontrar las diversas paces.

La paz ha sido definida de múltiples maneras. Wolfgang Dietrich sostiene que la paz vista de una manera plural, se encuentra directamente relacionada con el pensamiento postmoderno. Es decir, la relación con el respeto a las diferencias, a la pluralidad, a la crítica a las verdades absolutas, a la oposición del proceso de homogenización de las culturas, la amenaza a las otras maneras de coincidir y percibir el mundo (Eraso, 2008: 18).

Más que encasillar, Wolfgang Dietrich agrupa un conjunto de características propias de cada manifestación de paz observable y vivida en diferentes contextos culturales. De este modo, visibiliza las muchas paces existentes, que por ser diversas a veces no nos percatamos de ellas.

A continuación explicaremos las características principales de cada una de estas familias.

a) Paz Energética

La paz energética, retoma los principios de muchas culturas nativas y orientales, en donde la conexión con la naturaleza, la madre tierra, el cosmos y el respeto a la divinidad era la base de la paz. La gran madre es el sinónimo de la paz:

A decade ago I called that pattern energetic peace, an achievement of humanity, which derives from man's archaic experience of being nourishes by Mother Nature, often enough worshiped as the Great Mother (Dietrich, 2006a: 1).

Esta visión de la conexión con la madre, lo femenino era tomada como la parte mística, que era venerada. Donde muchas culturas como la Maya era la conexión con el universo, con el todo:

The term Utziläj K'aslen stands for another parallel, this time in the Mayan world of Central America. Utziläj k'aslen is the word used by the Maya-Kakchikel for Peace. It refers to mental and material well-being and circumscribes in the world view of these people the oneness of society, nature, and the universe (Dietrich y Sützl, 1997:12).

Estas culturas con visiones energéticas de la paz, fueron en muchas ocasiones violentadas y atacadas no solo físicamente sino con nuevas ideas de un modelo determinado llamado civilizado, terminaron mezclándose y fusionándose, sobreviviendo algunas de estas al día de hoy.

In all these energetically oriented world views there are mechanisms of absorbing elements of foreign cultures encountered. Historical experience shows that any such encounters have usually strengthened the culture in question. Following an initial, often very violent clash between the indigenous and the foreign, and a corresponding redistribution of power, such cultures tend to be more peaceful than others based on absolute (monotheistic) truths and moral world views. Absorbing the foreign - even after a victorious war - requires above all respect for this foreign culture and its particular characteristics, and an energetic understanding of peace requires, per definition, a speedy recovery of harmony (Dietrich y Sützl, 1997:12).

La expresión de paz energética también estuvo presente en la manifestación femenina de las culturas del Mediterráneo: «*At the magic stage of their evolution all the early cultures in the Mediterranean worshiped female divinities of fertility and peace*» (Dietrich, 2006a: 2). Con el paso del tiempo, se llamaron tradiciones paganas. En estas tradiciones también se encontraba no sólo la energía de la fertilidad, sino también el concepto de la dualidad para la creación, el ying y el yang y su relación con la armonía.

Podemos decir que la paz energética es vista desde la armonía, en diferentes niveles, con uno mismo, con los otros, con la naturaleza, el universo y el cosmos, que es entendido como el Todo. En la actualidad, trata de entender la armonía de todos los aspectos del propio ser y de las propias actividades cotidianas, así como de su relación con el Todo.

First of all, to me the supposition appears decisive that the microcosm of the human body and mind is not only inseparable part of the universe, but also corresponds to it in all its aspects. Secondly, from the conception that this universe is cosmic breath or energy, derives the microcosm's desire to resonate in harmony with the macrocosm (Dietrich, 2012a: 56).

Es importante definir qué se entiende por el elemento energético y su interconexión con los seres humanos. Wolfgang nos hace referencia a esa energía que está en lo más profundo del ser, contenida en el cuerpo y fuera del mismo que se ve afectada por las relaciones con los demás y, a su vez, influye su propia energía en los otros.

The energy, which is imagined as the innermost self, is contained in the body that itself is an accumulation of energy enclosed by a more or less firm form. This form is permeable, because every human being also has an energy field outside of his/her own body, and this field is influenced by other human beings, just like she/he herself also influences the energy field of others. This field furthermore continues to exist if the firm form of the body disappears (Dietrich, 2011: 242).

Dietrich se refiere a la paz energética no como un estado, sino vinculada a ciertas condiciones objetivas que inician en el interior de cada uno y se extiende desde allí en armonía hacia los demás, a la sociedad y al todo.

Energetic peace is thus never a state and it is not tied to objective conditions. This peace begins on the inside and the self and spreads from there as a harmonious vibration into society, nature, and the universe. The human being who does not first look for peace within herself/himself will not find it on the outside, because there is no objectifiable peace there (Dietrich, 2012a: 56-57).

Es así como Norbert Koppensteiner (Cavazos, 2012: 40) define las principales características de la paz energética como:

- La(s) paz (ces) energética(s) se encuentra en todas partes y en todo momento. Se basa en las relaciones armoniosas entre uno, el todo, la sociedad, la naturaleza y el cosmos.
- La paz comienza en la parte más interna de uno mismo y se extiende desde allí como una vibración armónica en la sociedad, la naturaleza y el universo.
- La paz es relacional, plural, local, ligada al contexto y no se puede implementar desde el exterior, ni exportarla.
- Ya que todo es energía, todo está conectado con todo lo demás.
- No se relaciona con los demás (falta de resonancia) provocará la violencia.

La paz energética no es sólo parte de las tradiciones antiguas, sino que actualmente también se busca desde diferentes disciplinas o tradiciones -sobretudo, orientales o indígenas- conectar o reconectar con esta paz.

b) Paz moral

Una vez que la paz fue concebida dentro y fuera de los parámetros energéticos, la llevaron a tratar de encontrar respuestas externas en reglas dictadas por alguien o algo con lo que no tenía conexión interna. El concepto de paz moral hace referencia a una paz regida por reglas y normas que son dictadas desde fuera por instituciones o deidades que vigilan su cumplimiento.

When Mediterranean cultures began to turn towards the philosophy of truth that did not deny the energetic concept, but created the unquestionable truth as the highest principle of thinking. From the unquestionable truth derived absolute norms, which replaced the previous aesthetics of harmonious relations and therefore promoted the establishment of powerful institution (Dietrich, 2006a: 1).

De este modo, se establecían verdades incuestionables que sirven para conformar una norma que determinaría lo bueno y lo malo. La paz moral, por tanto, determinaba aquello que debe ser aceptado y lo que debe ser rechazado, dividiendo en polaridades al mundo y a los seres humanos a través de la racionalidad. Dominaba una sola concepción de paz, una paz moralista, que señalaba lo correcto, lo civilizado, lo bueno y lo que se esperaba en términos sociales y económicos. En nombre de esa verdad absoluta que debía funcionar, se pretendía que las demás sociedades imitaran esta paz, implementándola de cualquier forma. Quienes no estuvieran bajo las normas de este modelo se consideraban los enemigos, a quienes había que enseñar o llevar al buen camino o de los que se tenían que proteger, iniciando así la concepción de la paz negativa.

[...] the Hellenic-European civilization by Indo-Germanic war folk's war represented the natural state of social being [...]. They develop a highly moral war ethic [...] not related to cosmic harmony [...]. They are the "inventors" of the concept of negative peace understood as the absence of direct physical violence (Dietrich, 2006a: 3).

Como decíamos, esta paz moral se concreta a través reglas, una institución, persona o Dios que juzga y gobierna a los demás, que dicta las reglas y normas en nombre de una verdad absoluta, seguida e impuesta sin ser cuestionada. Muchas de las tradiciones de todo el mundo pasaron de ser creencias espirituales, de conexión con la madre tierra, con el espíritu o Dios a convertirse en esta noción de la paz a través de la moral, de la regla, de lo impuesto e incuestionable. Podemos observar ejemplos de ello en muchas tradiciones religiosas como el judaísmo, donde el término de *Shalom* describe una forma de actuar entre los seres humanos y sus relaciones como el derecho de la hospitalidad.

As a greeting, the term shalom from Judaism the offer of shelter and the fulfillment of the guest's bodily needs, and liberation from immediate mundane necessities [...]. It is a moral assertion and confirmation of a vernacular right to hospitality [...]. Used in this form, shalom describes neither a political order nor a cosmic harmony, but a pragmatic attitude between human beings encountering one another (Dietrich, 2011: 108).

Por tanto, es vista como la paz negativa y como un contrato. Otro ejemplo sería la paz romana *pax*. Como menciona Dietrich, una paz que pueda ser narrable, observable en reglas y concepciones como justicia, seguridad y verdad, va a dar forma a lo que se considera el reflejo o la expresión de la paz.

Moral peace must have a topic in order to be narratable, which is why it appears in the variations of peace and security, peace and justice, or peace and truth. Through these combinations moral peace becomes narratable. The narrator can refer to past situations during which the community was threatened in its security, during which suffered injustices, or was caught in errors (Dietrich, 2012a: 113).

Esta forma de paz se caracteriza por la dualidad excluyente, así como las ideas de contradicción. Para entender mejor la familia de la paz moral y la dualidad que se manifiesta en ella, Dietrich utiliza a Friedrich Nietzsche en el nacimiento de la tragedia, donde se hace la ruptura con el todo y se pondera más una de las partes. En este caso, en

la división entre Apolo y Dionisio, según Nietzsche, Dionisio simbolizaba la energía, por lo tanto el mal (Satanás), mientras que Apolo representaba la forma, el bien (Cristo). Con la aparición del cristianismo, Dionisio fue suprimido "a la oscuridad" (Dietrich, 2006a: 13) debido a su carácter místico o mágico y el Apolo ponderado. El efecto de la dualidad, de lo bueno y lo malo, se vio reflejado en las tres grandes religiones, Judaísmo, Cristianismo e Islamismo que, a su vez, afectó en su concepción de paz. Ésta se relaciona con la paz a través de la justicia, seguridad y prosperidad. Además, está orientada al futuro, ya que no se alcanza aquí y ahora, sino posteriormente, siempre condicionada por un pasado.

c) Paz moderna

Esta paz es vista como una promesa, como un resultado de buenas acciones, una paz en la tierra que llegará en el futuro. Se trata de una paz basada en la idea de progreso y desarrollo e incluye los mismos temas de justicia, seguridad, verdad y universalidad de una sola paz pero, esta vez, basada en la mente. De este modo, la razón fue ocupando el lugar de la divinidad y fuente de verdad. Además, supuso una forma de ver al mundo como una máquina que se puede controlar, conocer y fragmentar para su conocimiento y beneficio. Por ello, se fragmentó la naturaleza y el ser humano dejando de lado el espíritu, que fue consignado sólo al ámbito de la religión como el responsable de él. «Modernity in turn while replacing God through rationality» (Dietrich, 2006a: 7).

Es la creación de un sistema que justificará la creación de una única verdad que habría que seguir a través de la razón. Está basada en los lineamientos generalizados de las ciencias, sobretudo de las naturales, que después fueron aplicadas a las sociales de igual manera, orientadas por lo pensamientos de Newton, Descartes, y Thomas Hobbes en cuanto a la idea de Estado Nación.

Se otorga un aspecto predominantemente masculino, racional y especializado, que genera, una vez más, reglas y normas de cómo el mundo debe funcionar, pero esta vez avalado a través del razonamiento. Utiliza el pensamiento científico como base de garantizar la verdad y el medio para acceder a ella, formando el mundo científico y de la academia como el medio de control y validez de lo verdadero.

Es así como el concepto de paz en esta etapa moderna es concebida como la denominada por los griegos *eirene*: «*While the Greeks perceived Eirene as the less interesting nothing between virtuous something, Hobbes esteemed the negative peace as worthwhile societal goal [...] by Kant's famous treatise on Perpetual Peace*» (Dietrich, 2006a: 7). A su vez, propone una sola paz, la paz universal, una paz reduccionista basada en una sola verdad y de una paz perpetua para una sociedad y mundo.

El logro más importante de la paz moderna es la conceptualización de la paz como un objeto de estudio. Gracias a las aportaciones de Galtung, no sólo es vista como la ausencia de guerra, sino como algo más amplio que integra conceptos como la violencia estructural y, posteriormente, la violencia cultural (aunque esta última ubicada en el periodo posmoderno):

According to Galtung, structural violence arises where political- economic structures impede individuals or groups from unfolding their mental and somatic skills [...] the claim for positive peace and a paradigm shift within peace research (Dietrich, 2006a: 8).

La paz en la época moderna es vista aun como algo a ser alcanzado, junto con el desarrollo, «*In modern, enlightened thinking, peace, and its twin concept development have been elevated to the mythical status of a worldly and eschatological paradise*» (Dietrich y Sützl, 1997: 5). El medio por el que se accede a este desarrollo es el progreso que, entendido desde un punto de vista capitalista y occidental, está determinado por un modelo económico, político y cultural predominante considerado el

adecuado para conseguir un mundo civilizado. Se trata, por tanto, de un modelo de paz que viene de una sola región del mundo, la occidental. En este sentido, la paz que no tiene que ver con la moral, sino a la utilidad y el desarrollo.

A través de las guerras mundiales, se confirma la idea de una paz universal y de una única verdad que hay que defender e imponer. La humanidad se homogeneiza con el objetivo de crear una paz universal. Se fomenta el miedo y se reafirma, una vez más, la idea del “enemigo” -toda aquella persona que, por ser extranjera o diferente, supone una amenaza-. Por otra parte, todo lo que no pertenece a la ciencia o no es comprobable no se considera superior, sino que es rechazado.

There thus arose a positive mania for the universal and ‘common truths’ of human kind, truths that could speak to everybody, and thus truths that must be ‘truly true’, deeply true for all peoples. All merely individual preferences and tastes, all peculiarities, all local differences, were dismissed as not being part of a common and universal humanity (Dietrich, 2012a; 147).

Es así como tanto la familia moral como la moderna ven una sola verdad, y una sola paz, universal, en el futuro, la primera, a través de la religión y la segunda, por medio de la ciencia. Los conflictos se ven como algo a resolver cuya solución se busca a través de métodos prescriptivos.

d) Paz posmoderna

Al hablar de posmodernidad y posmodernismo, es importante aclarar qué se entiende por estos términos. La posmodernidad hace referencia a una época histórica de la humanidad y el posmodernismo a una forma de conceptualizar y de desarrollo del pensamiento, «*With postmodernity we refer to a part of an epoch in human history, while postmodernism denotes a particular way of forming knowledge.*» (Dietrich y Sützl, 1997: 3). La posmodernidad no debe considerarse como la nueva etapa posterior

a la modernidad, pues caería en contradicción con el pensamiento posmoderno. Se trata de una reflexión y cuestionamiento de lo que sucede en la época moderna, de su estructura, propuestas, valores y promesas. No se propone un nuevo modelo de verdad a seguir cerrado y exclusivo, sino que, por el contrario, incluye la diversidad y sobretodo visibiliza a las personas o grupos excluidos.

La posmodernidad pregunta sobre esas promesas que ofrecía la modernidad como posibilidades únicas y accesibles para todo el mundo, cuestionando la idea de una paz exclusiva y perpetua. En muchas ocasiones, este movimiento se ha originado ante la crisis de los contextos sociales y naturales que el mundo vivía.

Postmodernity should not be misunderstood as the historical epoch that follows modernity, although the prefix “post” might suggest this. However, “post” also refers to a reflection of something, in this case, of modernity. Therefore, “post” indicates that the social value system of the time span that it circumscribes refers to a condition which, although preceding it, still has effects and remains relevant at a particular point in time [...]. Postmodernity, then, describes the state of mind of one or several generations that have had to painfully disassociate themselves from the great truths of the previous epoch, without having found for themselves a new unitary system of reference [...] (Dietrich y Sützl, 1997: 3).

En la posmodernidad los estudios de paz se dan cuenta de avanzar más allá de los universalísimos, de las visiones modernas de la paz única y en el futuro. Desde esta postura posmoderna, surge la conceptualización de la pluralidad de la paz, en las muchas paces (Dietrich, 2006a: 12). Los modelos propuestos por Hobbes, Descartes y Newton son también debatidos como modelos de interpretación de la realidad o, mejor dicho, de las realidades. Se cuestiona la modernidad y el paradigma que proponía y se originan propuestas de deconstrucción de muchos absolutos, donde aspectos como la diversidad o el caos, no estaban contemplados.

Dietrich comenta que estas conceptualizaciones que se tiene aquí y ahora en el futuro pueden cambiar, o ser diferentes en otro lugar, y que todos y todas están en constante transformación.

They realized that what is assumed as true here and now, might be erroneous and unjust elsewhere and in the future. They also realized that individuals, issues and relations are subject to constant change; and that, actually, those attempts to secure peace have instead lead to violence (Dietrich, 2006a: 10-11).

Por eso, hay que conformar una visión más amplia, compleja e integral del mundo, así como en el concepto de paz.

Dietrich plantea que la postmodernidad llama a muchas paces, debido a que el pensamiento postmoderno es una respuesta a la violencia estructural de la modernidad, una vista a la situación política real, que demanda una visión pluralista sobre el concepto de paz (Eraso, 2008: 19).

Se propone la introducción de nuevas miradas, de nuevas preguntas, que no buscan dar respuestas absolutas o cerradas. Se reconoce como un tiempo que se está trabajando, construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo, donde no toda las ideas modernas son desechadas, pero sí cuestionadas o replanteadas.

Los estudios de Paz posmodernos (Dietrich, 2006a: 11) observaron que se tiende a asimilar a las diferentes culturas entre sí, guiadas por una dominante, mientras que en la paz es el estado donde cada cultura florece a su manera, y se puede reconocer la pluralidad de sociedades y de verdades. Además tiene una concepción más amplia sobre la violencia, no solo la directa y estructural, sino que también incluye la cultural. Así mismo, la paz es vista de diversas maneras, se considera un proceso y, además, es imperfecta.

[...] peace should not be considered as 'total', closed, the endpoint, an almost impossible to achieve 'utopian' goal [...] it is a matter of changing our reality based on our knowledge of human limitations and present scenarios (knowledge provided by the different sciences, forecasting and future studies),

yet without having to renounce making plans for the future or having a goal: imperfect peace (Dietrich, 2012a: 205).

e) Paces transracionales


La familia denominada *paces transracionales* es una propuesta integral que retoma las conceptualizaciones de la paz energética y paz racional. Va más allá de las paces posmodernas a través de la integración del elemento energético y el elemento racional de la modernidad. Además, responde a una visión integral del mundo y del mismo ser humano que ha estado separado y fragmentado. Es un reconocimiento de las diferentes interconexiones existentes entre el ser humano consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y el cosmo:

[...] considers that there is a connection and an interrelation between human beings (singular and plural), to nature and cosmos: to the whole; and thus peace comes with the dynamic equilibrium of the interrelations and connectivity among all those things (Koppensteiner, 2010).

La paz transracional reconoce la expresión de paz energética en el ser humano y en su relación con las demás personas. En el siguiente cuadro observamos esta visión de transracionalidad en lo interno, en lo externo, en lo individual y en lo colectivo.

Cuadro No.19 Paces Transracional

(Wolfgang Dietrich, 2012b)

PACES TRANSRACIONALES		
INTERNA	EXTERNA	INTERNO/EXTERNO
Energética Posmoderna	Moral Moderna	
Intencional Paz desde la armonía	Comportamiento Paz desde la seguridad.	Singular Individual
Cultural Paz desde la verdad	Social Paz desde la justicia	Plural Comunidad

En este cuadro, podemos ver la mirada desde las paces transracionales y cómo integra los aspectos internos y externos de la paz. Así, podemos encontrar lo interno desde las paces energéticas y posmodernas, lo externo, desde las paces modernas y morales y cómo dialogan y se complementan entre ellas través de la transracionalidad.

Además, se pasa de la seguridad basada en la idea de protección externa hacia la armonía. En los aspectos internos de la comunidad, se reconoce la paz desde la verdad que la misma posmodernidad entiende como diversa y no única. En lo externo, la idea de seguridad llevará en lo colectivo a generar la paz desde lo que se considere justo. Desde la perspectiva de las paces transracionales se pretende un diálogo entre las diversas formas en la que se expresa la paz, ya sea desde la justicia, la seguridad o la armonía, tratando, así, de ofrecer una visión más holística.

Con todo ello, vemos que lo transracional implica ir más allá de la razón y la emoción y, además, integrar lo energético. Es una paz en presente, que parte desde el aquí y ahora. El presente es lo que realmente existe y aquello que hay que transformar, mientras que el pasado queda simplemente como una historia que contamos.

Esta división entre mente y espíritu y la necesidad de su integración se hace a través de la unión de Dionisio y Apolo. El primero es el representante del placer, de la vida y de la energía y, el segundo, quien representa a la mente, la sabiduría, la forma. Sin embargo, después fueron polarizados, uno como al que evitar y el otro como al que imitar.

Friedrich Nietzsche in The Birth of Greek Tragedy refers to Dionysus as the God of energy and Apollo as the God of form [...] the ethos of Apollo was identified with the way of Christ, and Dionysus was related to the dark. Apollo and Dionysus at the beginning are like form and energy [...] the modern nation state copies these originals. It is based on the systematic suppression of Dionysian energy (Dietrich, 2006a: 13).

Esta propuesta retoma las ideas de la teoría de sistemas, de la teoría de la física cuántica, de la psicología transpersonal y de autores como Nietzsche, Freud, Maslow, Carl Rogers, Stanislav Grof o Ruth Cohn. Por su parte, el biólogo Wilber trae lo energético a lo racional y enfoca su propuesta en la evolución.

Pero el misticismo es transracional y no se halla en nuestro oscuro pasado colectivo, sino que nos aguarda en el futuro colectivo [...] Como constataron Aurobindo y Teilhard de Chardin, el misticismo es evolutivo y progresivo, no involutivo y regresivo. Y, en mi opinión, la ciencia nos está haciendo renunciar a nuestras visiones infantiles y adolescentes del espíritu y está haciendo lugar para las comprensiones auténticamente transracionales de las etapas superiores del desarrollo, las etapas transpersonales propias del auténtico desarrollo místico o contemplativo. La ciencia está eliminando lo mágico y lo mítico para dejar lugar a lo psíquico y lo sutil. En ese sentido, la ciencia (y el racionalismo) son impulsos sanos, evolutivos y completamente necesarios para llevarnos a una madurez verdaderamente espiritual. El racionalismo es un movimiento del espíritu hacia el espíritu (Wilber, 2007: 22).

Los aspectos racionales, espirituales o energéticos están cada vez más presentes en diversas áreas que comprenden la complejidad del ser humano y su sociedad desde una visión integral u holística. Donde lo transracional es más que lo racional y es un acercamiento a lo espiritual:

Trans- rational, thus, is more than rational; it approaches spirituality, but not the ancient magic or mystic spirituality, which shall be twisted as well as rationality for the generation of a trans- rational re-interpretation of the world (Dietrich, 2006: 17).

La perspectiva de las paces transracionales reconoce los diversos aspectos del ser humano y del mundo, sin tratar de simplificarlos o excluirlos, entendiendo que las diferentes paces aún están presentes (la paz energética, la paz moral, la paz moderna, la paz posmoderna) y que las paces transracionales pueden ser una opción más de transformación y de reconocimiento. Por ello, retoma la evolución que ha recorrido la humanidad, teniendo en cuenta la unión que existe entre cada periodo y el anterior.

Las paces transracionales son un llamado a la consciencia, además, incluye al individuo a nivel personal y la relación de cada cual consigo mismo y a su vez su conexión con los otros y otras y el resto de la humanidad. Como dijo Gandhi, *“I am part and parcel of the whole and I cannot find “Him” apart from the rest of humanity”* M. K. Gandhi Institute for Nonviolence, 2007, (Dietrich, 2012a: 216.).

Es un aporte a un nuevo tipo de Estudios para la Paz desde lo transracional que reconoce al Universo como una red entrelazada de conexiones e interrelaciones a las cuales debemos prestar atención, conocer, y desde ahí posibilitar la transformación.

Con todo ello, vemos que ya no se puede continuar con la distinción cartesiana entre mente y materia, observador y observado. No podemos seguir hablando de la naturaleza sin hablar de nosotros y nosotras mismas. Por ello, para hablar de trabajadores para y desde la paz, tenemos que trabajar en la paz individual y de las relaciones que tenemos, haciendo una propuesta no sólo conceptual, sino metodológica y de aportación a los Estudios e Investigación para la Paz, como veremos en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 20 ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ
PACES TRANSRACIONALES

(Elaboración propia, basado en Echevarría, Josefina (2012)

ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ PACES TRANSRACIONALES	
INVESTIGACIÓN/ METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none">– La paz es un fenómeno holístico, que involucra al ser humano en todas sus facultades.– Los Estudios para la Paz son por lo tanto sigue siendo transdisciplinarios y con un amplio abanico de metodologías– La Investigación para la Paz necesita ser contextualizada: hacer explícitas las propias premisas acerca del carácter de

	<p>la paz: Base ontológica + Premisas epistemológicas + Posiciones éticas crean el marco coherente para discernir los posibles métodos = Metodología</p>
<p>INVESTIGADOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Importancia de una perspectiva como autor/a que sea explícita y coherente para anclar la investigación. – Investigación para la Paz comienza con la primera persona singular: Quién yo soy en relación con mi tema, es crucial – Para lo que hago (investigación) y cómo lo hago.

Así las personas que trabajan y estudian por la paz adquieren el compromiso (consigo mismas y con sus relaciones) de abrazar y conocer sus sombras para no proyectarlas en los demás. Se trata por tanto de un trabajo por las diversas paces en el presente, en el aquí y ahora, pero sobretodo relacionadas a un equilibrio dinámico, constante y flexible.

For this reason it was important to Gandhi that human beings recognize the anger within themselves and understand the causes that provoke this emotion. He wanted them to learn to avoid the uncontrolled eruption of anger and to transform this energy into beneficial action. He did not share the opinion that anger was something evil, which humans would have to suppress or hide. He was convinced that humans would not have to be ashamed of their emotions, but only their destructive use. The energy of anger and of other emotions would have to be used constructively toward the benefit of all beings, toward the general improvement of existing conditions. Just like darkness cannot be broken through darkness but only through light, violence, even anger, could not be ended through violence, but only through respect and understanding (Dietrich, 2012a: 217).

Finalmente, los Estudios para la Paz de ambas escuelas tanto de Innsbruck como de Castellón, han reconocido que para la metodología de Estudios para la Paz es necesario ir más allá de los modelos prescriptivos que se han desarrollado y comenzar a utilizar modelos elicitivos que propone John Paul Lederach y que se desarrolla en el siguiente apartado.

3.2.3 Modelos elicitivos

La transformación elicitiva de los conflictos

La palabra *elicitivo* es el concepto que el trabajador y estudioso de la paz John Paul Lederach utiliza para su propuesta de transformación de conflictos y metodología en los Estudios para la Paz. Este método otorga un conjunto de herramientas que nos permiten extraer, observar y catalizar el conocimiento ya existente o de la propia comunidad relacionado a la transformación de los conflictos, entre las personas, el grupo y las comunidades, a diferencia de los enfoques normativos que ya son modelos pre-creados. Lederach afirma que estos dos métodos deben de ser considerados como modelos de análisis que no son puros ni exactos, pero sí orientativos:

Cuadro No.21 Transformación de conflictos prescriptivos y electivos

(Lederach, 1995: 65)

PRESCRIPTIVOS	ELICITIVOS/RECONSTRUCTIVOS
<p>Objetivo: transferencia</p> <p>Recursos: Modelo y conocimiento del entrenador o capacitador.</p> <p>Capacitación: Contenidos orientados a dominar técnicas.</p> <p>Empoderamiento: Aprender nuevas formas y estrategias para enfrentar los conflictos.</p> <p>Entrenador como experto y modelo</p> <p>La cultura como una técnica.</p>	<p>Objetivo: el descubrimiento y la creación.</p> <p>Recursos: Conocimiento contextual</p> <p>Capacitación: Proceso orientado a los procesos, participación en el diseño y creación del modelo.</p> <p>Empoderamiento: validar y construir a partir del contexto</p> <p>Entrenador como catalizador y facilitador</p> <p>La cultura como fundamento, semillero, base y marco</p>

Como podemos observar, **los prescriptivos** son los que, como su nombre indica, *prescriben* o dicen qué es lo que hay que hacer. Ofrecen un modelo a seguir y un experto que guía. Muchas veces, han otorgado respuestas a diversos conflictos en una

línea muy cercana a la visión resolutive del conflicto, pero no a la transformativa. Además, en este modelo se dio la calidad de experto y poseedor del conocimiento o de las respuestas a una parte. «De esta forma, no ofrece ningún papel activo a las personas implicadas en el conflicto, sino que considera que su única función es aprender el modelo que ya ha sido diseñado con anterioridad por el «experto o experta» (Paris, 2009: 45). No toma en cuenta los sentimientos o necesidades de las personas implicadas ni las características del contexto, ya que es un modelo prediseñado, que se puede aplicar y/o practicar, se evalúa, se lleva a cabo en un tiempo predeterminado y se pueden contestar dudas.

Por otro lado, los **modelos elicitivos o reconstructivos** (Paris, 2009) permiten la posibilidad de movimiento y asumen que los seres humanos son capaces de hacer algo por sí mismos. Por ello, todas las personas pueden ser participantes, tanto el facilitador o facilitadora, como las personas implicadas. Además, el contexto y el factor cultural son los elementos esenciales de la transformación. Lederach habla de la posibilidad de ver toda la red que hay en la situación a transformar todos los participantes y, sobretodo, de todas las interconexiones existentes, hasta de aquellos a los que se consideran enemigos -posiblemente, el incluirlos sería la oportunidad del cambio-.

Como hemos visto en el cuadro, la cultura es una herramienta y una plataforma que posibilita la transformación. Por ello, hay que descubrir la cultura, explotarla y crear desde ahí.

[...] suggest that culture is more than an additional skill or technique and training is more than a neutral and benign tool used in the simple dissemination of a good thing. It is a Project worthy of exploration and constructive critique (Lederach, 1996: 5).

De este modo, la cultura y el conocimiento local van a ser los principales elementos que posibilitan la transformación. Por otra parte, en la propuesta elicitiva se tiene en consideración un concepto de paz amplio, desde muchas paces, incluso, transformador y hasta misterioso. Como menciona Lederach, la paz te preguntará por tus memorias, para compartir tu espacio, territorio, tu futuro, por tu enemigo, es caminar hacia lo desconocido.

In our context of [...] troubles, violence, fear and division are known. Peace is a mystery! People are frightened of peace. It is simultaneously exciting and fearful. This is a mystery. Peace asks a lot of you. Peace asks you to share memory. It asks you to share space, territory, specific concrete places. It asks you to share a future. And all this you are asked to do with and in the presence of your enemy. Peace is mystery. It is walking into the unknown (Lederach, 2005: 165).

El modelo elicitivo permite una mirada más amplia de los conflictos y de las situaciones sociales. Por eso mismo, retoma bases importantes de las propuestas de Freire y de la etnografía. Entre las características que destaca para los modelos elicitivos son (Lederach, 2005: 19- 23; Paris, 2009: 45-48):

- Hay un facilitador o facilitadora que «ofrece la ayuda a las personas implicadas con el fin de descubrir sus capacidades que les serán de utilidad» (Paris, 2009: 47).
- La concientización. Ser conscientes del contexto y que se promueva la transformación personal y social, y rescatar ese conocimiento local.
- Propiciar “el poder y el ser capaz”, el empoderamiento social “Social Empowerment”.
- Crear y nutrir la confianza pues se reconoce la interdependencia de todos y de las relaciones.
- Promover una visión Holística de la transformación del conflicto.

- La comprensión de procesos como una forma de vida más que como una técnica y como resultado de un compromiso con la verdad.
- Sobre todo, reconoce la participación activa de uno mismo: cómo influimos y cómo nos influyen. Norbert Koppeistener (2012) menciona: «implies an active and open attention to oneself and the way the own presence influences and shapes any given situation and is in turn influenced by it» (Cavazos, 2012: 39).
- El modelo electivo o reconstructivo se compone de cinco posibles etapas (Paris, 2009):
 - La primera es el descubrimiento, es conocer cómo se dirigen los conflictos en su contexto o contexto que se encuentra.
 - La segunda la categorización, se identifican las actividades necesarias, los roles de las personas afectadas y el manejo apropiado del conflicto.
 - La tercera es la evaluación del proceso llevado a cabo.
 - La cuarta la adaptación, es adaptar lo que existe a lo que las personas creen que debería existir.
 - La quinta la aplicación práctica que son una serie de ejercicios a modo de experimentación).

La Escuela de Castellón (a través de la Cátedra de Filosofía para la Paz) retoma esta propuesta bajo el término *modelo Reconstructivo* y está enfocada, sobre todo, hacia la transformación de conflictos. Por su parte, la escuela de Estudios para la Paz de Innsbruck sugiere algunas características que los trabajadores y trabajadoras para la paz podrían tener.

Cuadro No. 22

Transformación de Conflictos elicitivos y trabajadores por la paz

(Elaboración propia basada en Dietrich 2012a, 2012 b)

Transformación de conflictos elicitivos y su relación con los/as trabajadores/as por la paz UNESCO Chair for Peace Studies University of Innsbruck/Austria	
Principios	<p>Coraje: Atreverse a tareas nuevas y correr riesgos.</p> <p>Expresión: ¡No tener miedo de expresar los pensamientos y sentimientos propios!</p> <p>Humor: La combinación de elementos de una manera diferente o inesperada, terminan con (oscuro) humor.</p> <p>Intuición: Aceptar tu intuición como un aspecto legítimo de tu personalidad, que no tiene el mismo patrón de comunicación que la razón.</p>
Elementos para un/a trabajador/a para la paz	<ul style="list-style-type: none"> - Percibir la realidad con exactitud. - No ver como amenaza lo desconocido. - Aceptarse a sí mismo, a los demás y a la naturaleza humana. - Ser espontáneo, natural y genuino. - Estar centrado en un tema (no egoísta). - Necesitar privacidad y soledad. - Ser capaz de concentrarse intensamente.
Retos para el/la trabajador/a de Paz	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere habilidades más sutiles que el prescriptivo; considera que el trabajador por la paz como un elemento del conflicto (= sistema disfuncional) y nunca es neutral - El "trabajador conflicto" tiene que ser consciente de su papel en este contexto. - Comparar las culturas. - Se puede tomar o dejar convenciones

Así mismo, la Universidad de Innsbruck basada en los modelos elicitivos (Echeverría, 2012) sugiere una investigación transraccional de las paces, la cual se basa en:

- La investigación como la que provee oportunidades para la transformación y no sólo que tenga un valor informativo.
- La investigación es vista como un proceso continuo de transformación del ser y los demás.

- La metodología integra y refleja el camino de transformación (trans) personal del investigador o investigadora a lo largo del proceso investigativo.
- Aproximación holística a la investigación. Se intenta comprender en todos los niveles del ser: corporal, emocional, mental, espiritual (transracional).
- Aproximar un tema desde un ángulo transracional demanda gran madurez por parte del investigador/a: ser facilitador/a de su propio proceso de transformación a lo largo de la investigación.
- Métodos transracionales: toman métodos cualitativos y adicionalmente integran aspectos de transformación y siempre se derivan de la perspectiva del autor/a y de la pregunta de investigación.
- Una perspectiva de la primera persona desde el punto de vista interior complementa las observaciones externas.

La propuesta elecitiva torna a un giro hacia lo humano, integral, donde la neutralidad no es posible y donde la riqueza está en ese sentir, en ese pensar de los participantes tanto que están inmersos en el conflicto como el que va intervenir en el proceso de transformación.

En esta propuesta, las trabajadoras y trabajadores por la paz cuentan con el reto de no ser “el especialista” que dicta fórmulas mágicas, sino el ser humano que puede ir con diversas herramientas para crear el espacio de posible transformación, en el que él o ella misma se transforme. «Peacemaking embraces the challenge of a personal transformation, a pursuing awareness, growth, and commitment to change at a personal level» (Lederach, 1996: 19-20)

Es así como Lederach¹¹ propone algunos principios para la construcción de la paz desde los modelos elicitorios:

– **Englobador.** Sugiere que la necesidad lentes que permitan visualizar el panorama más amplio del conflicto y la situación. Tenemos que dar un paso atrás a fin de situarnos nosotros y nuestras actuaciones en el contexto.

– **Interdependencia.** Requiere una visión sistémica de personas, roles y actividades. No es posible que una persona, un proceso o una actividad, por sí solos sean capaces de dar a luz, implementar y sostener procesos de cambio constructivo. Somos interdependientes. Es necesaria la práctica de la humildad y de estar en relación con personas que no se sitúan ni piensan como nosotros.

– **Infraestructura.** Crea los espacios y apoyos necesarios para que se lleven a cabo procesos de cambio deseados. Es como la fundación que sostiene la casa del cambio social, o lo que podríamos llamar la “plataforma con capacidad de respuesta”.

– **Estratégicos.** Sugiere desarrollar la capacidad de pensar más allá de lo inmediato de lo coyuntural. Significa que somos capaces de responder creativamente a las crisis como oportunidad y no ser conducidos por las crisis de manera reactiva.

– **Sostenibilidad.** Requiere una visión del cambio que sea capaz de sostenerse más allá del impulso que lo comenzó. Tiene que descubrir y reforzar los recursos arraigados en un contexto en vez de pensar exclusivamente en buscar soluciones y proceso apoyados desde afuera.

¹¹ LEDEARCH, J. Curso “Enfoques y herramientas para trabajar en Procesos de Construcción de Paz” del 9 al 10 de julio del 2007. Fundación mediadores en Red. Buenos Aires, ARGENTINA.

Este apartado sobre las características del modelo elicitivo, será retomado en el capítulo de metodología de la propuesta, ya que es la mirada con la que abordo la investigación. Una vez que hemos visto el desarrollo de los Estudios para la Paz y las paces, en el siguiente apartado uniremos la visión de Paz Holística con la Educación para la Paz, que serán las bases para la propuesta de esta tesis, Educación para la Paz desde la visión Holística.

3.3 Educación para la Paz desde la Paz Holística

En este apartado final daremos a conocer las bases de la propuesta de Prácticas de paz, a través de la Educación para la Paz desde la Paz Holística. Iniciando por la conceptualización de Paz Holística.

3.3.1 Holística

La palabra *holística* (u *holismo*) viene de la palabra griega *holos* que significa “todo”, “total”, que hace referencia a lo integral. Así, tenemos tanto a psicólogos, sociólogos, pedagogos que han ido incorporando la visión holística a sus campos, como una forma de ampliar la mirada y conformar una humanidad cada vez más integral y completa. Dentro del ámbito educativo, podemos encontrar diferentes autores Iberoamericanos que hacen referencia a la educación holística y al holismo: Claudio Naranjo (Chile), Alfonso Fernández Herrería (España), Ana Ma. González (México), Virginia Damián y Ramón Gallegos Nava (México).

Podemos llamarlo “holismo” o “integralismo: un enfoque centrado en el todo. Esta es la perspectiva que subyace a inspiraciones tan diversas como la teoría general de sistemas, el enfoque sistémico de la ciencia de la administración y la gestión de empresas, el estructuralismo, y la psicología de la forma. La característica más llamativa de nuestra época es una nueva manera de concebir las estructuras, la organización, la interrelación de las partes en un todo. La

vida y el universo se nos presentan hoy en día como metaestructuras evolutivas (Naranjo, 2010: 149).

La nueva filosofía holística de la educación para el siglo XXI debe basarse en una ética planetaria que acoja a la Tierra como entidad viva y, en la otra cara de la moneda, que promueva la autorrealización de los seres humanos. Ambos aspectos se co-implican. (Fernández, 2007: 5).

Por ejemplo, si consideramos un grupo de alumnos del tercer año de primaria como un *holos*, el grupo conforma una totalidad que se encuentra compuesta por veinte personas, cada persona constituye un *holo*, es decir una totalidad independiente que se manifiesta e interactúa. [...] que a su vez están conformados por órganos que se componen de tejidos [...] Desde esta óptica, no existe nada en el Universo que no sea de una u otra manera un *holos*. (González, 2009: 32).

Para la Holistic Education Review, 1989: La visión Holística es una visión de curación. Es una visión de enmienda entre la humanidad y la naturaleza. Es una visión de paz. Y es una visión de amor [...] La visión Holística se fundamenta en el hecho de que todo está interconectado con todo lo demás. Barry Commer llama a esto “la primera ley de la ecología” (Damián, 1997: 9).

Los supuestos del paradigma holista tienen como metáforas guía ya no a la máquina, sino al organismo consciente, a la red, la danza, el arte. En el nuevo paradigma la naturaleza de la realidad es holística, y la conocemos a través de una construcción (Gallegos, 1997: 194).

La visión holística es una propuesta de cambio de paradigma, entendiendo por este:

Thomas Kuhn a la noción de «paradigma» científico, definido como «una constelación de logros -conceptos, valores, técnicas, etc.- compartidos por una comunidad científica y usados por ésta para definir problemas y soluciones legítimos». Los distintos paradigmas, según Kuhn, se suceden tras rupturas discontinuas y revolucionarias llamadas «cambios de paradigma» (Capra, 1998: 27).

Así, el paradigma holístico propone romper con el paradigma fragmentado, individualista a uno complementario, integral, interconectado y cooperativo, que se encuentra estrechamente relacionado con la teoría de sistemas, la ecología profunda,

teoría Gaia y la física cuántica. Mostrando todo un nuevo movimiento de las ciencias no sólo naturales sino sociales y en diálogo entre ellas.

«La ciencia es posible por la existencia de la conciencia, si no existiera la conciencia no se podría producir ciencia. Desde la visión holista, la nueva ciencia construye nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los organismos con conciencia. Esto incluye, de manera central, la experiencia espiritual humana. La nueva ciencia con conciencia percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos» (Gallegos, 1997: 11).

Esta nueva visión está integrando también a la educación y a los Estudios para la Paz y, por lo tanto, a la Educación para la Paz. Esta nueva conciencia empieza a producir nuevos pensamientos, nuevas acciones y, en particular en la educación, nuevas prácticas de paz. Veamos el siguiente cuadro comparativo.

Cuadro comparativo No.23: Antiguo paradigma– Nuevo paradigma

(Elaboración propia basado en Fernández Herrería: 1994, 1996, 2000)

	Antiguo Paradigma	Nuevo Paradigma
Visión científica	Física mecánica, reduccionista y mecanicista.	Física cuántica. No separabilidad de la realidad a nivel micro físico: todo está interconectado.
Concepción del mundo	Mundo como una máquina	Mundo como un sistema (conjunto de relaciones).
Científicos e investigadores	– Locke (cualidades primarias) – Descartes (método del análisis reductivo).	Fritjof Capra (ciencia y espiritualidad) Edgar Morín (teoría de sistema) Leonardo Boff,(1996) (Ecología Profunda)
Naturaleza	Conquistar a la naturaleza	Cooperar creativamente con la naturaleza
Enfoque	Empírico-cuantificable	Lógica de la complejidad

Percepción	Dividida, fragmentada, división del mundo en material y espiritual. Espacio y el tiempo absolutos.	Holístico, complejo. Ley de la relatividad, espacio – tiempo.
Paradigma	– Paradigma de simplificación clásico. Especialización de las partes (especialidades). – Tradicional: analítico, mecanicista y racionalista.	Paradigma ecológico de la complejidad y una epistemología transdisciplinar. Trans-ecológica, nueva cultura planetaria.
Pensamiento	Moderno, utilitarista y simplificador (disyunción, reducción y unidimensional, cuantificable)	Estructura ecológica-social, sistema viviente.
Educación	Cabezas pensantes. Se trabaja prioritariamente una sola dimensión.	Integral: desarrolla y trabaja las tres dimensiones.
Paz	Paz negativa	Paz Holística.

En esta propuesta se habla de ir generando nuevos paradigmas, nuevas formas de percibir las relaciones y, sobretudo, de empezar a integrar las diferentes aportaciones que las distintas áreas aportan a la importancia de ver un sistema vivo y a ser humano completo y complejo.

Para darnos una idea de esta complejidad, E. Morín, plantea tres principios (Fernández, 1996: 19-20) y (González, 2009: 32-35) los complementa desde los principios holísticos:

- **Principio dialógico**, asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas, que mantiene la dualidad en el seno de la unidad.
- **Principio de recursividad organizacional**. «Un proceso recursivo es aquél en el cual los efectos son, al mismo tiempo, causa de aquello que los

produce [...] Más que un círculo vicioso es una espiral, en donde la causa y el efecto se vuelven complementarios en el propio movimiento que los asocia» (Fernández, 1996: 19).

- **Principio holográfico.** Se refiere a la cualidad del holograma que no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte
- **Principio de la Unidad del holo.** La realidad es una y se expresa de diferentes formas.
- **Principio de universalidad.** La trama del universo esta unidad por múltiples relaciones que se entrecruzan en toda su complejidad.
- **Principio de unicidad.** Cada totalidad tiene una autenticidad propia.
- **Principio de identidad.** Las interrelaciones del ser son procesos dinámicos.
- **Principio de mismidad,** es la identidad consigo mismo en el contexto de las relaciones y el devenir
- **Principio de Integralidad,** la realidad es un todo complejo y cambiante.
- **Principio de continuidad,** aquello que se considera como un fin, es a su vez el principio de algo nuevo.
- **Principio de la totalidad y del contexto,** la totalidad requiere ser interpretada a partir del contexto en el que está.
- **Principio de relacionabilidad.** Parte de la premisa de que todo el universo se encuentra relacionado.
- **Principio del caos.** Reconoce el contexto dinámico.
- **Principio de posibilidades,** comprende las realidades desde múltiples vertientes, niveles y perspectivas.

- **Principio del uno complejo**, la realidad es una totalidad múltiple, variada y relacional que está conformada por totalidades y que cada totalidad debe ser vista desde su complejidad y singularidad.

Estos principios nos ayudan a entender los procesos que analizan los Estudios para la Paz, ya sean procesos antagónicos y el diálogo que se tiene que establecer entre ellos. Las causas deben pasar de leerse de forma lineal a leerse en movimientos en espiral con el objetivo de llegar tanto a las causas como a los efectos y, así, transformar la complejidad del sistema.

El concepto de holograma permite ver que todo está unido y que no hay esfuerzo que, por mínimo que sea, no vaya a tener repercusión en el todo. De este modo, se da sentido a los movimientos de la sociedad civil que se han conformado por pequeñas acciones que se fueron vinculando y generando una transformación en el sistema, generando movilidad y esperanza a las acciones que se realicen en la construcción de la paz.

Las causas o los efectos no son fenómenos fragmentados, sino que parten de un trabajo que se realiza cooperativamente e integrando la visión de la ecología profunda articulando «una visión espiritual y filosófica comprehensiva sobre el mundo» (Fernández, 1996: 30). Esta nueva visión debe de ser integrada en la paz y en la educación para que esta nueva conciencia empiece a producir nuevos pensamientos y acciones en la educación.

3.3.2 Paz Holística

Como vimos anteriormente, varios autores hacen referencia a las diferentes paces y sus dimensiones y tienen en cuenta una visión holística de la paz, sobre todo, en lo que respecta a sus aspectos internos y externos. Autores como Paco Cascón (1995, 2004) explica que la paz es un proceso activo de construcción de la justicia que se logra a través de enfrentar el conflicto, aflorarlo y resolverlo de una forma no violenta. De este modo, se logra la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en el que vive. Esta visión estaría incluida en la visión de paz positiva: «El concepto de paz se llena ahora de elementos positivos, de condiciones facilitadoras de otro tipo de vida que no esté marcada por la violencia» (Cabezudo, 2009: 10). Es así como también Fatuma Ahmed menciona:

Para mí es una tarea del día a día, esté donde esté. Es primero un trabajo individual pues es difícil cambiar el mundo si primero no cambio yo. La paz no es algo en el aire, es todo lo que hacemos lo que decimos; y si cambiamos primero nosotros luego podremos cambiar nuestro entorno (Ahmed, 2012).

Estas dimensiones de la paz nos permiten empezar a reconocer y fortalecer las redes de las que ya formamos parte. No se trata de salvar un mundo utópico, sino de transformar las realidades que vivimos día a día y entender la complejidad de las sociedades. La educación es un agente de transformación de la sociedad y, auxiliándose de las diferentes dimensiones, tiene la posibilidad de generar espacios para el desarrollo de un ser humano integral, que vive en un sistema vivo y complejo. A través de los aportes de José Tuvilla y Fernández Herrería, podemos acercarnos a la Paz Holística a través de sus diferentes dimensiones -que pueden ser divididas en paz interna, Paz Social–Política, Paz Ecológica -.

Cuadro No. 24 Las dimensiones de la Paz para el siglo XXI

(Abarca, Gloria y Sánchez Alba, Bienvenida 2012)



Es así como estas tres dimensiones (Fernández, 1996: 30-40) nos hacen referencia a:

Paz interna. No es la sumisión a una voluntad externa, es el reconocimiento de nuestra humanidad, del sentirnos, del trabajo con uno o una misma y sus propias necesidades, sentimientos y pensamientos. Se trata de reconocerse y de reconocer, también, a las otras personas. Como diría Krishnamurti tiene que darse una revolución fundamental empezando por el individuo, ya que la paz de la persona es la paz del mundo.

Paz social-política. Paz de los hombres y mujeres entre sí (dimensión social) bajo un papel activo de reflexión y transformación de las relaciones humanas y de los sistemas e instituciones que sustentan la sociedad.

Paz ecológica. Como condición de la formación de sociedades armónicas y del equilibrio planetario (paz con Gaia), es decir *el adentro* y *el afuera* de nosotras y nosotros mismos. Este proceso posibilitará la progresiva emergencia de una cultura mundial de paz y una conciencia ética planetaria.

A continuación, analizamos en profundidad cada una de ellas:

a) Paz interna

Una cosa es lo que pensamos o decimos; otra, muy diferente, lo que hacemos. Al fin y al cabo, somos humanos y, por tanto, falibles. Pero eso no puede tomarse como pretexto para justificarlo todo y dejar que las cosas prosigan su curso. Si la paz no está dentro de ti, ¿cómo vas infundir la paz en el mundo? (Grian, 2004: 121).

En la teoría de la Paz Holística, la Paz Interior es aquella que se desarrolla en el ámbito Intrapersonal, que permite la unión entre el individuo y el mundo. Según Fernández (2004),

Se refiere a la dimensión intra-personal o interior de la paz [...] su dimensión personal interior, sobre todo desde una perspectiva integral, que no sólo se

centre en lo afectivo emocional (por ejemplo se reconoce la enorme importancia del desarrollo de la inteligencia emocional para la maduración de actitudes y conductas pacíficas) sino también en lo mental y espiritual (que no es igual que religioso) (Fernández, 2004a: 903).

La espiritualidad la podemos entender como «una actitud, una forma de ser, de situarse en el universo. Es algo que nos lleva más allá de lo que somos, más allá de lo que experimentamos normalmente» (Fundación Arigatou/UNESCO/UNICEF, 2008: 20). Esta Paz Interior, es una dimensión complementaria de las otras expresiones de la paz por lo cual están íntimamente relacionadas. De hecho, la relación que tiene el ser humano consigo mismo se reflejará con la relación que tenga con el mundo exterior. «Y así, con ese complejísimo juego de interacciones, generamos nuestra realidad interior y la proyectamos hacia el mundo exterior, que reaccionará de forma más o menos consecuente con lo que de nosotros reciba» (Grian, 2004: 123). La Paz Interior se señala como un ciclo de pertenencia en el que el individuo es parte de una sociedad que recrea y, a su vez, la sociedad conforma a este individuo.

En general, nuestra cultura occidental no reconoce, de hecho, la dimensión transpersonal del desarrollo humano o cuando se le reconoce se la asume como algo propio del ámbito privado, de ahí que cuando hablamos de paz interna se la reduzca a una paz intimista, circunscrita al sujeto (Fernández, 2004a: 903).

Esta construcción de la Paz Holística incluye toda la diversidad de hacer las paces, como diría el profesor Vicent Martínez Guzman (2005), en nuestras relaciones personales con los otros y otras y con la naturaleza. No se trata solo de una paz externa que aborde simplemente los aspectos visibles en las relaciones o estructuras sociales, sino que nos referimos a toda la complejidad, diversidad y riqueza que tiene el ser humano y al trabajo conjunto de enfocarse en los diversos espacios y expresiones donde la paz existe. Como mencionaría Marie Curie, premio Nobel de Física:

No puedes esperar hacer un mundo mejor sino mejoran los individuos. Para ello, cada uno de nosotros tiene que trabajar en su propia mejora y, al mismo tiempo, compartir una responsabilidad general por toda la humanidad, siendo nuestro deber personal ayudar aquellos a los cuales podemos resultar más útiles (Grian, 2004: 126).

Reconocer a la paz interior más allá de modelos reduccionistas, creyendo que es sólo cuestión de cambiar un individuo para que el mundo sea justo y equilibrado, puede ser un riesgo de las interpretaciones que de ella se pueden obtener. La Paz Holística hace mención a la paz interna como parte de ésta, no como exclusividad o responsabilidad total de la construcción de una sociedad hacia una Cultura de Paz, pero sí parte de su conformación en su medida justa y equilibrada. «La sociedad es lo que yo soy y a la inversa. Los individuos producen a la sociedad que produce a los individuos» (Fernández, 2004a: 903).

Entramos de esta forma al cuestionamiento principal de la Paz Interior: *¿de dónde se debe trabajar la construcción de la paz? ¿Desde lo individual, desde lo social o desde el mundo?* Para responder a esta pregunta se debe partir entendiendo que no se trata de una lucha de prioridades, sino del trabajo conjunto de todos los espacios para buscar la complementariedad. Para ello, es necesario reconocer la complejidad de nuestra realidad individual, comunitaria, social, nacional, regional y global y, por lo tanto, del trabajo en cada una de las dimensiones interna, social y mundial en un movimiento permanente en espiral. Por ello, la paz interior junto a la paz exterior y la paz social-política son procesos complementarios que se viven simultáneamente, como lo menciona Roszak:

Ha de haber [...] un compromiso social tanto como una exploración contemplativa. Sólo de esta manera otorgamos a nuestra condición de persona su dimensión sociable necesaria y seguimos la aventura del descubrimiento de uno mismo a través de su propósito de salvar el planeta (Fernández, 2004a: 905).

Esta tesis visibiliza la importancia de incluir esta dimensión de la paz en los diferentes espacios del trabajador o trabajadora por la paz, ya que permite una construcción integral de la paz y de mayor impacto. La pregunta de qué es Paz Interior en esta tesis ha sido el motor de diferentes vivencias y lecturas y, en resumen, se llegó a la conclusión de que es un proceso continuo en el que la persona entra en contacto con sus luces y sombras, con sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, con su humanidad. Es así como reconoce su conexión con algo más amplio, consigo mismo, el otro y con el todo. Son todas aquellas estrategias que permiten al ser humano a este espacio interior van permitiendo, al mismo tiempo, acceder a ese espacio de la propia voz y, como muchas autoras y autores llaman, sabiduría interna.

b) Paz social-política

La paz social es la que más se trabaja, estudia y propicia desde los Estudios de la Paz, integrando su aspecto político. Su sistematización y formulación como estudio llevó tiempo de consolidación y, de hecho, actualmente sigue inmerso en un proceso de construcción y renovación. En esta reconstrucción de lo social-político, se trata de propiciar una paz social-política, entendiendo su sentido positivo de combatir la violencia estructural y cultural. Nos encontramos pues una nueva visión también de las relaciones y de la manera de interpretar el mundo, cuestionando esquemas anteriores y generando visiones nuevas orientadas a lo real e inmediato que el mundo está viviendo. Como afirma S. Pániker, *«el viejo esquema darwiniano de la «supervivencia del más apto» tiende a sustituirse por el esquema ecológico de la «supervivencia del más cooperativo»* (Fernández, 1996: 25).

Las cuestiones que están reorientando el desarrollo del mundo no son idealistas, sino reales. No son cuestiones económicas, sino sociales y ecológicas. La

tradicional polaridad Norte-Sur, Occidente-Oriente se está transformando en reflexiones sobre la evidente interdependencia que existe, materializada en el deterioro ecológico y de especie que estamos viviendo.

Sin embargo a la paz social-política se le ha dado mayor énfasis en cuanto a los estudios de la paz. De hecho, Occidente ha desarrollado una gran labor de acciones humanitarias, sobre todo en la defensa y promoción de los Derechos Humanos y la construcción de democracias y sociedades más justas. Por ello, el trabajo conjunto de ambas perspectivas permitirá un mejor equilibrio para generar una paz ecológica, como lo menciona el mismo Dalai Lama:

Los problemas a los que hoy nos enfrentamos, conflictos violentos, la destrucción de la naturaleza, la pobreza, el hambre, etc., han sido creados por los seres humanos y pueden ser resueltos por medio del esfuerzo, la comprensión y el desarrollo de un sentido de hermandad. Necesitamos cultivar un sentido de responsabilidad universal por los demás y por el planeta que compartimos (Dalia Lama, 1989: 2).

La dimensión social es el gran aporte de Occidente. Desde esta dimensión la paz debería ser un proceso basado en el desarrollo humano sostenible de los individuos y de los pueblos, desarrollo definido no sólo en el cumplimiento de los derechos humanos, sino en el desarrollo humano sostenible para todas y cada una de las personas que componen la humanidad. En un mundo sistémico no existen islas (Fernández, 2004b: 919).

En esta conformación dialógica entre las diferentes formas de concebir, construir y reflexionar sobre el mundo, la paz social-política muestra los aspectos que integran las relaciones interpersonales sin excluir a uno mismo y a la naturaleza.

La holografía se ha constituido en un modelo epistemológico para interpretar la realidad. No sólo dice que las cosas están interrelacionadas, sino que aclara la naturaleza o el modo de esta interrelación. Ese modo es indudablemente sorprendente [...] El paradigma holográfico viene a ser el desarrollo último del sistema complejo [...] (Fernández, 1996: 21).

Las relaciones personales y las acciones o falta de ellas van construyendo el mundo social en el que nos desarrollamos. De este modo, la paz social no sólo hace referencia a la relación existente, sino a la interdependencia que hay entre todas las partes -algo que veremos de forma muy clara al hablar de paz ecológica-.

c) Paz ecológica

Hablar de la paz ecológica -también llamada *paz gaia*- supone retomar esa visión holística de la conformación de la paz, en la que todo lo que realizamos repercute en el sistema. Esta dimensión natural o ecológica de la paz se puede fundamentar en los aportes de la ecología como paradigma entre sus propuestas como la ecología social, la ecología profunda y la teoría Gaia.

La nueva percepción hace referencia al paradigma ecológico o, con más precisión, a la ecología como paradigma, que es una expresión equivalente de una inteligibilidad sistémica y compleja (paradigma complejo vs paradigma tradicional), ya que en ella hemos negado la fragmentación de los seres entre sí y su aislamiento del entorno y del observador [...] Vivimos fragmentados internamente, separados de nosotros mismos, somos una cosa más entre las cosas del mundo, perdidos y cosificados. La fragmentación ha llevado a nuestro desarraigo y a la devastación ecológica (Fernández, 2004c: 895).

Esta visión reintegra la relación entre la naturaleza y la humanidad como base y, además, la interdependencia existente entre lo que hacemos o dejamos de hacer en ella. Se entiende que todas las personas forman parte de la naturaleza y, además, se percibe al mundo como un sistema vivo. «Todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas vinculados por una red de interdependencias. Cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de nuestra vida cotidiana, emerge un sistema ético radicalmente nuevo» (Fernández, 2004c: 897).

Esta paz ecológica aborda un cambio de percepción más profunda y menos fragmentada. La naturaleza se integra como parte del desarrollo del ser humano y la perspectiva de *ser humano* cambia a un rango transpersonal o integral. De este modo,

las relaciones que se establecen con la naturaleza o con la tierra como humanidad irán impactando en todo el sistema y, por tanto, lo que se haga a pequeña o gran escala irá afectando al sistema. Por ello, recobra sentido la frase de Vicent Martínez Guzmán: «Nosotros los pacifistas somos los realistas y los prácticos. Hacer las paces es cosa de todos los seres humanos» (Martínez Guzmán, 2005a: 66).

La relación existente entre la evolución de las condiciones de la tierra y la sociedad no siempre se han visto separadas. Varias culturas orientales, americanas e indígenas ya habían desarrollado esta paz ecológica con una visión más integral de la paz y de la humanidad. En este sentido, no sólo se hace referencia al cuidado del planeta, sino a la relación que tenemos con él y de nosotros y nosotras mismas como ecosistema, de formas cada vez más cooperativas, participativas.

El aspecto del *cuidado* en la paz ecológica se encuentra reforzado en la propuesta de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, a través de la Dra. Irene Comins (2009-2010) con la ética del cuidado. Las características del cuidado no son determinadas por el género, sino son cualidades de todos los seres humanos y que contamos todos y todas por desarrollar: «nos permite reconstruir el cuidado como eje de intersubjetividad y Cultura de Paz, recuperándolo así como valor humano y no meramente de género. [...] proponer el cuidado como un hábito y valor a reconstruir y generalizar» (Comins, 2010:75). El cuidado, por tanto, se reconoce como parte esencial del ser humano, que realiza para con él mismo, con los que están a su alrededor y con el planeta.

Esta habilidad del cuidado que se desarrolla en la vida misma se debe fomentar y practicar en nuestros actos cotidianos.

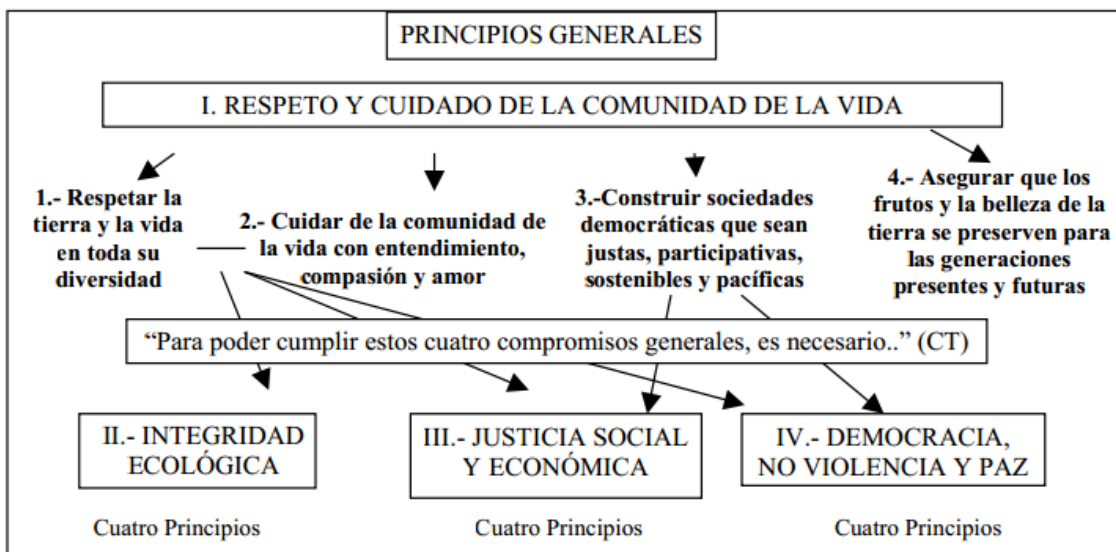
El cuidado es una experiencia en la que todo sujeto ya está, desde que inicia su existencia, como algo primeramente *vivido*. [...] «Somos cuidado» (Boff). [...] Si no nos basamos en el cuidado no lograremos comprender al ser humano (Comins, 2010: 78-79).

Esta práctica del cuidado debe ser reconstruida en las prácticas cotidianas y, así mismo, en su concepción más amplia, como una habilidad y responsabilidad de los seres humanos que podemos potenciar para generar espacios de paz a través del cuidado. La paz ecológica retoma las propuestas llevadas a través de la ética del cuidado, la ecología profunda y la Carta de la Tierra. De esta última, podemos decir que se inicia en el Informe Nuestro Futuro Común de 1987 y se consolida después de varias reuniones de comité durante el periodo de 1997 al 2000. La Carta de la Tierra quedó explicitada en diversos principios orientados hacia el reconocimiento de la Tierra como algo vivo, del que somos responsables, dependientes y estamos interconectados con ella y entre nosotros. Sus principales preámbulos se pueden resumir en (Fernández, 2010: 4-5):

1. Una sola familia humana, una comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global.
2. La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida sagrada, y que se le debe respeto y cuidado.
3. Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, los modelos de producción y consumo, lo que consideramos desarrollo, son retos globales que necesitan respuesta.
4. Para cumplir esto debemos vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal (...). Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo. La CT reivindica ese mínimo asumible por todos.
5. Por lo tanto, juntos (...) afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible. Los principios generales de la carta de la tierra son:

Cuadro no.25. Principios de la carta de la tierra

Alfonso Fernández Herrería (2010:4)



Es así como la Carta de la Tierra en diálogo con la ética del cuidado, hacen propuestas cotidianas, interdependientes y reales para el reconocimiento de la Tierra y la responsabilidad que tenemos hacia ella. Afortunadamente, las visiones de la paz son cada día más integrales y ven a un ser humano completo interrelacionado, interconectado y con la posibilidad de generar espacios de paz cada vez más amplios. De este modo, las propuestas de Educación para la Paz que veremos en el siguiente apartado están también integrando esta visión Holística. Algunos de los modelos integrales que algunas organizaciones ya están comenzando a utilizar como es Maestros sin fronteras 2011-2012 son (Teachers without borders, 2010):

-El modelo de la flor, desarrollado por Virginia Cawagas y Swee-Hin Toh (2002). Se basa en fomentar una Educación hacia una Cultura de Paz, que se representa en el centro de la flor. En los pétalos, se encuentran seis componentes más que incluye la propuesta de Cultivar la Paz Interior y la relación equilibrada con el medio ambiente, aspectos que no estaban integrados en otros modelos de Educación para la Paz o en la UNESCO.

El modelo de la flor

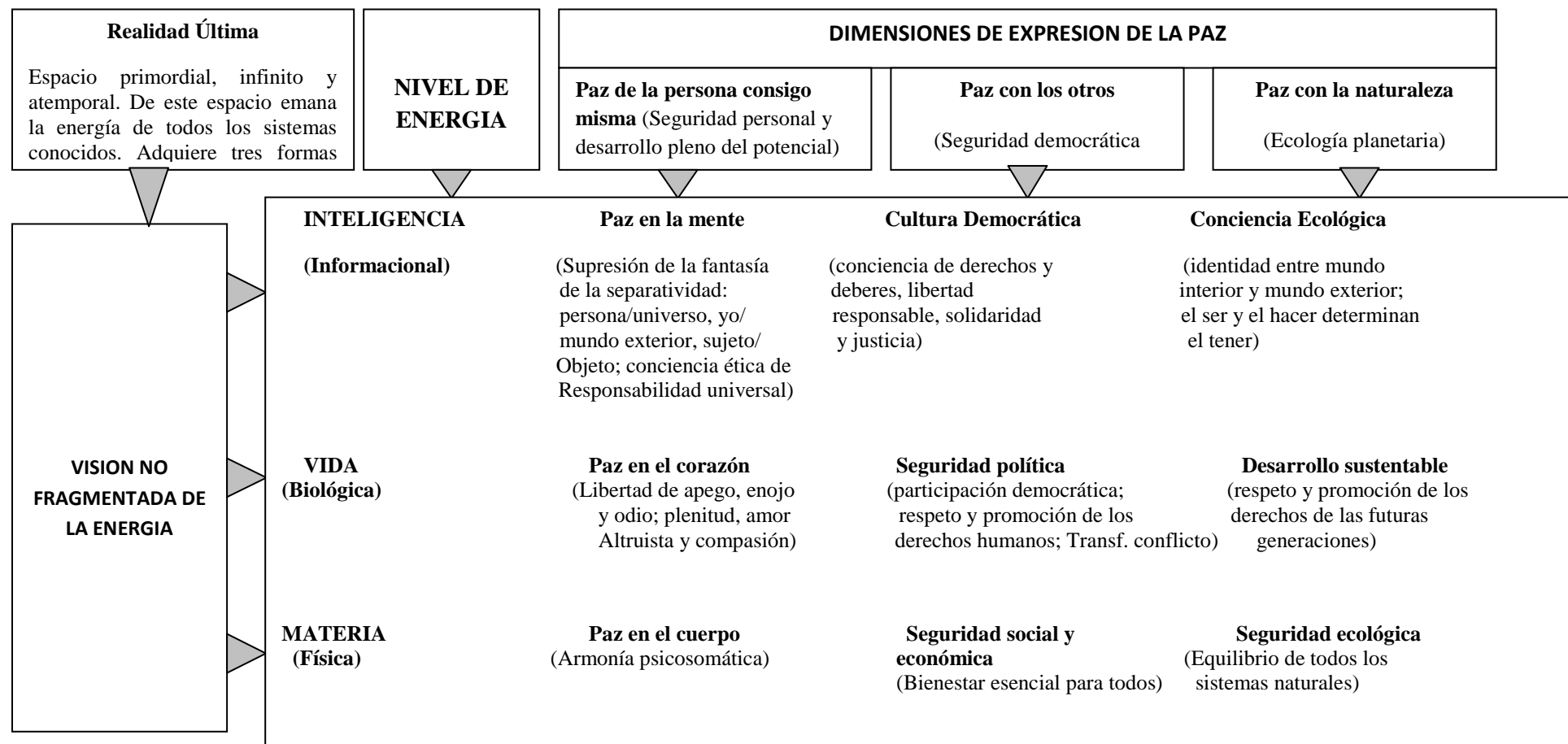


- **El Modelo Integral de Educación para la Paz de Brenes (2004)**, basado en la Cultura de Paz y la Carta de la tierra que como el modelo anterior incluyen la paz desde una visión Holística incluyendo la paz Interna.



En el siguiente cuadro podremos observar la propuesta de Educación para la Paz desde la Paz Holística más ampliamente y es base de la propuesta de esta tesis.

Cuadro No. 26 MODELO HOLÍSTICO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ¹² (Palevi Amaral, 2009)



¹² Este modelo de Educación para la Paz ha sido inspirado por el trabajo de Magnus Haavelsrud, Betty Reardon, Robert Müller, Pierre Weil y Abelardo Brenes. Taller de Educación para la Paz, El Salvador, 1992.

3.3.3 Propuesta de Educación para la Paz desde la Paz Holística

El cuadro anterior muestra las dimensiones de la paz que ya habíamos descrito anteriormente: la paz de la persona consigo misma (paz interna), la paz con los otros (paz social-política), la paz con la naturaleza (paz ecológica). En cada una de ellas se van desarrollando diferentes aspectos del individuo a nivel integral para llegar a una conciencia Ecológica. Y ahora unida a la educación podemos desarrollar una educación integral, como menciona José Tuvilla (2004), que se compone por la paz interna, la paz social y la paz ecológica.

La educación que esta concepción inspira busca la armonía del ser humano consigo mismo (paz interior), con los demás (paz social) y con la naturaleza (paz ecológica) en distintos ámbitos: personal, familiar, escolar, social, nacional e internacional. Configurándose a través de diversas e interconectadas dimensiones o componentes:

Educación cognitivo-afectiva: Educación para el desarrollo personal, educación en valores, resolución pacífica de los conflictos [...].

Educación socio-política: Educación para el desarme, educación para la comprensión internacional, educación intercultural, educación en derechos humanos [...].

Educación ecológica: Educación ambiental, Educación para el desarrollo humano y sostenible, educación para la salud y el consumo (Tuvilla, 2004: 16).

La visión holística de Educación para la Paz se está integrando cada vez más.

Como lo menciona en los diferentes niveles de vivir la paz, Ian Harris:

At the national level peace implies law and order, self-control, a respect for others, and guarantee of human rights. At the cultural level artists create peaceful images to counteract some of the violent images [...] At the institutional level administrators use organizational development techniques to resolve conflict. At the interpersonal level individuals can learn how to arbitrate conflicts and negotiate agreements. At the psychic level peace implies a certain calm and spiritual connectedness to other forms of life (Harris, 2003: 14).

Ante los cambios y necesidades actuales, tanto la paz como la educación están ampliando sus perspectivas y acciones, sobre todo si se quiere llegar a la construcción de una Cultura para la Paz. Algunos pedagogos y psicólogos lo ven como un proceso evolutivo de la misma educación, como lo manifiesta Claudio Naranjo:

La educación Holística, como el enfoque holístico de la realidad en general, es parte de esa tendencia sintetizadora que está en marcha. Fue Rousseau, padre del Romanticismo y abuelo de la revolución francesa, el primero en llamar la atención sobre la importancia capital de la educación de los sentimientos. Luego otros, como Dewey, María Montessori y Piaget, pusieron el acento en el aprendizaje a través de la acción. Por otra parte, Steiner y las Escuelas Waldorf nacidas de su obra insisten en el desarrollo de la intuición y en lo que ahora llamamos educación transpersonal. Más recientemente, el movimiento del Potencial Humano ha inducido a experimentar en la educación del “ámbito afectivo”. La Educación Holística se propone reunir todas esas voces dispersas, como proyecto que pretendía abarcar la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu (Naranjo, 2010: 150).

Se trata de una educación integral que ve a seres humanos complejos y completos. Por eso, la Educación para la Paz debe ampliar su mirada en una Paz Holística en la que se incluya:

- Un diálogo entre la teoría y la práctica de forma permanente y en espiral. Es decir ninguna va antes o es más importante que la otra, sino que están en contacto constante y directamente.
- Una visión integral del ser humano (cuerpo, mente, sentimientos y alma) y su interconexión con los demás y con el planeta. Algunos lo han llamado desarrollo humano:

Hacer hincapié en el “desarrollo” y decir que si continuamos como gusanos, rehusando convertirnos en mariposas, acabaremos destruyendo nuestro medio ambiente y devorándonos los unos a los otros. Dicho de otro modo, no podemos permitirnos seguir dejando de lado, como mera

posibilidad, esa transformación del ser humano que se ha dado de hecho en todas las épocas (Naranjo, 2010: 152).

Así, han surgido diferentes propuestas educativas orientadas a esta búsqueda integral u Holística:

- El cortometraje la *Educación prohibida* (<http://www.educacionprohibida.com>), que habla de diferentes escuelas en Iberoamérica que están realizando proyectos alternativos de educación, que tratan de responder a las nuevas generaciones y a las nuevas condiciones que se viven. Se propone una Educación Integral, basada en el amor, el respeto y la libertad.
- En México, encontramos las propuestas de Ana María González Garzón (<http://www.gonzalezgarza.com>) y del profesor Ramón Gallegos (<http://www.ramongallegos.com>)
- En Australia, se ha creado la página web *Holistic Education Network Tasmania* (www.hent.org).

En estas propuestas, podemos encontrar las siguientes características:

- Integran el crecimiento intelectual, emocional, social, físico, artístico, creativo y espiritual de cada persona.
- Tienen una visión holística del planeta, la vida en la Tierra, y la comunidad mundial emergente, a través de estrategias holísticas.
- Reconocen el potencial innato de cada estudiante, y desarrolla sus posibles potencialidades.
- Estimulan a los estudiantes a acercarse críticamente el contexto cultural, moral y político de sus vidas.

- Tienen valores espirituales (en un sentido no sectario). La espiritualidad es un estado de conexión con toda la vida, haciendo honor a la diversidad en la unidad. Es una experiencia de bienestar, pertenencia y afecto. Es la sensibilidad y la compasión, la alegría y la esperanza. Es la armonía entre la vida interior y la vida exterior. Es la capacidad de asombro y reverencia por los misterios del universo y una sensación de la intencionalidad de la vida.

Las características de esta propuesta de Educación para la Paz desde la visión holística trata de rescatar el ser docente, a través del reconocimiento del desarrollo propio del docente en su plenitud como ser humano y no del deber ser como una utopía. Es un intento de ir más allá del deber ser, esta tesis invita a la participación del ser, tanto del alumno como del docente, tratando de sugerir líneas o parámetros a considerar que permitirán una educación inclusiva, pacífica, integral que permita el desarrollo del potencial humano. Por ello, hay que crear una escuela que entable un diálogo, como propone Freire y reafirma Krishnamurti:

Es necesario fomentar el desarrollo de una buena mente- una mente capaz de encarar los muchos problemas de la vida como un todo y que no trate de rehuirlos, cayendo así en la auto contradicción, la frustración amarga y cínica. Y es esencial que la mente perciba su propio condicionamiento, motivos y empeños. Al transmitir el conocimiento, debe el educador promover la discusión y alentar a los estudiantes a inquirir y pensar por cuenta propia (Krishnamurti, 2009:2).

Metodología y estrategias

La propuesta metodológica se basa en el diálogo entre la teoría y la práctica, pero sobretodo de la diversidad de realidades que se viven en el mundo educativo en el que se va a llevar a cabo. Por lo tanto es una metodología flexible, adecuada a la

realidad y necesidades de quienes la llevan a cabo, incluyendo en la medida de lo posible a la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa.

Una metodología que asuma que nadie aprende solo, sino que todos aprendemos de todos, por lo que el interaprendizaje tiene que estar en su propia base. Una metodología que tome en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones “sentir-pensar-actuar”, esto es: lo afectivo, intelectual y psicomotor...dar lugar a la participación activa de todos y de todas, a través de dinámicas, juegos, diálogo y debate, lo que permitirá recoger las opiniones, ideas y sentimientos de las personas...Una metodología que, convencida de que aprendemos Equivocándonos, aproveche los errores como fuente de futuros aprendizajes (Mujica, 2002: 353).

Para ofrecer gráficamente esta propuesta de Metodología de Educación para la Paz desde la Paz Holística, hemos realizado el siguiente cuadro, donde aparecen sus principios, el papel del docente y del alumno y algunas posibles estrategias:

Cuadro No. 27. Principios de EpP desde la paz Holística

(Elaboración propia)

Principios	Estudiantes / comunidad	Docentes	Posibles Estrategias
a) Un ser humano Holístico (integral, desarrollo de ambos hemisferios cerebrales) Desarrollo del ser.	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar sus aspectos: intelectuales, físicos, emocionales y espirituales. – Favorecer las múltiples inteligencias, el desarrollo de ambos hemisferios: hemisferio derecho (encargado de la creatividad, arte, sentimientos afectividad...) y el izquierdo (memorización, racional...). – Comunidad, interdependencia. 	Docente: propicia espacios donde continuamente desarrolle los diferentes aspectos de su ser en todas las dimensiones, sociales-políticas, internas (emocionales, espirituales), ecológicas.	Gimnasia cerebral. <ul style="list-style-type: none"> – Yoga – Mandalas – Asambleas – Juegos cooperativos
b) Todos aprendemos todos enseñamos.	El aprendizaje-enseñanza se lleva a cabo por todos los	El reconocimiento de que no hay verdades absolutas.	Trabajos en equipo, actividades físicas, musicales y artísticas,

	miembros, hay un facilitador o guía. Y se puede desarrollar el auto aprendizaje, el aprendizaje entre pares y el reconocimiento del intercambio entre docentes y estudiantado	Es un facilitador/guía del proceso. La apertura para aprender de la experiencia educativa, tanto de sus alumnos como de la experiencia. Promover la espiral entre teoría- práctica.	espacios y tiempos de observación y autoobservación,
c) Diálogo y Comunicación NoViolenta	Aprender, practicar el diálogo y la Comunicación NoViolenta en diversas situaciones	Enseñar, aprender y practicar el diálogo y la Comunicación NoViolenta	Ejercicios de la Comunicación NoViolenta (Marshall Rosenberg)
d) El amor (empatía, Bienestar)	El amor como una forma de educar: educar desde y con el corazón, nos permitirá formar una verdadera Educación para la Paz. De este modo, los estudiantes se sentirán felices y en un ambiente de bienestar.	Realizar la labor desde el corazón, con amor que es lo que reciben los demás. Así, los docentes se sentirán valorados y valorarán su profesión. Conformar espacios de bienestar y felicidad-	Diarios del aula e individuales, espacios de expresión de las diferentes emociones y sentimientos. Verbalizar sus emociones.
e) Autoobservación autoconocimiento, autodesarrollo y la realidad presente.	Practicar y desarrollar la autoobservación y el vivir en el aquí y ahora.	Enseñar y practicar diferentes disciplinas que permiten la autoobservación, el autoconocimiento, y el contacto con el ser. Desarrollo de la inteligencia intrapersonal	Meditación, mándalas, yoga, ejercicios de respiración, música para el desarrollo
f) Cooperación y conformar redes.	Participar en diferentes proyectos con otros grupos, escuelas, países para el fomento de la participación en redes y el reconocimiento de la interdependencia.	Fomentar y participar con las diferentes formas y participantes de la educación para conformar redes y reconocer la interdependencia existente.	Juego cooperativos. Participación en proyectos con otras escuelas de su entorno, del país e Internacionalmente.
g) Inclusión Intergeneracional, intercultural.	El reconocimiento de los antepasados, de la familia cercana y mundial.	Trabajar conjuntamente con padres de familia, comunidad y propiciar el trabajo que permita	– Proyectos con padres y madres de familia. – Intercambio de tradiciones y costumbres, a través de comida, cuentos,

		el conocimiento del otro tanto de otras culturas como de la propia.	vestimenta y otras.
h) Prácticas de paz, y espacios de Paz Holística (paz interna, paz política-social, paz ecológica)	Crear espacios de paz a través de prácticas de paz, donde la paz es cotidiana e imperfecta, en todas sus dimensiones.	La paz como filosofía de vida y estilo docente. Prácticas de paz en sus diversas dimensiones interna, social- política y ecológica	Diferentes prácticas sobre todo concientizar, reflexionar y vivir la paz.

Esta propuesta educativa está basada en una visión integral de la educación, del alumnado, del profesorado, del ser humano y de la sociedad. Retoma los aportes de las múltiples inteligencias (inteligencia lingüística o verbal lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia visual-espacial, inteligencia corporal-kinestética, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, Inteligencia intrapersonal, inteligencia naturista, inteligencia trascendente o espiritual, inteligencia emocional, inteligencia práctica, inteligencia co-creadora)¹³ Así como de propuestas de desarrollo de ambos hemisferios del cerebro, de la creatividad y del trabajo holístico del ser humano, como la pedagogía sistémica y la pedagogía 3000. (Paymal, 2010)

I + D = G, Hemisferio Izquierdo más **Hemisferio Derecho**. La integración de ambos hemisferios nos da un “Genio”. Pero un “genio por sí” es limitado e incluso peligroso; no es una meta en sí.

G+C= H, “Genio” más Corazón, nos da un Ser **Humanitario**.

H +E=S, **Humanitario** más **Espiritualidad**, nos da un **Ser Sabio**.

Actualmente, la educación se focaliza más en los aspectos académicos conceptuales que en el desarrollo integral del ser humano. Parece que el formar seres humanos con grandes cabezas, llenas de conceptos e información es lo que se ha

¹³ Para mayor referencia consultar <http://www.pedagoogia3000.info/web/index.htm> ó http://umcit.net/art_libros/1c_espiritual.pdf

premiado muchas veces en las escuelas, dejando a un lado las demás competencias que nos conforman.

La propuesta educativa de enseñanza a través de competencias trató de dar una pauta al integrar en la educación el desarrollo de habilidades, valores y reconocer el proceso llevado a cabo. Mucho se podría hablar de los pros y contras de esta propuesta, pero aquí señalaremos el paso que da la educación al reconocer que hay algo más que conocimientos conceptuales que se desarrollan en la escuela y en la educación en general. Esta propuesta de las competencias se derivó de los cuatro pilares de la educación de la propuesta de Jacques Delors, en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, titulada la educación encierra un tesoro. Donde se señala que se debe ir más allá de la memorización y de la educación en conceptos e información, promoviendo:

- **Aprender a conocer**, comprender el mundo que lo rodea a través de aprender a aprender.
- **Aprender a hacer**, es llevar a cabo a la práctica los conceptos teóricos.
- **Aprender a vivir juntos**, aprender a vivir con los demás, fomentando el conocimiento de las otras culturas, tradiciones, historia y espiritualidad, propiciando el encuentro con el otro y la otra, para conformar una Cultura de Paz.
- **Aprender a ser**, es el desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Como hemos visto, habla de un ser integral espiritual que convive con otros diversos, en un mundo interconectado.

En esta propuesta de una EpP desde una Paz Holística, consideramos la importancia de primero conocer y después desarrollar las múltiples inteligencias del ser humano, pero sobretodo, de encontrar aquellas en las que se encuentra un potencial mayor para poder fomentar la que cada ser humano tiene como don o capacidad especial y que puede ser la llave para una mejor vida. Para ello, es necesario tomar en cuenta la integralidad del ser humano y el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales, afectivas como espirituales.

La educación basada en desarrollar un ser holístico–integral nos permite avanzar como humanidad pero, sobre todo, realizar *prácticas de paz* en la educación que generen esos *espacios de paz* que posibiliten romper con la violencia y generar culturas de paz. Varios autores han hablado de los espacios de paz (Tuvilla, 2003, Muñoz 2004).

Esto implica que, aunque cueste un gran esfuerzo indagar sobre los espacios en los que se da equilibrio, seguridad y sostenibilidad, condiciones todas ellas muy importantes para la paz, podemos comprobar cómo existen muchos espacios de paz «imperfecta» en lo micro, meso y macro de las sociedades humanas[...] Cabe también, incluir en la categoría de espacios pacíficos a aquellos escenarios y edificios destinados a una función de extensión o conservación de la Paz, bien santuarios, templos, monasterios, cementerios, sanatorios, colegios o universidades donde cualidades como la tolerancia, la caridad, la ayuda o la compasión están presentes. O bien, también, imágenes, estatuaria o arquitecturas que en su ubicación o por su simbolismo son un espacio reconocido de paz (Muñoz, 2004: 58).

Las *prácticas de paz* son todas aquellas actividades, experiencias y procesos que se desarrollan intencionalmente incluyendo alguna de las dimensiones de la paz (Paz Interna, Paz Social–Política y Paz Ecológica). Se trata de una educación basada en el amor, en la que la paz es entendida desde la práctica del amor y del diálogo de los corazones para entender y relacionarnos mejor con nosotros mismos y con los demás seres humanos y toda la naturaleza. Parece que el amor se ha vuelto un tema excluido de

la academia por su mal uso, pero muchas de las personas que trabajan e investigan dentro del ámbito de la paz y, también, de otros ámbitos han empezado a ver su importancia. Entre los académicos que han ido reconociendo su importancia encontramos a Vicent Martínez Guzmán, Francisco Muñoz o Galtung.

Tal como exponíamos con anterioridad, el amor, probablemente es la regulación de conflictos más universal, es una vía pacífica que nos permite alcanzar gran bienestar y que está presente en todos los ámbitos que alcanzamos los humanos (Muñoz, 2004a: 193).

Galtung introduce la *Ahimsa*, que además de NoViolencia es amor, que traduce en *empatía*, que suma como dimensión positiva, junto con *creatividad*, a la NoViolencia (Galtung, 2003: 11).

Uno de los elementos principales de una educación, la pedagogía, afirma que «una enseñanza sin amor no motiva y la motivación es el ingrediente esencial de la atención, del aprendizaje y de la memoria» pedagogía 3000 (Paymal, 2010: 17).

Recapitulación

En este capítulo se hizo un recorrido del concepto de la paz en sí misma para llegar a su visión holística y, posteriormente, a su relación con la educación desde esta visión. Se presentó una propuesta de Educación para la Paz a partir de una visión holística.

En la primera parte se dio a conocer una mirada del concepto que se tenía de la paz correspondiente a una cosmovisión desde Oriente hasta Occidente, así como los aportes de los Estudios para la Paz con la paz positiva, paz negativa, paz imperfecta, Hacer las paces y las muchas paces (*many peaces*). También la importancia de considerar a la paz como objeto de estudio, el surgimiento de los Estudios para la Paz y de la Investigación para la Paz, quienes se encargan de elaborar un espacio académico y práctico de la paz y de los elementos que la acompañan como son la Cultura de Paz o

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo cultura de las paces, conflicto, violencia, NoViolencia, de las dimensiones en las que se encuentra; personal, social, mundial y ecológica. Se presenta una visión de la paz como objeto de estudio y su evolución histórica, conceptual, y la reconstrucción filosófica de los Estudios para la Paz e Investigación para la Paz.

En la segunda parte de este capítulo, se abordaron las propuestas de las dos escuelas donde se ha desarrollado esta investigación y la Universidad Jaume I de Castellón, en el Máster y Doctorado de Estudios Internacionales de Paz, Conflicto y Desarrollo, y los Estudios para la Paz la Universidad de Innsbruck en Austria en el programa de *Master Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation* su conceptualización en plural de las *paces* desde sus dos principales representantes y propuestas, Filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán y Paces Transracionales de Wolfgang Dietrich.

Es así como la Filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán (2005b) nos muestra como todos somos actores de la diversidad de formas de hacer las paces que existen, y que esto lo logramos al incluir el amor, la diversidad de paces, a la realidad en que nos preformamos unos con otros, al reconocimiento como parte de la transformación de conflictos pero sobre todo a que los pacifistas somos los realistas al saber que la paz está en manos de cada uno.

La propuesta de las Paces Transracionales que realiza Wolfgang Dietrich es estudiada a través de cinco familias (que no son únicas). En la construcción de estas familias se puede observar la conceptualización de lo que son las diferentes manifestaciones de la paz que él ha podido observar en las diferentes culturas e investigaciones. Estas cinco familias quedan conformadas por: las Paces Energéticas, las Paces Morales, las Paces Modernas, las Paces Posmodernas y las Paces Transracionales. Así mismo, se presentaron las consideraciones metodológicas que se

proponen para los Estudios e Investigaciones de paz que se realizan desde esta perspectiva. Para remarcar la propuesta que se hace desde los modelos elicitorios (Lederach) en ambas escuelas como una forma de transformación y de aporte en los Estudios para la Paz.

En la tercera parte, se han dado a conocer las bases de la propuesta de Prácticas de paz, a qué Paz Holística nos referimos y qué se entendía por Educación Holística para conocer la propuesta de Educación para la Paz desde la Paz Holística que se sugiere. Para ello, nos hemos acercado a distintos autores iberoamericanos que hacen referencia a la educación holística y al holismo, como son: Claudio Naranjo, Alfonso Fernández Herrería, Ana María González, Virginia Damián y Ramón Gallegos Nava. El paradigma holístico propone romper con el paradigma fragmentado e individualista y pasar a uno complementario, integral, interconectado y cooperativo. Todo ello se encuentra estrechamente relacionado con la Teoría de sistemas, Ecología profunda, Teoría Gaia y Física Cuántica. Al mismo tiempo, la Paz Holística puede ser dividida en diferentes dimensiones: paz interna, paz social-política y paz ecológica.

Para finalizar con la propuesta metodológica de Educación para la paz desde la paz Holística. En el que se integra la propuesta integral de estrategias y visiones, para generar espacios y prácticas de paz.

PARTE II:

PRAXIS

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES PRÁCTICOS Y METODOLÓGICOS

«La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (Freire, 1999: 24)

INTRODUCCIÓN

La redacción y construcción de una tesis doctoral es un proceso que inicia, muchas veces, antes de la redacción del proyecto de investigación con experiencias previas que tienen que ver con su fundamentación y concretización. Este capítulo incluye dos apartados. El primero, hace referencia a las “Bases metodológicas” que se utilizaron para llevar a cabo la investigación de la propuesta “Prácticas de paz” y presenta los conceptos base de investigación-acción. El segundo, se centra en las “Experiencias previas de Educación para la Paz” y está integrado por el proyecto “Un mundo teñido de paz” y “Prácticas con alumnos”, aportaciones que permitieron llegar a la creación de la propuesta e hipótesis que se plantea en esta tesis doctoral.

De este modo, primero, daremos a conocer el marco teórico de la investigación-acción como un diálogo con diferentes metodologías, instrumentos y técnicas. Este diálogo permite crear un espacio de reflexión y reconstrucción de la labor docente, de sus aportes, experiencias y de transformación, así como conocer los referentes que sirvieron para llevar a cabo la investigación.

Por ello, gracias al diálogo entre teoría y práctica, la presente investigación reconoce los procesos iniciales que permiten llegar a la construcción teórica de la propuesta “Prácticas de Paz”, retomada de la investigación de la tesis del máster y de la práctica docente ejercida durante doce años, así como la metodología que permitió

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo

analizar y sistematizar dichas experiencias. Sin embargo, el factor más relevante en este punto de la investigación es la mirada hacia el alumnado y el personal docente en las “Prácticas de Paz” en México y España. Así, este espacio reconoce las bases teóricas, prácticas y metodológicas de las prácticas de paz en las escuelas. Además, permite ver la espiral de la praxis, que puede iniciar desde la práctica misma y que se dirige a la teoría para nombrar sus pasos y ampliarlos para mostrar la relación entre teórica y práctica y el proceso entre el hacer y el analizar, entre la reflexión y la posibilidad de transformación real.

4.1 Bases metodológicas

La investigación de esta tesis doctoral está basada en un estudio empírico realizado a través de una propuesta titulada “Prácticas de Paz”. Para la realización de la misma se recurrió a la investigación educativa, bajo el paradigma cualitativo de la investigación-acción en diálogo con los estudios de paz.

En este sentido, hay que señalar que el presente estudio es de carácter cualitativo. Está orientado a la acción, a los hechos, a los procesos y las dinámicas de la vida escolar como una posibilidad de ser espacios de paz a través de las prácticas de paz que se desarrollen. De este modo, trata de mostrar los contextos tal y como son, así como dar una forma de explicación de los fenómenos desde los participantes. Por ello, la investigación educativa busca metodologías coherentes y facilitadoras, como la investigación-acción, que permitan dar seguimiento al proceso educativo de manera sistemática. El diálogo entre teoría y práctica a través de las espirales entre la investigación y la acción que incluye la experiencia de los participantes.

Existen diversas líneas de investigación-acción, algunas de carácter más evaluativo, otras de carácter más analítico-reflexivo del proceso y otras utilizan modelos

etnográficos, una línea más narrativa-descriptiva. Esa mirada etnográfica permite observar y describir ese proceso estructurado y no fragmentado de la experiencia, además da un reconocimiento cultural al proceso que se lleva a cabo. Así mismo hay diversos movimientos sobre Investigación- acción como menciona Gloria Pérez Serrano como son (Pérez, 1990: 37):

Rapoport (1973:115) indica que la investigación- acción trata de aportar una contribución, tanto a las preocupaciones prácticas de las personas que se hallan en situación problemática, como al desarrollo de las ciencias sociales.

Bryne (1974), por el contrario, concibe la investigación- acción asociada al lenguaje dialéctico. Para él, este tipo de investigación pretende, al mismo tiempo, conocer y actuar, su trabajo es una especie de dialéctica del conocimiento y de la acción. En lugar de limitarse a utilizar un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y los resultados de las experiencias efectuadas.

A continuación, se dan algunas bases teóricas sobre investigación-acción y la interpretación de los datos desde los estudios de paz.

4.1.1 Investigación-acción

El ámbito de la investigación educativa ha empezado a integrar la práctica y el profesorado como elementos esenciales. De este modo, la investigación no viene sólo de las personas expertas de la educación, sino que toma en cuenta a quienes ejercen la práctica educativa. La investigación que tiene en cuenta la acción refleja, analiza, sistematiza y transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje. Latorre (2003:5) propone «una nueva visión del aula como espacio de investigación y desarrollo profesional [...]» y generar el diálogo continuo de la práctica y la teoría para llegar a la praxis educativa.

La propuesta de investigación-acción surge por tanto como una metodología que permite el encuentro entre la investigación, la docencia y la comunidad educativa. Se trata de una metodología que reconoce la importancia del diálogo entre práctica y

teoría, para llegar a la transformación. «La investigación- acción, como movimiento de profesores-investigadores, es al mismo tiempo una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación [...]» (McKernan, 1999: 23). Así, reconoce el contexto y el hecho de actuar dentro del mismo para dar voz a los participantes de la tarea educativa. Como explica Elliot (1989: 23), se trata del «estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma» y se retoman situaciones concretas que tienen una utilidad en quienes la llevan a cabo y no solo la aplicación de teorías o recetas sino el diálogo entre práctica y teoría.

Es así como se pueden encontrar diversas conceptualizaciones acerca de la Investigación- acción, tanto por la corriente que la guía como por la propia evolución de la metodología a través del tiempo, pero en todas ellas vemos los elementos de interacción entre la práctica y la teoría, por lo tanto algunas definiciones son:

Como menciona Ville: La Investigación- acción es una nueva práctica para todos aquellos que participan en ella [...], la investigación- acción implica, pues, el aprendizaje de una práctica nueva tanto para el práctico como para el investigador (Pérez, 1990: 52).

La investigación- acción es una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis 1998: 9).

La investigación-acción surgió en los años cuarenta. Este concepto, acuñado por Kurt Lewin, hacía referencia a las siguientes características (Elliot, 1989: 12, 22, 23):

1. Tiene por objetivo cambiar ciertas circunstancias a través de actividades realizadas por un grupo. La comunidad comparte e investiga lo que hace
2. Es una práctica social reflexiva que une la práctica con la investigación, ya que las prácticas son consideradas “actos de investigación” o “teorías en acción”.

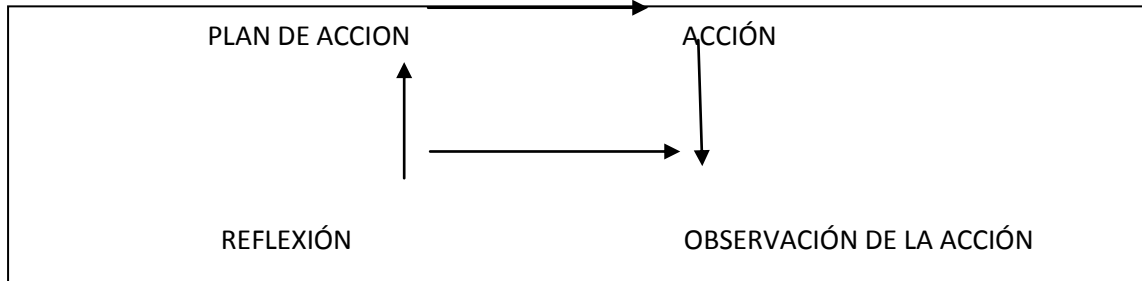
3. Establece un método que ofrece una espiral de actividades o ciclos, que se describen a continuación brevemente:

- a) Identificación de una idea general. Clarifica y diagnóstica un problema, (búsqueda de los hechos y análisis), planificación general, primer paso de la acción, la evaluación y revisión del plan general.
- b) Formula estrategias para resolver un problema. Pone una nueva teoría práctica para cambiar la situación y esta teoría ha de especificar hipótesis de acción, estrategias que valen la pena comprobar para ver si dan resultados. Plan general. Acción 1.
- c) Pone en práctica y evalúa las estrategias de acción, es la comprobación de la hipótesis. Controla la puesta en marcha y efectos. Hay una exploración (explica cualquier obstáculo para la puesta en marcha y efectos).
- d) Nueva aclaración y diagnóstico del problema. Revisa la idea general, Plan rectificado. Poner en marcha los pasos sucesivos.

Elliot (2009) menciona que es importante revisar durante el proceso de investigación-acción la idea general original. Así mismo, la exploración puede entenderse como la descripción de los hechos y su naturaleza y, después, como la explicación de los hechos de la situación. La investigación-acción reconoce que ambas tareas están unidas. Como explica Latorre, «En el ámbito educativo, la enseñanza y la investigación han coexistido como dos actividades separadas, como ha ocurrido con la teoría y la práctica» (Latorre, 2003: 8). Sin embargo, es posible una nueva relación entre ambas donde la enseñanza sea vista como una actividad investigadora, autorreflexiva, que posibilite el descubrimiento, la innovación y la posibilidad de transformación. Esta investigación refleja el diálogo entre la práctica y la teoría, en ciclos que forman

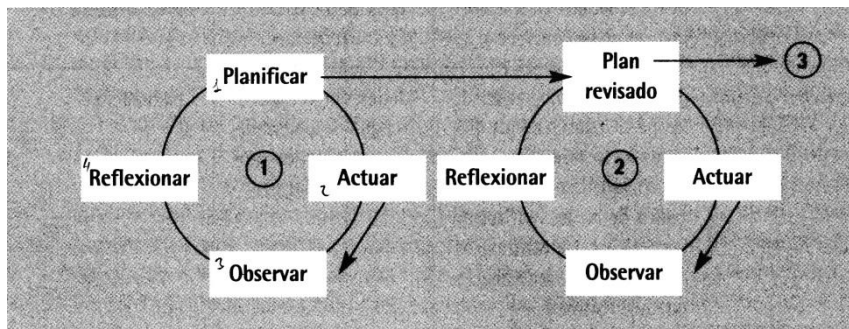
espirales a través de la planeación, actuar, observar y reflexionar, como veremos en las siguientes imágenes:

Cuadro No. 28 Ciclos de la Investigación-Acción.



Cuadro No. 29 Espirales de Investigación-Acción

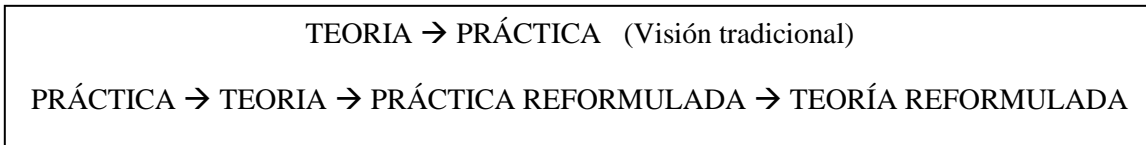
(Latorre, 2003)



Como podemos observar, los ciclos de investigación-acción se van ir repitiendo de acuerdo a las necesidades del propio centro educativo que lleve a cabo la investigación, ya que es un continuo proceso de retroalimentación y transformación. Aquí el docente adquiere una nueva posibilidad de ser partícipe en la construcción teórica de la educación y no ser sólo el receptor de estas teorías, sino el constructor y practicante de las mismas. No se queda en la retórica de la teoría que no ha tocado la realidad del aula ni en experiencias que no hayan sido analizadas, reflexionadas y, sobre todo, sistematizadas. De este modo, se permite un nuevo proceso de transformación, que rompe con la visión tradicional para realizar la teorización, donde se regresa

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo
continuamente a la práctica y a la teoría en un diálogo continuo, como podemos ver en
el siguiente cuadro de forma gráfica:

Cuadro No. 30 Proceso de teorización (Latorre, 2003: 14)



Este proceso valora la práctica educativa como un espacio de transformación. Al ser reflexionado y analizado permite realizar un trabajo conjunto de construcción para llegar a la praxis.

4.1.2 Análisis de la praxis y estudios de paz

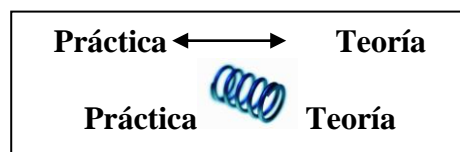
Esta tesis intenta dialogar con la práctica y la teoría educativa para construir una nueva escuela, una escuela para la paz, como menciona Freire (1994: 117) «es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor». Por eso, la metodología de la investigación-acción ayuda a este encuentro entre teoría y práctica, ya que se apoya muy de cerca y está en coherencia con propuestas de experiencias de los Estudios para la paz. Así, esta investigación dialoga con los dos ámbitos en los que se desarrolla, la educación y la paz, a través de la visión de la praxis que Freire propone y la “imaginación moral” de John Paul Lederach desde los estudios de paz. En este sentido, nos permite abrir el desarrollo de la investigación a una pedagogía de la esperanza a través de la *serendipia*¹⁴, que nos permite construir en lo inimaginable para transformar nuestras prácticas educativas en prácticas de paz.

¹⁴ Lederach (2007) habla sobre la *Serendipia*: «es saber reconocer y luego seguir el flujo de la corriente de lo inesperado. Tiene la cualidad del cangrejo, una habilidad para acumular entendimiento y crear progreso moviéndose en sentido lateral más que de forma lineal y directa. La serendipia requiere una visión periférica, no sólo una vista que mira hacia adelante» (Lederach, 2007: 173).

Freire menciona en su obra *Pedagogía del Oprimido* que es necesaria la reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo: «solo él es capaz de distanciarse frente al mundo. El ser humano¹⁵ sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana» (Freire, 2007: 35). Es dar voz a los y las docentes, ya que es fácil hablar de ellos y ellas, qué hacen, qué no hacen y hasta cómo lo deberían hacer. Contamos ya con muchos expertos que definen y deciden qué sí y qué no hacer, pero hay que empezar a dar voz a esa práctica que está sucediendo «asumirse también como sujetos de la producción del saber» (Freire, 1999: 24). Están en una relación continua entre lo que sucede en las escuelas o ámbitos educativos y en las investigaciones o reflexiones teóricas, en el que no hay un orden o secuencia y que continuamente se están tocando, conformando una espiral. Por ello, hacemos referencia a una praxis en movimiento, donde la teoría y la práctica ya no se mueven linealmente, sino en una espiral donde las dos llegan a estar en continuo contacto e interacción dándose sentido una con la otra. Como veremos en la siguiente gráfica.

Cuadro No. 31 Praxis en movimiento de espiral

(Elaboración propia 2013)



Hay diversos caminos y visiones para leer la práctica educativa y la praxis. Esta tesis propone que la praxis no se realice sólo como un camino recto de ida y vuelta, ya que partimos de que si un proceso quiere convertirse en praxis, no puede ser totalmente práctico o totalmente teórico. Por ello, proponemos este movimiento en

¹⁵ En la obra original se utiliza la palabra hombre, y aquí ha sido modificada por ser humano por ser más inclusiva.

espiral, un proceso conjunto entre práctica y teoría que permita el equilibrio y una praxis de transformación generadora de espacios de encuentro.

Tal y como explica Freire, «la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo» (Freire, 1999: 24). La praxis se entiende aquí como el esfuerzo de no caer en un *practicismo* o en una *teorización* alejada de la práctica. Supone mostrar ese diálogo que muchas veces no sabemos cómo establecer y trabajar. Por eso, necesitamos una nueva visión para leer la educación y la forma de teorizar las prácticas educativas utilizando una imaginación moral que genere redes:

[...] la esencia de la construcción de la paz nos exige indagar mucho más detalladamente en la composición interna de la creatividad, inmersa en la comprensión de la dinámica y de la potencialidad del trabajo en redes: el arte de tejer telarañas y el arte de observarlas (Lederach, 2007: 70).

Según Lederach (2007: 70), este observador de la red adquiere la humildad y el autorreconocimiento. Sin embargo, en la red, no sólo se observa, sino que cada cual se reconoce como parte de ella, que influye y que otorga y da responsabilidad. El contexto, la potencialidad para la transformación y la interdependencia se ponen como punto de centralidad en las relaciones. No se trata de realizar evaluaciones o encasillar a la realidad en cajas evaluativas, sino en lecturas amplias que impliquen utilizar una imaginación moral que tome en cuenta la paradoja y la curiosidad, para desarrollar la curiosidad paradójica.

[...] la imaginación moral se construye sobre una cualidad de interacción con la realidad que respeta la complejidad y se niega a caer en los forzados encajonamientos del dualismo y las categorías de «o esto o lo otro». Como tal, este tipo de imaginación está imbuida de una curiosidad paradójica (Lederach, 2007: 70).

Estos elementos de la imaginación moral nos permiten en esta investigación hacer una lectura coherente del proceso llevado a cabo a través de una propuesta

holística, en la que los procesos no van a ser encasillados sino leídos desde su proceso, con esa curiosidad paradójica.

[...] que se acerca a las realidades sociales con un respeto duradero por la complejidad, negándose a caer en las presiones de las obligadas categorías duales de la verdad [...] busca algo más allá de lo visible [...] hacia las demás partes, incluso la parte enemiga [...] más que llevar hacia conclusiones inmediatas, la curiosidad paradójica suspende el juicio en favor de la indagación en las contradicciones que han aparecido, en su valor nominal y su valor emocional (Lederach, 2007: 70).

Así mismo, integra elementos importantes a través de la *serendipia* la cual plantea tres hitos. El primero de ellos es *la visión periférica* que, según Lederach (2007: 108), «presta atención principalmente al propósito del proceso, más que a su materialización mecánica diseñada para ofrecer el resultado deseado. Está atenta al entorno, a lo que puede verse alrededor, debajo y detrás del problema». Esta visión periférica del proceso se logró a través del paradigma ecológico y más específicamente a través de la paz holística. El segundo hito es el *aprendizaje creativo*:

Este tipo de aprendizaje distingue entre la aplicación técnica automática y el esfuerzo artístico creativo [...] el artista nunca se ha encontrado dos veces con el mismo problema. Los artistas viven una ontología cotidiana construida sobre tres pilares: curiosidad insaciable, invención constante y crítica atenta. Aprenden de todo y de todo el mundo, pero nunca dejan de crear (Lederach, 2007: 183).

Hace referencia a un aprendizaje dinámico y creativo, que permite desarrollar el arte de la enseñanza y el aprendizaje, que crea procesos adaptables a la situación y cambios del mundo real, que genera espacios para la *imaginación moral* para no repetir la misma respuesta y llegar a otros resultados. Es decir, se trata de «la capacidad de reconocer patrones y contextos relacionales, y sin embargo que pensemos más allá de la repetición de lo ya existente» (Lederach, 2007: 185). La imaginación moral permite una conexión con Freire sobre el proceso de *concientización*, «lo describió como la

habilidad de formular los problemas existentes en un escenario y dejar que todos los presentes interactúen, que descubran lo que saben e innoven en las respuestas, viéndose a sí mismos como actores, parte del contexto de cambio» (Lederach, 1999: 186).

De este modo, al remarcar la importancia de dar a conocer las prácticas que se han realizado en educación, llegamos al tercer hito llamado *Plataformas ingeniosamente flexibles*.

Una Plataforma proporciona una base de respuesta. Sin embargo, el interés se centra en el objetivo de la plataforma más que en la propia plataforma. Una plataforma tiene permanencia de propósito y flexibilidad para generar nuevas respuestas a retos emergentes. En ese sentido es ingeniosamente flexible (Lederach, 1999: 189).

Este tercer hito hace alusión a la creación de plataformas y redes de trabajo que, a su vez, permiten espacios de transformación hacia una verdadera cultura de paz. Gracias a ello, se puede entender la labor educativa no como un acto aislado, sino como una construcción en conjunto, entre mayores redes y plataformas, de un proceso de transformación potencialmente más real. «La construcción del cambio social es el arte de ver construir redes. El espíritu del sostenimiento del cambio exige la artesanía de una araña. Tenemos que aprender a ser «ingeniosamente flexibles» respecto a la construcción de redes» (Lederach, 1999: 130).

Durante mucho tiempo, se pretendió ir más allá de una evaluación en la que sólo se exponga el problema o lo positivo o negativo de la situación. En este sentido, se ha tratado de dar una lectura del proceso llevado a cabo con los y las participantes, en el que no han sido sólo receptores, sino parte activa de la investigación. Estos elementos permiten tanto la investigación-acción como la mirada desde la perspectiva de la imaginación moral.

Uno de los rasgos del proceso de análisis cualitativo es la singularidad, ya que no hay modelos estandarizados para realizar la investigación y su análisis. Son los propios analistas quienes van diseñando las pautas de trabajo y procesos de reflexión que son particulares a cada uno.

Una vez vistas las bases teóricas metodológicas, abordaremos las bases prácticas y su análisis, que sirvieron de antecedentes previos a la Propuesta de Prácticas de Paz.

4.2 Experiencias previas de Educación para la Paz

4.2.1 Un Mundo Teñido de Paz

El primer acercamiento del presente proceso de investigación –ya ubicado dentro de la pedagogía de Educación para la Paz- fue el proyecto *Un Mundo Teñido de Paz*¹⁶(MTP), **Anexo No.1**. Exposición Itinerante de plástica infantil, presentada y realizada en 12 países de tres continentes: Marruecos, México, España, Perú, Paraguay, Colombia, Estados Unidos, Guatemala, República Dominicana, Bolivia y Brasil, iniciada en el 2001-2004, y Burkina-Faso (2010).

Un Mundo Teñido de Paz es una creación de cuatro profesores: Said Bahajin (Marruecos), Gloria María Abarca Obregón (México), Verónica Baltazar Ruiz (México) y Bienvenida Sánchez Alba (España). Además, es fruto de la cooperación y trabajo de coordinadores de los 10 países participantes, que aparecen en orden cronológico: Patricia Dioses (Perú), María del Pilar Sánchez B. (Paraguay), Martha Elena Valencia Restrepo (Colombia), Alicia Oria (USA), Tania Ávila Palma (Guatemala), Cruz María Dotel Tejada (República Dominicana), Marea Montserrat Euzebio Ballester (Brasil), Cristina Isabel Valderrama Pereira (Bolivia) e Inmaculada Puig i Vicent (Burkina Faso).

¹⁶ Las siglas de indicación que se utilizarán MTP = *Un Mundo Teñido de Paz*.

Este proyecto abordó la temática de la paz a través de la pintura y contó con la participación de niños y niñas en edad escolar comprendida entre los 6 y 13 años, que dieron a conocer no sólo su concepción de paz, sino parte de su visión del mundo. El objetivo de este proyecto fue presentar las pinturas realizadas por los menores de diferentes países del mundo para que, entre ellos, conocieran distintas formas de expresión. De este modo, se pretendía, por un lado, favorecer la interculturalidad y, por otro, mostrar al mundo cómo niños y niñas de distintos lugares entienden el concepto de paz. Por otro lado, hay que señalar que el proyecto trató de cubrir la diversidad de cada país, teniendo en cuenta las zonas rurales y urbanas, así como los grupos indígenas o niños y niñas con capacidades diversas.

La parte inicial del proceso se llevó a cabo en el aula. El profesor o profesora motivó a cada estudiante para que expresara libremente en un dibujo cómo sentía la paz. Cada dibujo fue acompañado de una leyenda anexa (cartela que acompañaba a la pintura en la exposición), donde el niño o la niña expresó por qué razón había realizado así su dibujo de la paz. De este modo, se conseguía que cada uno explicara a las personas adultas su obra y que no fuera la persona adulta quien interpretara la obra.

La exposición se diseñó de forma que cada país expusiera sus obras más las tres obras de cada uno de los países anteriores. Ello implicaba que la exposición se fuera incrementando y, actualmente, hay 36 obras pertenecientes a 12 países.

La experiencia de “Un Mundo Teñido de Paz”¹⁷ construye su memoria en el camino recorrido por 12 países, con miras a que incluya más países y continentes. Podemos hablar de tres etapas de conformación importantes: la primera etapa, en los países creadores (Marruecos-México, 2001); la segunda, bajo la coordinación de Casa de América de España (2002-2004); y, la tercera (2008-2012).

¹⁷ Si se desea profundizar en el proyecto en sí, éste se encuentra en el **Anexo No.1**

a) Estructura Inicial (2000-2001): Desarrollo del proyecto “Niños por el Mundo”

La exposición de plástica infantil “Un Mundo Teñido de Paz” es la primera fase de un proyecto pedagógico itinerante, intercultural e internacional llamado Niños por el mundo. Este pretende abordar en sucesivas ediciones diferentes temáticas relacionadas con la cooperación, la solidaridad y todo el ámbito de la educación en valores. De este modo, se pretende desarrollar y fomentar la expresión de niños y niñas a través de diferentes áreas de creación como la pintura, la música, el teatro o la literatura.

Como decíamos anteriormente, MTP abordaba el tema de la paz a través de la pintura. El proyecto se inició en Tánger, Marruecos, en septiembre de 2000, y se expuso por primera vez en junio de 2001. Posteriormente, viajó y se expuso en México en julio de 2001. Gracias al apoyo de la Casa de América y de la Agencia de Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) este proyecto pudo seguir avanzando.

En esta etapa inicial, también se realizó la primera evaluación del proyecto por parte de los tres autores del mismo.

b) Segunda etapa (2001-2003): Casa de América

Al finalizar la exposición en México en julio de 2001, se expuso el proyecto a Casa de América¹⁸ a través del aula Iberoamericana y se estableció el apoyo, coordinación y exposición del proyecto en España y su difusión a otros países. La coordinadora se encargó de realizar la promoción de la exposición en los demás países e instituciones que pudiesen apoyar. De este modo, se contó con la participación de ocho países más. Las coordinadoras de cada país no recibieron pago alguno por organizar la

¹⁸ Casa de América es una institución pública que sirve como instrumento de integración y cooperación entre los países iberoamericanos.

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo
exposición en su país, ya que el proyecto es de autogestión tanto pedagógica como
económicamente.

Este proyecto se reorganizó tres veces en cuanto a su definición, alcances y
logros. Esta reestructuración se hizo entre la coordinadora, los autores del proyecto y los
coordinadores de los demás países vía Internet.

Casa de América coordinó el proyecto MTP hasta mayo de 2003, ya que en el
mes julio del mismo año, fue a Colombia, donde fue coordinado por el Convenio
Andrés Bello. Posteriormente, el proyecto viajó hasta México para presentarse en el
Museo de Arte Moderno y en el Museo de Sitio Tlatílcó del Estado de México. En
2004, Un mundo teñido de paz se expuso en el Instituto Cervantes de Rabat
(Marruecos). En marzo de 2005, se entregó un informe a la UNESCO de lo que se había
realizado para el fomento de la cultura de la paz a través de este proyecto.

c) Tercera etapa: actualidad

Una vez finalizada la última exposición en Marruecos, se buscó otros países
participantes. En el año 2008, el proyecto ganó el Premio por la paz de la Ciudad de
Castellón, lo que permitió que volviera a tomar rumbo, que se elaborara su página web
y se llevara a cabo en Burkina-Faso bajo el apoyo y coordinación de los autores y de la
Asociación Creadores sin Fronteras y Manos Unidas, y se ha presentado en diferentes
foros y congresos, así como a la Iniciativa de Alianza de Civilizaciones.

4.2.1.2 Impacto del Proyecto

Resultados parciales hasta ahora:

- Total de participantes desde 2001 a 2004: doce países, 290 colegios, 575
docentes y 55.500 estudiantes.

- Compacto audiovisual con fotos de cada dibujo por país y el texto de cada cartela.
- UNICEF participó en la exposición de España y dedicó un artículo a la exposición a través de su revista Enrédate [<http://www.enredate.org>].
- El proyecto Un mundo teñido de paz permitió formar un conjunto familiar, intercultural y diverso, por lo que se envió un escrito firmado por niños y niñas de las escuelas participantes, profesores y coordinadores en la que se pedía por la paz en Irak al representante de la ONU en México, el Sr. Ángel Escudero
- Participación en el informe Mid-Term sobre la Década Internacional para una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010)¹⁹, elaborado por los coordinadores y autores de MTP.
- El proyecto MTP obtuvo el II premio Ciudad de Castellón por la Paz 2009²⁰.
- En 2010, se creó la página web de MTP [www.unmundotenidodepaz.org].
- En 2010, se realizó la exposición en Burkina Faso.

4.2.1.3 Evaluación de Proyecto

Una vez finalizada la segunda etapa del proyecto, en la que habían participado doce países, se vio la necesidad de dar a conocer esta experiencia y fomentar la participación en la misma. Por ello, la Evaluación del Proyecto MTP se tomó como referencia, convirtiéndose en la primera experiencia de Investigación sobre Educación para la Paz que realicé y el antecedente del proceso como investigadora y educadora para la Paz.

¹⁹ Para consultar el documento puede acceder al siguiente enlace: <http://www3.unesco.org/iycp/Report/Bahajin.pdf>.

²⁰ Puede acceder al siguiente enlace: http://www.epd.uji.es/web/comun/archivos/noticias/2009-05_premio-paz-castellon.html

Se enfocó a teorizar la experiencia de MTP a través de una evaluación a posteriori, se realizó una triangulación de fuentes²¹ que permitió la reconstrucción de la experiencia y poder guiar la evaluación en tres sentidos:

1. Realizar una evaluación comparativa del proyecto.
2. Analizar curricularmente y teóricamente el proyecto.
3. Evaluar los resultados del proyecto.

1.- La evaluación comparativa del proyecto se basó en la comparación con otras experiencias educativas de Educación para la Paz. De este modo, se buscaron las similitudes y diferencias relativas a la forma de abordar la temática de la paz, la metodología, la cobertura, los y las participantes, las estrategias y la temporalidad.

Así mismo, se realizó una comparación en profundidad con el proyecto educativo “Lectura y Educación para la Paz”.

2.- La evaluación de la estructura del proyecto se retomó en dos aspectos:

- a) Análisis curricular del proyecto, tomando en cuenta si era deseable y cuál era su fundamentación, diagnóstico, finalidad, objetivos, personas beneficiarias y participantes, actividades, insumos, responsables, estructura administrativa, modalidades de operación, calendario, pre-requisitos y estructura general.
- b) El análisis teórico se realizó por su pertenencia a Educación para la Paz en sus aspectos teóricos y su relación a los diferentes componentes de Educación para la Paz.

²¹ Triangulación de fuentes distintas dentro de cada grupo de fuentes, diversidad de personas, documentos y materiales, la triangulación de métodos, es decir, la utilización de instrumentos y técnicas diversas y plurales para recopilar la información, independientemente de que se refiera a unas mismas fuentes o no. (Chavarria , 2005)

En ambas evaluaciones se entrelazaron los aportes teóricos de Educación para la Paz y los datos obtenidos a través de las entrevistas, memorias y registros, donde reflejaba la congruencia entre lo propuesto y lo realizado.

3. – En la **evaluación de los resultados del proyecto** se tomó en cuenta el impacto que tuvo tanto en su entorno cercano –alumnado, familia, comunidad, coordinadores y profesorado-, como los medios de comunicación e instituciones.

4.2.1.4 Técnicas e instrumentos de indagación de MTP

Esta evaluación fue cualitativa a través de entrevistas abiertas a los autores, dos coordinadores (República Dominicana y Estados Unidos), tres padres y tres alumnos participantes. Además, se realizó el análisis de distintos documentos: las memorias elaboradas por cada coordinador de cada país, cuestionario del informe de la mitad de la década internacional para una Cultura de la paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010), el documento realizado por la participación de los coordinadores y autores, la primera y segunda evaluación del proyecto, las observaciones de videoconferencias, las inauguraciones y talleres, las notas de periódicos y revistas de diferentes países y páginas web del proyecto.

4.2.1.5 Conclusiones de la Investigación

Una vez finalizada la Investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

1.-La investigación evaluativa de la experiencia permitió obtener el análisis sobre su pertenencia a Educación para la Paz:

Un Mundo Teñido de Paz pertenece a Educación para la Paz en lo teórico en cuanto:

- Entiende la **Paz** de manera positiva, da a conocer las diferentes formas de ver la paz hasta en un mismo país; reconoce el **proceso de conflicto** y fomenta el diálogo con el otro como medio de expresión.
- Propició el **conocimiento del otro** más allá de la teoría o la descripción, primero a través de la expresión artística de la pintura y posteriormente a través de sentir, de compartir, observar y así entenderlo, ayudó a visibilizar las diferencias e igualdades.
- Promocionó **la Cultura de la paz** al integrar en su desarrollo a diversos miembros de la sociedad, en el artículo 8 de la propuesta de la ONU (1999) para la conformación de una Cultura de la Paz menciona que un papel clave es la promoción y participación de los padres, profesores, políticos, periodistas, instituciones, y otros.
- Fomentó los **valores de tolerancia, respeto, cooperación, justicia y no violencia.**

2.- Estructuralmente, MTP es un proyecto educativo viable y perteneciente a Educación para la paz, destacando las siguientes características:

- Su diseño y aplicación fue flexible, adaptable a las condiciones reales de cada país y de las necesidades reales de cada comunidad.
- El niño o niña autora de las pinturas ocupó el primer lugar en el proyecto, no solo como creador o creadora, sino como agente de cambio. Se procuró su presencia en cada etapa, así como de la convivencia entre ellos y ellas.
- Fue una experiencia extraescolar que inició en la escuela misma. Ofreció una propuesta preventiva para la construcción para la paz que privilegio la experiencia y acercó a los participantes a la problemática mundial.

- La cobertura y participación fue amplia, ya que fue una selección libre y autónoma a cada país, buscando la representatividad de cada sector del país a través del medio más democrático.
- Trabajó con diversas instituciones: UNICEF (entrega de diplomas a estudiantes participantes y coordinadores) ONU (entrega de firmas de autores, coordinadores y niños autores a favor de la paz en Irak), UNESCO (a través del informe mid-term sobre la década internacional para una cultura de la paz y no-violencia para los niños del mundo (2001-2010).)
- Promovió el trabajo colectivo entre los miembros de la comunidad y docentes a nivel internacional.
- A través de la comparación con otros proyectos, se pudo observar que las experiencias llevadas a cabo por docentes son fácilmente retomadas por otros docentes.

3.- La conclusión de la evaluación de los resultados obtenidos en MTP fueron los siguientes:

- Los niños y niñas **conceptualmente** tuvieron la oportunidad de adquirir una visión de paz más dinámica, inclusiva, que se construye, observa y permanente.
- Esta experiencia permitió saberes **actitudinales**, respetaban y escuchaban la opinión de los demás y lograba ponerse en el lugar del otro.
- MTP propició conocimientos **procedimentales** al utilizar diferentes medios de comunicación, y de interaccionar con los demás.
- Los niños y niñas que participaron en los talleres, videoconferencias e Inauguración, lograron interactuar con otros niños y niñas,

observándose una mayor seguridad al expresarse y se supieron escuchados.

- Tomaron conciencia de que existen otras realidades y maneras de ver y vivir la paz en diferentes países.
- El programa MTP repercutió en los autores, coordinadores, maestros, niños, niñas y padres de familia, entre más directa fue su participación mayor fue su influencia.
- Los Profesores y coordinadores pasaron de ser educadores-receptores a educadores para la paz, actualmente varios de los coordinadores se encuentran trabajando otros proyectos relacionados con la temática.
- Este proyecto fue de sujetos autónomos ya que no se institucionalizó, utilizó los recursos existentes sin financiamiento preciso.

4.- Conclusión final:

- La sistematización de la experiencia permitió un vínculo entre teoría y práctica que fortalece la acción educativa y a los participantes. Esta investigación ofrece una propuesta real al mundo educativo.
- El realizar este tipo de investigaciones permitió un espacio de reflexión para los participantes del proyecto pero también para los interesados en la docencia de paz.
- Se rescatan los aciertos y dificultades para mejorar esta propuesta.
- Esta investigación es una reflexión de una experiencia no sólo para las personas que participan en él, sino para todas aquellas involucradas en el proceso educativo, ya que es una invitación para que la propuesta de Educación para la Paz se vuelva una realidad más en las escuelas.

En el siguiente cuadro se presentan algunos testimonios con respecto a la experiencia de MTP y su relación con la paz.

Cuadro No. 32 Componentes de Un Mundo Teñido de Paz.

(Elaboración propia)

Concepto	Testimonios de los participantes de <i>Un mundo teñido de paz</i>
Sobre las pinturas y los autores de ellas	<p>“Hay imágenes de estas actividades que pintan (rastros) con una gama de colores, intensidades, densidades, matices y sobre todo las máximas temperaturas (afecto), el rostro que otros (padres, maestros, amigos) Ya han delineado en nuestros niños y niñas. <i>Llegan también a usted, como voces infantiles que se expresan e invitan al diálogo humano, que al comunicar descubren nuestra humana condición y los demás</i>”. Coordinadora de Perú.</p> <p>“Lo primero es que los niños y niñas me comunicaban. Yo sentía la voz de los niños a través de su plástica (...). El maestro o maestra no le estaba indicando cómo hacer esa pintura o dibujo, sino que salía desde él. Eso lo hizo más puro, eso lo hizo más auténtico. Entonces, se podía sentir cuál era realmente el sentimiento de los niños”. Coordinadora de República Dominicana, 2004.</p>
CONFLICTO Cubrió el objetivo que propone Jares (1999) En cuanto sensibilización ante determinados conflictos.	<p>“Es un proyecto que puede cambiar muchas cosas en los niños que serán los hombres de mañana. Creo que un niño de EEUU, por ejemplo, que trabajó junto a otro niño de otro país sea cual sea sobre la paz, siempre tendrá en su mente que es gente pacífica. A lo mejor con muchos proyectos así podemos evitar la violencia en el futuro, solamente nos toca a nosotros ahora pensar en la manera adecuada para que estos niños se queden en contacto entre ellos después de la fase de la exposición”. Autor y coordinador de Marruecos.</p>
DIÁLOGO INTERCULTURAL	<p>“Dialogar con colegas y amigas de las distintas instituciones educativas peruanas y extranjeras, sobre sus experiencias en la educación en valores de paz, a través del arte. Teniendo en esos encuentros interpersonales, es una fuente de enriquecimiento personal y una nueva oportunidad de vivir la justicia y la solidaridad”. Coordinadora de Perú, 2003.</p> <p>Es por eso que se incluían actividades anexas a la exposición y se propiciaba el diálogo.</p> <p>“Conocí distintas culturas, pude convivir con los niños que aunque no estuviera en su país por medio de las videoconferencias pudimos hablar, compartir pequeñas cosas y fue divertido. Me siento muy triste cuando veo que algo pasa en los países de los niños que conocí porque tal vez pudieron morir. Y me siento triste”. Niña autora de una pintura de México, 2005.</p>

<p>AGENTES DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ</p>	<p>“Pues que todos los niños pudiéramos dar nuestra opinión sobre la paz, y así pues que la gente mayor se diera cuenta de que también los niños queremos paz, y que sabemos que hay guerras y que queremos impedir las, que sabemos que distintos países sufren más que nosotros... Es algo que sí podemos lograr, que no es imposible si todos cooperamos juntos. Podemos hacer un mundo mejor que ya no haya guerras. En la escuela ya tenemos que empezar a tener paz, ya no hay que pelearnos ni discutir, hay que hablarlo todo, no hay que hacerlo por la fuerza ni nada”. Niña autora de México País</p>
<p>PAZ INTERNA</p>	<p>“Me siento muy orgullosa porque nunca pensé que una pintura mía se iba a exponer en un museo, me sentía muy feliz ver que la gente pasaba y veía mi pintura y todo, me sentí muy contenta, la verdad. Te anima a hacer algo ahora (...). Pensaba que los chicos también se deberían de sentir emocionados de que su pintura, aunque estaban en un país lleno de guerra, al exponer sus pinturas ellos se deberían de sentir muy felices”. Niña autora de México.</p>
<p>PAZ SOCIAL</p>	<p>Los maestros participantes de Ceuta y de Córdoba que viajaron a Madrid para estar presentes en la exposición, al compartir su estancia en un albergue pudieron observar como los niños y niñas que al principio no se hablaban, después de conocerse, convivir durante los talleres y la inauguración terminaron durmiendo todos juntos, compartiendo sus juegos y travesuras, sin importar sus diferencias sino reconociendo sus igualdades como niños y niñas.</p>
<p>PAZ ECOLÓGICA</p>	<p>“La exposición promovía lo que para cada niño era la paz y llegar juntos a vivir en un mundo mejor. La exposición pretende seguir viajando y tal vez algún día darle la vuelta al mundo llevando este mensaje de paz”. Autora de México</p>

Así también podemos observar que en las mismas pinturas se veían reflejadas

las diversas manifestaciones de la paz como fue:



País. Colombia

Edad: 6 años, Yesica Paola

¿Por qué has pintado así la paz? “El niño se levantó y no tenía miedo”



País: España

Edad: 9 años, Wasima Bourhanbour Mohamed

¿Por qué has pintado así la paz?

“Porque la paz es para todas las razas en el estrecho”



País: Guatemala

Edad: 15 años (Síndrome de Down) Jennifer Hernández

¿Por qué has pintado así la paz?

El corazón de mi familia

Estas son solo el ejemplo de tres de las pinturas que componen la exposición de “Un Mundo teñido de paz “y que se pueden observar en su totalidad en la Página web www.unmunodtenidodepaz.org, que si se analizan podemos encontrar en la expresión de niños y niñas la paz social- política, la paz ecológica y la paz interna.

Como reflexión de esta experiencia de investigación, algunas de las reflexiones son:

a) Como primera investigación permitió observar que:

- Las prácticas de paz son posibles en las aulas y en las escuelas.
- Es muy importante compartir y generar redes.
- La metodología permitió efectuar un análisis crítico a posteriori de la experiencia educativa.

b) Los inconvenientes en el proceso de investigación:

- Al tratarse de una investigación realizada a posteriori, mucha información importante se perdió con el tiempo, ya que no se fue sistematizando durante su desarrollo.
- Algunos de los instrumentos de investigación que sirvieron de sustento de la información no fueron incluidos en el reporte final, por lo que no pueden volver a ser utilizados. Un ejemplo de ello son las entrevistas transcritas.
- La tarea de investigación fue grata al poder ir conociendo los resultados del proyecto, pero no se contaban con todas las técnicas e instrumentos necesarios para profundizar más en el desarrollo de la misma.

- La experiencia investigadora podría haber sido un importante espacio de transformación grupal.

4.2.2 Prácticas con alumnas y alumnos

Un segundo acercamiento a la investigación fue la experiencia sistematizada en la tesis del Máster de la paz a través de las prácticas realizadas en el aula. Se seleccionó una de las escuelas primarias donde había realizado más tiempo la labor docente y donde había empezado a elaborar ya una propuesta de Educación para la Paz. La escuela seleccionada fue la Escuela primaria Centenario del 47, enfocada en dos grupos

4.2.2.1 Contexto de la práctica

Escuela primaria Centenario del 47

El estudio se realizó en el turno matutino (8:00-12:30 horas) de la escuela primaria pública Centenario del 47²², ubicada en México Distrito Federal. La población aproximada fue de 180 alumnos y alumnas, dividida en 8 grupos de primero a sexto grado durante los ciclos escolares de 2006 a 2008.

a) Grupo de 2ºA

El grupo de 2º A contaba con 19 alumnos, 11 niños y 8 niñas, entre la edad de 7 a 8 años en el ciclo escolar 2006-2007. Sin embargo, el número de estudiantes se redujo al concluir el primer año. Una de las razones fue la violencia física y verbal que se ejercía en niños y niñas del grupo. La decisión de cambiar a sus hijos o hijas a otras instituciones fue de las familias.

²² El nombre de la escuela se debe en conmemoración de los 100 años de la batalla librada en el Castillo de Chapultepec, ante la invasión de Estados Unidos el 13 de septiembre de 1847.

Al iniciar el ciclo escolar, el nivel académico era bajo. De hecho, siete de los alumnos no habían adquirido el proceso de lecto-escritura. Por otra parte, se detectó que cinco niños y dos niñas habían sido abandonados por sus madres y/o padres y vivían con su abuela (en la mayoría de los casos) o con algún otro familiar.

b) Grupo de 4ºB

El grupo estaba compuesto por 8 niños y 12 niñas de entre 7 y 8 años, durante el ciclo escolar 2007-2008. Los alumnos y alumnas de este grupo contaban con un nivel medio en conocimientos generales, pero tenían problemas de integración. La dinámica del grupo era muy competitiva y fácilmente excluían a alguno de sus compañeros de las actividades.

4.2.2.2 Metodología

El análisis de la práctica se realizó retomando las entrevistas realizadas a exalumnos y exalumnas de los grupos ya mencionados y, también, a través del recuerdo de algunas de las experiencias. Posteriormente, se utilizó todo ello para teorizar desde una visión holística la paz interna, la paz social-política y la paz ecológica. De este modo, la teoría y la práctica se fueron entrelazando, por lo que se llevó un proceso en espiral y no lineal.

La investigación se dividió de acuerdo a las dimensiones de la paz propuestos por Fernández Herrería y Tuvilla: paz interna, paz social-política y paz ecológica. A su vez, se integraron estrategias que hacían referencia al desarrollo de dicha dimensión:

La presentación y organización de la información de la práctica conjunta con la reflexión teórica quedó de la siguiente manera:

Cuadro No. 33. Análisis de la práctica educativa de Educación para la paz.

Paz interna	Paz social-política	Paz ecológica Paz Gaia	INFORMAL
Educación cognitiva-afectiva.	Educación social-política	Educación ecológica	
Intrapersonal (consigo mismo)	Interpersonal (con los demás)	Intrapersonal Interpersonal Transpersonal (ambiental-natural)	
ESTRATEGIAS EN LA PRACTICA EDUCATIVA			NO FORMAL
<ul style="list-style-type: none"> - Yoga - Visualizaciones (meditación) - Mándalas - Música para el desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> - Asambleas - Comunicación Noviolenta (escucha activa) - Juegos cooperativos 	Proyectos	

Estas estrategias se aplicaron en el aula y se explicó tanto a los padres y madres como a los alumnos y alumnas los beneficios de que las utilizaran posteriormente. Las estrategias realizadas en el grupo fueron organizadas de acuerdo a cada una de las dimensiones, dando primero la explicación de cada estrategia y, posteriormente, viendo su impacto en la práctica a través de los cuestionarios de los alumnos y las experiencias recopiladas. Se dará una pequeña definición de cada una de las estrategias propuestas para cada dimensión de la paz y posteriormente el impacto en el aula.

4.2.2.3 Paz interna

La dimensión de paz interna está integrada por yoga, visualizaciones/meditación, mándalas, música para el desarrollo.

a) Yoga

El yoga es mucho más que una práctica que involucra la respiración y el cuerpo. La calidad de nuestra respiración es muy importante porque expresa nuestros sentimientos internos. Si sentimos dolor, éste se muestra en nuestra respiración (Desikachar, 2003: 18).

Aunque sería muy interesante ver la aportación del yoga a la educación formal, en esta investigación sólo podremos abordar las estrategias empleadas y su repercusión en el aula. Se retomaron algunos ejercicios que propone la Hatha yoga (ejercicios de respiración, *tratakas*, el rugido del león) y cómo estos fueron aplicados y observados en los dos grupos de primaria (**Anexos No. 2, 3 y 4** de yoga).

Impacto en el aula:

- Con los ejercicios de respiración se pudo observar que podían concentrarse más tiempo y manejar el estrés. Generalmente, este ejercicio se realizaba durante la clase o cuando había momentos de estrés (exámenes, representaciones teatrales, jornadas de trabajo largas y otros).
- Los ejercicios de ojos, conocido como *tratakas*, ayudaban al fortalecimiento de los músculos visuales. Cuando la vista lleva mucho tiempo en un mismo punto, es importante que pueda tener un espacio de relajamiento. En el aula se realizaban cuando había periodos de lectura largos y/o cuando los mismos alumnos o alumnas lo solicitaban, ya que necesitaban descansar su vista.
- Con la versión número dos de ejercicios de ojos. Después del movimiento de ojos, daban calor a los ojos y a su rostro frotando las manos, para finalizar dándose ellos mismos un abrazo y repitiendo la frase: “yo me quiero y soy único y especial”. Los niños y niñas podían tener

contacto con su cuerpo y afirmar su personalidad. Fue un espacio para recordar lo importante que son.

- El rugido del león²³ era una estrategia que sobre todo en los alumnos y alumnas más pequeñas aprendieron a utilizar cuando ellos necesitaban expresar algún sentimiento de euforia o el ritmo de las actividades necesitaba cambiar. Muchas veces, los mismos niños y niñas solicitaban hacer el ejercicio para concentrarse en la nueva actividad o, simplemente, para desahogar alguna emoción.

b) Visualizaciones

Es un proceso de interiorización que hace que lo aprendido sea parte del alumno, a través de una experiencia basada en las memorias sensoriales, emocionales y en los sentimientos. La visualización es una experiencia vivida en la mente y, a menudo, nos sorprende y nos recarga de energía. Permite profundizar y penetrar en los conceptos abstractos. Desarrolla la intuición, la creatividad e imaginación y ayuda armonizar el mundo interno con el externo (UNICEF, 1997: 29).

Generalmente, se llevaba a cabo este ejercicio una vez por semana o cada quince días. En algunas ocasiones, eran los niños y niñas quienes lo solicitaban diciendo, simplemente “vamos a imaginar juntos”. No es una actividad fácil, ya que hay que enseñar que deben respetar el proceso de cada uno, tanto el propio como el de los demás. En ningún momento, se obligó a realizar el ejercicio a un niño o niña que no quisiera hacerlo, pero sí debían guardar silencio respetar que a quienes sí lo querían hacer. Al finalizar las visualizaciones, se compartían los sentimientos, las experiencias de quienes querían compartir y después se realizaba un dibujo, un cuento, escultura, una actividad que permitiera plasmar lo vivido. **Anexo No.5.**

²³ Colocados de pie, se inhala y se levantan los brazos y al bajarlos se produce un sonido fuerte a traca (parecido a un rugido) exhalando, se saca la lengua y la posición es semi sentado.

Una de las experiencias con referencia a las visualizaciones fue con una alumna de segundo grado, que llevaba realizando esta práctica al menos una vez por semana durante dos años.

Una alumna faltó a clases ya que su hermana de un año había fallecido, la madre había dado aviso y, para sorpresa mía, la niña se presentó a clases a los dos días. La madre estaba muy sorprendida de lo que había sucedido, explicándome que cuando estaban ya en casa y ella se encontraba en su habitación, la niña entró y le pidió que por favor se sentara bien y cerrara los ojos, que empezara a respirar, a relajar su cuerpo y que después se imaginara a su hermanita y que se despidiera de ella ya que ella la estaba esperando. La señora estaba muy emocionada y me decía que había llorado mucho y que su hija le decía mamá cuando quieras solo tienes que hacer este ejercicio y mi hermanita estará otra vez. La señora me preguntaba si esos eran los ejercicios que hacían de visualizaciones y que la niña le decía que quería volver porque sus amigos la esperaban (experiencia 2005).

Para mí, esta experiencia me hizo saber que la escuela puede permitir nuevas herramientas para la construcción de la paz y la vida.

c) Mandalas

El mandala **Anexo No.6** es un dibujo de origen sagrado que tiene un punto central y a su alrededor un desarrollo general más o menos simétrico. Son por lo tanto, dibujos ordenados alrededor de un centro y están ligados a un estado interior. Mandala es una palabra que viene del sanscrito y significa círculo, corona, rotación, circulación, coro, baile y ofrenda. Esta palabra también es conocida como rueda o totalidad [...] se define como un sistema ideográfico contenedor de un espacio sagrado. El mandala es también llamado psico-cosmograma y permite a quien lo utiliza reintegrarse al universo y en la conciencia absoluta. Es una forma de arte terapia (Paymal, 2008: 2).

En este nivel educativo, era importante que se realizara en un ambiente de confianza. Para ello, se ambientaba la sesión con música de fondo y se les hacía recordar a los niños y niñas que se trataba de un momento para disfrutar y utilizar la creatividad. Se hablaba del tema que abordaba el mandala y se colocaban las mesas en círculo para los niños y niñas pudiesen compartir tanto sus materiales como sus opiniones.



Una de las sesiones un alumno de segundo grado cuando estábamos realizando el mandala titulado del amor, estaba música instrumental acompañando la actividad y la música se terminó. Él muy despacio se acercó hacia donde yo estaba y me dijo: *maestra ya escuchó, es el silencio*. Y después continuó sonriendo con su trabajo.

Un mandala no es una estructura cerrada, sino un instrumento que permite construir, de una forma sencilla y artística, espacios de paz. En este sentido, hay que señalar que los mandalas desarrollan las capacidades artísticas y psicomotoras de los alumnos y alumnas, además de un grado de concentración y disfrute en una sola actividad en el aquí y ahora. Por otro lado, las niñas y niños se llegaban a sentir conectados consigo mismos y con los sentimientos que propicia un mandala.

d) Música para el desarrollo

En la educación musical, el objetivo último es el aprendizaje de música; en musicoterapia es un medio para un fin. En la educación musical los objetivos son primero musicales o estéticos, y funcionales en segundo término; en musicoterapia los objetivos son relativos a la salud, y en segundo término musicales o estéticos (Bruscia, 2007: 151).

Aparte de favorecer la psicomotricidad, esta actividad permitió apreciar, disfrutar y sentir la música de una manera diferente. Al escuchar la música, los niños y niñas reflejaban con trazos los ritmos que escuchaban y, también, el estado de ánimo a través de colores.

El elegir la música para diferentes actividades que se desarrollaban en el día se apreciaba como cierto tipo de música les ayudaba para relajarse, o para concentrarse o hasta para cambiar su estado de ánimo. El efecto que la música puede generar en el estado de ánimo o en el ambiente de la clase puede potenciar el aprendizaje y las buenas relaciones del mismo. En la encuesta realizada a ex alumnos y alumnas, Fanny (9 años)

Anexo No.7

Respondía así a la pregunta *¿Crees que se practicó Educación para la Paz en el aula? Si es así, ¿cómo fue?* (pregunta 10): “Sí se practicó. Usted ponía música de relajación y también música para bailar y convivimos juntos en paz»

4.2.2.4 Reflexión general de las estrategias en paz interna y Educación para la Paz

Como hemos visto, las experiencias descritas son una herramienta para integrar la paz, el amor y la ternura en la escuela y, así, trabajar el ser humano de forma completa. Este entrelazado de práctica y teoría, como ya se ha mencionado, es un acercamiento a esa complejidad que es la paz, auxiliándonos de la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad. En este sentido, las propuestas de yoga, meditación, mandalas o la música para el desarrollo son posibles opciones para iniciar espacios de paz.

La utilización de este tipo de estrategias puede hacer caer en el riesgo de parecer poco convencionales o de carecer de rigor académico. Sin embargo, deberíamos preguntarnos qué entendemos por paz y de qué paz estamos hablando, ya que partimos de una paz desde una visión holística.

Con harta frecuencia se pide la paz en el mundo, pero ¿qué tipo de paz se solicita? Generalmente, nos referimos a la paz externa, aquella que perturba de manera violenta la convivencia humana, la más visible y manifiestamente enojosa. Sin embargo, pocas veces aludimos a la paz interior de la persona, a aquella que exige mirar hacia adentro y que, luego, nos permite mirar hacia afuera a través de la ventana del mundo (Bouché, 2003: 27).

Como docente, es necesario hacer una reflexión sobre la inclusión de estas estrategias en la práctica diaria, tanto a nivel básico como en la formación docente, ya que la docencia está en contacto directo con lo humano y toda su complejidad. Estas estrategias favorecen diferentes aspectos del aprendizaje conceptual, pero también otros relativos a la comunicación, relajación, concentración, expresión o el reconocimiento de sentimientos y emociones. Así lo expresa Fernanda (9 años) **Anexo.No.8** al contestar a la pregunta *¿cuál fue el aprendizaje más significativo que tuviste ese año y que hasta hoy te sigue sirviendo?* (pregunta 3 de la encuesta): «Creer en nosotros mismos»

Estas estrategias también permitieron un mejor desarrollo individual y grupal. En las aulas en las que las relaciones eran sumamente violentas, la creación de estos espacios permitía hacer una pausa para ofrecer una alternativa de aprendizaje y, sobre todo, para no reaccionar violentamente, sino de forma pacífica.

Estas experiencias permitieron abrir espacio para los sentimientos, emociones, voces, silencios, cuerpos y espíritus. La paz interna facilitó la construcción de la autonomía, y la sensibilización con el otro y la posibilidad de una educación para la vida. Por ello, se trata de un reconocimiento de prácticas de paz en la educación. La paz interna en los estudios de Educación para la Paz puede llegar a ser, por tanto, una especialidad de personas comunes, pero comprometidas con la construcción de la paz.

4.2.2.5 Paz social-política

Las siguientes estrategias son algunas de las prácticas que pueden fortalecer y favorecer esta paz social-política en la educación. Es necesario remarcar que no son exclusivas, sino inclusivas, ya que son una de muchas y permiten ir perfilando un estilo de enseñanza a una Educación para la Paz holística.

Estas estrategias son: asambleas, comunicación noviolenta y juegos cooperativos.

a) Asambleas

[...] asamblea es un momento propicio para trabajar capacidades como las siguientes: ponerse en el lugar de los otros compañeros e imaginar cómo se sienten, expresar la propia opinión de forma respetuosa y compararla con la de las demás (Puig, 2000: 66).

La realización de asambleas (**Anexo Núm. 9**) permitió que el ambiente del grupo se volviera más cooperativo y responsable. Se trataba de un espacio en el que los miembros del grupo cooperaban, dialogaban y se daban ayuda mutua. Además, aprendieron a respetar y ofrecer acuerdos a través de la negociación e intervención de todos los miembros.

En la escuela primaria, se llevó a cabo la asamblea para la organización de contenidos y normativas y, sobre todo, para la transformación de los conflictos del aula de forma no violenta.

Un ejemplo fue en el grupo de segundo grado, paulatinamente, fue integrando la asamblea. Al principio, les costaba trabajo participar pero, después, sintieron que era un espacio que podían utilizar para ser escuchados o escuchadas y llegar a tomar acuerdos.



Fotografía N° 1: Día de asamblea en el grupo de 2°A, instaurada y guiada por los mismos alumnos y alumnas

A continuación presentamos una experiencia de un día de asamblea:

Un día, la asamblea se instauró porque uno de los niños de segundo siempre lloraba, pero nadie sabía el motivo. Sus compañeros se acercaron a él y se lo preguntaron, teniendo en cuenta el acuerdo de que lo que se decía en la asamblea se quedaba ahí y no se divulgaría. Por primera vez, el pequeño habló y dijo que lloraba porque estaba muy triste por la muerte de su papá hacía un año. Contó que madre le había prohibido llorar y la escuela era el único lugar en el que podía hacerlo.

La asamblea lo escuchó atentamente y, entre todos, llegaron al acuerdo de que nunca más le llamarían “le chillón” –apodo que habían dado al niño porque lloraba mucho-. Además, acordaron de que nadie diría nada si el niño quería llorar durante la clase. El niño siguió llorando durante un mes más durante las clases, y sus compañeros pasaban junto a él y le tocaban su cabeza o le daban una palmada en la espalda y el trabajo en el aula continuaba. Poco a poco, su llanto fue disminuyendo y el niño se integró más en el grupo (Experiencia, 2006).

Es así como la asamblea puede convertirse realmente en un instrumento de transformación cuando los alumnos y alumnas se apropian de ese espacio.

Una vez finalizado el descanso se entró al salón, los niños y niñas se colocaron en círculo e instauraron la asamblea (a pesar de que no era día de asamblea y no sabía el motivo). Designaron el moderador y el secretario y comenzó la asamblea. Cuando escribieron el orden del día, había ocurrido un incidente dentro del baño de los niños: uno de ellos le había bajado el pantalón a otro.

Todos comenzaron a escuchar uno a uno lo que había pasado, qué habían visto y quiénes estaban ahí. Fue un proceso muy interesante porque no sólo averiguaron quiénes habían realizado este acto, sino de quién había sido la idea (la función docente sólo consistió en acompañarles en la discusión y formular preguntas sobre lo ocurrido). Cuando se llegó a la formulación de acuerdos, propusieron que ofrecerían disculpas por lo ocurrido, que ellos mismos se lo dirían a sus padres y madres y que no tenía que volver a ocurrir.

El niño que tuvo la idea de bajarle los pantalones, Fabián (9 años), como respuesta a la pregunta *¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que tuviste en ese año y que hasta hoy te sigue sirviendo?* Dijo: “La asamblea, porque te saca de un problema” (**Anexo No. 10**). En las asambleas eran espacios en los que no se veía lo bueno y lo malo, sino la dinámica y el bienestar del grupo, la responsabilidad individual y grupal.

b) Comunicación No violenta

Como afirma Marshall B. Rosenberg (2006), la Comunicación No violenta es una herramienta que nos ayuda a conectarnos con los otros y con nosotros mismos, permitiendo que aflore nuestra compasión natural (**Anexo No. 11**). Así lo demuestran algunos de los ejercicios llevados a cabo en la escuela primaria, gracias a los que niños y niñas hablaban desde el yo, expresando sus sentimientos, sobre todo, cuando existía algún conflicto. Los alumnos y alumnas tenían que empezar diciendo lo que ellos habían hecho y no lo que habían hecho las otras personas. De este modo, se fomentaba la reflexión desde uno mismo, no desde el otro. Al inicio, esto les causaba confusión, ya que es más fácil ver aquello que hacen los demás que reconocer lo que hace uno mismo. Por ello, partir desde uno mismo y ser consciente de la parte que cada uno tenía dentro del proceso daba una visión mucho más compleja del conflicto. Por lo general, cuando los niños y niñas lograban manifestar lo que habían dicho, hecho y sentido, el conflicto parecía más claro y la petición para resolverlo era más fácil y clara. Todo ello les

ayudaba a darse cuenta de que habían ofendido o lastimado a otros compañeros o compañeras y les ofrecían disculpas. De este modo, se fomentaba el desarrollo de estrategias de escucha activa y empática, que daba a los niños y niñas una idea de cómo empezar a comunicarse de otro modo.

No basta con decir que hablando se arreglan los problemas, sino que es necesario enseñarles estrategias y darles herramientas concretas para que puedan hacerlo. A la pregunta *¿Crees que se practicó Educación para la Paz en el aula? Si es así, ¿cómo fue?* Jacqueline, una niña de 9 años, contestó: «Sí, cuando la maestra Gloria nos ponía a resolver nuestros problemas sin violencia» (**Anexo No.12**). Por otro lado, Fanny, de 9 años, contestó así a la pregunta número 5, *Si escogieras una clase o sesión, ¿cuál sería? ¿Por qué?:* « [La sesión] Niñas y niños, porque nos ayudó a comunicarnos entre nosotros». (**Anexo No. 7**).

Ambos ejemplos reflejan que niños y niñas pueden percibir comunicación no violenta y la necesidad de crear estos espacios de reflexión y diálogo.

c) Juegos Cooperativos

Lo «mágico» de los juegos cooperativos gira en torno a varias libertades que ayudan al desarrollo de la cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo (Orlick, 1995: 17).

Los juegos cooperativos (**Anexo No. 13**) lograron fomentar la integración grupal en educación primaria. Se fortalecieron los lazos entre los alumnos y alumnas y, además, se consiguió que reconocieran al docente como parte del grupo y no sólo como un simple observador. Así, el o la docente y los niños y niñas cooperan en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La existencia de una gran variedad de juegos cooperativos permite tener diversas opciones para ir favoreciendo actitudes concretas. Los estudiantes se daban

cuenta de ello y proponían actividades dirigidas a desarrollar ciertas habilidades y, además, se daban cuenta de que lo más importante era conseguir el objetivo grupal y que todas las personas participaran. Poco a poco, las actitudes competitivas empezaron a disminuir, dejando paso a actitudes de colaboración, cooperación y respeto. Además, los juegos cooperativos favorecieron la autoestima y confianza de los alumnos y alumnas y les ayudaron a expresar afecto dentro del grupo.

4.2.2.6 Reflexión general de paz social-política y Educación para la Paz

No podemos hablar de paz social sin tener en cuenta la concientización política y la construcción social justa y democrática basada en los Derechos Humanos. Por ello, muchos pedagogos, pedagogas y docentes han visto la necesidad de desarrollar estrategias reales y prácticas de paz social-política que permitan la transformación social a través de la educación, como vimos anteriormente con Freinet y actualmente con Freire.

La integración en el aula de estrategias como las asambleas favoreció la participación y el ejercicio de la democracia, sobre todo, en momentos específicos en los que la Comunicación No violenta permitió puentes de verdadero diálogo, donde la creatividad de los juegos cooperativos integró al grupo como un espacio social que tiene posibilidad de ser un espacio de paz. Estas estrategias ponen en evidencia las redes que se generan y donde todos deben ser incluidos, además de favorecer un espacio de intercambio en el que se relacionan entre todos y consigo mismos o mismas.

La asamblea, la CNV y los juegos cooperativos se centran en la construcción de reglas y normas sociales a través de la negociación, la cooperación, el intercambio y no de la imposición. Los códigos de convivencia violentos pueden ser cuestionados y transformados gracias a la construcción de redes sociales fuertes, sinceras y

permanentes. Por ello, la implicación de todos los miembros en la construcción de las reglas del grupo, darles voz y mostrarles herramientas para una mejor convivencia les ofreció la opción de ver el mundo de otro modo. Se dejó de lado la tradicional visión dicotómica de lo bueno y lo malo y lo correcto y lo incorrecto, para llegar a un pensamiento más complejo y cuestionar qué pasa y por qué pasa. Por ello, era importante no caer en la aplicación de la estrategia castigo y premio.

De este modo, se va asumiendo una paz más integral, en la que los seres humanos vigilan y llevan a cabo una construcción social en beneficio de cada persona y del grupo. Todo ello abre un espacio de encuentro de las relaciones, los intereses, necesidades y de la parte humana que somos, muy interrelacionada con la paz interior.

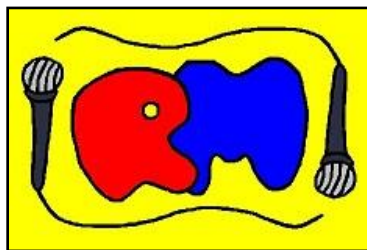
4.2.2.7 Paz ecológica

La paz ecológica no sólo aborda temáticas del cuidado del medio ambiente y de la protección de la naturaleza, sino que además supone pasar del paradigma mecánico individualista a un paradigma sistémico ecológico. En él, todas las personas estamos interconectadas y somos parte de un mismo mundo. Por ello, uno de los aspectos de esta visión ecológica es la conformación de redes, ya sea entre los mismos alumnos y alumnas, padres y madres, comunidad, ONG, asociaciones, escuelas o países.

Esta es sólo una forma de empezar a trabajar la paz ecológica, un concepto muy amplio que integra distintas propuestas como la Carta de la Tierra o la ética del cuidado. La creación de redes entre profesores de diferentes países a través de proyectos de Educación para la paz también forma parte de la paz ecológica, como el proyecto *Un Mundo Teñido de Paz*. Otros ejemplos son los recreos de paz, la Burbuja de ilusión y Radiominiatura.

- **Recreos de paz**

Esta actividad se realizó todos los días, de 10:00 a 10:30, del mes de junio de 2007. Durante esta media hora, se desarrollaban actividades relacionadas con la paz y había un grupo encargado de poner música y dar noticias paz. Algunos días, se realizaron juegos



de

cooperativos con los alumnos y alumnas de toda la escuela. Además, el último día que se realizó esta actividad, todos los alumnos pintaron qué era para ellos la paz, realizando una exposición de todas las pinturas a la que asistieron padres y madres.



- **Burbujas de Ilusión**

[<http://www.slideshare.net/ceiplosrosales/proyecto-burbujas-de-ilusin-2>]

Nueve países participaron en este proyecto. Los niños y niñas presentaban a su país a través de un personaje de dibujo y de una historia. El proyecto se realizó en diferentes fases: convocatoria (septiembre de 2008 – enero de 2009), ejecución (enero – mayo de 2009) y publicación de un libro con las historias de todos los países (septiembre de 2009). Además, se realizó una evaluación continua de todo el proyecto.

- **Radiominiatura** [<http://radiominiatura.blogspot.mx>]

En el proyecto de Radiominiatura participaron ocho países (Alemania, Argentina, Colombia, Guatemala, España, Marruecos, México y República

Dominicana) que hacían un programa de radio cooperativo y compartido. El trabajo se complementó con videoconferencias, lo que les permitió conocerse. Los protagonistas fueron los niños y las niñas, que intercambiaban sus capsulas informáticas con otros países y entre ellos se escuchaban, finalizando con la grabación de un disco de la experiencia.

4.2.2.8 Reflexión general de paz ecológica y Educación para la Paz

Como ya hemos, visto gracias a las experiencias desarrolladas anteriormente, la Educación para la Paz tiene un impacto muy importante a través de la paz ecológica. Algunas de las conclusiones sacadas de ellas son las siguientes:

- El trabajo por proyectos permitió ir generando, poco a poco, espacios de paz.
- Las experiencias desarrolladas generaron espacios de encuentro y favorecieron el entendimiento desde una perspectiva mundial y compleja.
- Propiciaron la cooperación, teniendo en cuenta que la naturaleza es parte de nosotros mismos.
- Un Mundo Teñido de Paz, Burbujas de ilusión y Radiominiatura visibilizaron las interconexiones que existen en el mundo y que los niños y niñas las conocieran y aprendieran cómo era el contexto y la vida en los diferentes países.
- Estas experiencias ayudaron a traspasar fronteras entre los niños y niñas del mundo.

- Se abordaron tanto temáticas internas como mundiales, en las que el cuidado del medio ambiente es una parte fundamental.
- Permitieron el conocimiento del otro más allá de la teoría o la descripción, en el trato, en la interacción, para conocerlo.
- Favorecieron una escuela de puertas abiertas y redes de colaboración con diferentes grupos como escuelas, asociaciones e instituciones de diferentes países.
- Mostraron la importancia de dar a conocer las experiencias de prácticas de paz que se realizan en distintos contextos, en este caso, en el ámbito escolar, por los principales miembros activos en él, los alumnos y los docentes.

Podemos decir que la paz ecológica va ligada estrechamente a las otras dimensiones de la paz, ya que son complementarias y hay muchas formas de abordarlas. La paz ecológica puede generar una concientización con el cuidado de la tierra y de todos los seres que vivimos en ella.

Por otra parte, hay que señalar que al analizar las diferentes dimensiones de la paz, la interna es la que más impactó en los alumnos y alumnas, mientras que la dimensión de la paz ecológica aún tiene que consolidar su ámbito de impacto en la naturaleza. Las actividades desarrolladas en este punto serán retomadas en la propuesta de prácticas de paz que veremos posteriormente. Podemos apuntar varias reflexiones:

- En el proceso de investigación, el hecho de iniciar el ciclo de reflexión de la praxis nos permite ver que diversas teorías pueden enriquecerla e interpretarla. Por ello, observarla en un espacio de análisis que

reconstruye lo sucedido permite la transformación de la propuesta, de los participantes y del propio investigador.

- Es necesario realizar una evaluación continua y tener en cuenta la teoría para el correcto desarrollo de la práctica, ya que en el día a día se pueden crear muchos vicios o carencias que no son detectadas.
- Al reflexionar y sistematizar los procesos, se puede optar por diferentes formas y caminos y el resultado de este proceso en esta investigación no ha sido la excepción.
- La riqueza de ser parte del proceso de la práctica como profesora, coordinadora de proyectos, estudiante de paz e investigadora amplía la mirada al tener diferentes perspectivas y lentes con las que poder leer todas las prácticas educativas de paz.
- Así mismo, existe el riesgo de que al ser parte del proceso, del proyecto o de la práctica, la distancia no sea la suficiente para ver los errores o vicios que puedan tenerse.

Era importante integrar el antecedente previo a la propuesta que se desarrollará en el capítulo siguiente, ya que nos ayudará a entender que las prácticas de paz pueden estar en la cotidianidad de muchas actividades docentes pero que, al no ser sistematizadas, ni organizadas, quedan como actividades aisladas y no desarrollan la gran potencialidad que tienen para crear verdaderos espacios de paz.

En el siguiente apartado, como parte de los antecedentes de las prácticas de paz, presentaremos las bases metodológicas que se utilizaron a través de la investigación-acción para el análisis de la praxis.

4.3 Bases metodológicas

Como vimos anteriormente, los estudios para la paz se auxilian de diversas disciplinas. En este caso, se utilizaron no solo teorías previas, sino experiencias previas a la propuesta, que fueron base fundamental en lo teórico y en lo práctico como pudimos observar para la Propuesta Prácticas de paz que a continuación se desarrollara.

Así mismo, se puede observar un desarrollo metodológico inicial, que partió primero de una experiencia práctica, para después regresar con una mirada teórica para su lectura, y en un segundo momento ver como el acercamiento metodológico fue ya dirigido más desde la investigación educativa a través de la investigación participante.

El proceso que vimos anteriormente se daba voz principalmente a los niños y niñas participantes supone la base de los antecedentes previos a la propuesta de “Prácticas de paz” que pondrá más énfasis ahora a la voz de los docentes. Lo que permite una mirada más completa de ambos participantes del proceso educativo. Por ello, un punto central de esta tesis es el reconocimiento al camino que se realiza de forma individual y colectiva, ya que la mirada que sólo se fija en un punto final u objetivo puede ser limitante y perder la riqueza del aprendizaje y de la enseñanza. La propuesta de “Prácticas de paz” reconoce sus orígenes previos en las prácticas realizadas en la escuela y de la participación en el proyecto *Un Mundo Teñido de Paz* y de que éstas sean sistematizadas. Por eso, la propuesta que se llevó a cabo para esta tesis buscó dar voz a los y las docentes como constructores de prácticas de paz y de la praxis educativa.

Recapitulación

En este capítulo, pudimos conocer los antecedentes metodológicos y prácticos que sirvieron como base para la construcción de la propuesta “Prácticas de paz”. En el primer apartado, correspondiente a las bases metodológicas, fue integrado por los antecedentes de la investigación-acción y los estudios de paz a través de la imaginación moral.

En el segundo apartado, “Experiencias previas de Educación para la Paz”, desarrolló las experiencias relativas al proyecto *Un Mundo Teñido de Paz* – así como su impacto, sus técnicas e instrumentos de indagación de la evaluación y las principales conclusiones – y las prácticas con los alumnos. Ambos apartados dan a conocer los antecedentes que guiaron las actividades y la investigación que se llevó a cabo a través de la propuesta “Prácticas de Paz”.

Otro de los acercamientos a la investigación fue la experiencia de las prácticas realizadas en el aula de la Escuela primaria Centenario del 47, enfocada en dos grupos uno de segundo y otro de cuarto grado. La recopilación de la información se hizo a través de cuestionarios a alumnos y las experiencias que se recordaban. Posteriormente, se analizó la práctica y su pertenencia a Educación para la Paz desde las dimensiones de paz interna, paz social-política y paz ecológica. En este sentido, se desarrolló el análisis a través de las estrategias propuestas a cada dimensión y su reflexión general dentro de la Educación para la Paz. Las estrategias incluidas fueron:

- Paz interna: yoga, visualizaciones/meditación, mándalas y música para el desarrollo.
- Paz social-política: asambleas, Comunicación No violenta y juegos cooperativos.

- Paz ecológica: a través del desarrollo de proyectos realizados con asociaciones y/o con grupo de profesores que constituyen redes.

Como ya hemos explicado, la práctica y el desarrollo de todas estas herramientas nos llevan a algunas conclusiones. Por un lado, el proceso de investigación iniciado con la práctica nos permite ver que diversas teorías pueden interpretarla. Además, la riqueza de observarla con el tiempo nos ayuda a analizar y reconstruir lo sucedido permitiéndonos la transformación de la propuesta, de los participantes y del propio investigador.

Por otro lado, formar parte del proceso como docente, coordinadora de proyectos, estudiante de paz e investigadora permite ampliar las perspectivas y tener diferentes ópticas para interpretar las prácticas educativas de paz. Sin embargo, se corrió el riesgo de implicarse como parte del proceso y que la distancia no fuera suficiente para ver los errores cometidos.

Por último, hay que señalar que era muy importante abordar todo lo expuesto en este capítulo porque supone la base de la propuesta que se desarrollará en el próximo. De este modo, podemos ver el desarrollo completo de una propuesta que ha recorrido un largo camino a nivel teórico y práctico.

CAPÍTULO V

LA MIRADA EN LOS PROCESOS

(Descripción del proyecto Prácticas de Paz)

«Una palabra hacia la educación del corazón. No creemos que esto pueda ser impartido a través de libros; sólo puede ser impartido por el contacto cariñoso del maestro. El fin de toda educación seguramente debe ser el servicio para otros»

Cesar Chávez (Gallegos, 2001:50)

INTRODUCCIÓN

Este capítulo desarrolla la investigación llevada a cabo a través de la propuesta Prácticas de Paz, basada en los antecedentes vistos en el capítulo anterior. Tras hacer una contextualización de los centros educativos en el que se realizó la propuesta –tanto en México como en España–, presentaremos el esquema metodológico de la investigación de la presente tesis y de la propuesta. Así mismo, se planteará el problema de investigación que se presentó en la introducción para finalizar con el desarrollo y diseño de la misma. De este modo, en el próximo capítulo, se presentará en el análisis a través de los indicadores encontrados en la espiral de investigación entre la práctica y la teoría, que nos permiten ver el proceso llevado a cabo y las conclusiones finales de la investigación y de la tesis.

5.1 Contextualización

La propuesta “Prácticas de Paz” se llevó a cabo en el 2010, con profesoras y un profesor en dos colegios de Educación Primaria ubicados en dos contextos diferentes: uno en el Distrito Federal, en México, y otro en Castellón de la Plana, España.

Esta propuesta se fue estructurando y reestructurando desde su inicio hasta su fin. Como ya habíamos mencionado en el capítulo cuatro, las experiencias educativas anteriores estaban diseñadas para ser vividas por los alumnos y alumnas y analizadas desde su aprendizaje y proceso. Por eso, al iniciar la propuesta doctoral se pretendía seguir la investigación bajo la misma línea, pero ya no se contaba con un grupo de alumnos, aunque sí con el contacto directo con profesores y profesoras. Por ello, se pretendió llegar a los alumnos a través de los profesores (ya que los alumnos seguían siendo parte del grupo a quien estaba siendo dirigida la investigación). Sin embargo, después del diagnóstico realizado en la primera escuela, se empezó a detectar que el grupo de trabajo es dirigido a los y las profesoras. Además, cuando se decidió llevar a cabo la investigación en un colegio de España, se reafirmó que el grupo a quien está dirigida la investigación es a los y las profesoras con un impacto en los alumnos y alumnas a través de la propuesta.

La propuesta “Prácticas de Paz” está dirigida a docentes de escuelas primarias y ha sido desarrollada en dos escuelas de educación inicial, nivel primario. La experiencia comenzó en la Ciudad de México en la Escuela primaria John F. Kennedy escuela pública y, la segunda, en la Ciudad de Castellón, en el Colegio *Grans i Menuts*.

5.1.1 Escuela primaria John F. Kennedy

La propuesta se inició en la escuela primaria pública Presidente John F. Kennedy, turno matutino de 8:00 a 12:30, ubicada en la zona centro del Distrito Federal, en la Delegación Venustiano Carranza. La escuela fue fundada en 1962 con el objetivo de dar atención a los niños y niñas de la unidad habitacional que lleva (y que dio) el mismo nombre que la escuela, en reconocimiento a la ayuda que ofreció el presidente Estadounidense para la construcción de los edificios de la Unidad Kennedy.

En sus inicios, la escuela formaba parte de la escuela Domingo F. Sarmiento, pero se separó para llegar a los niños y niñas de las colonias del alrededor (colonias populares)²⁴. En 1964, se le dio oficialmente su nombre, por su ubicación cuenta con diversos servicios y se encuentra cerca del palacio de Justicia y el palacio Legislativo. Así mismo, está rodeada de otros centros educativos, de diversos parques y de la estación de tiroteo de la Secretaria de Seguridad Pública del DF y el metro.

La escuela está distribuida en dos zonas de edificios destinados a salones de clase, oficinas de zona y sector escolar, alberca (piscina), espacio para áreas libres y áreas sanitarias, ocupando un espacio aproximado de 1600 m². Durante el ciclo escolar 2009-2010 estaban matriculados 598 alumnos, distribuidos en 18 grupos de primero a sexto grado (tres grupos por grado), y la escuela contaba con 18 docentes, dos profesores de apoyo técnico pedagógico²⁵, tres profesores de USAER, dos profesores de Educación Física y tres de Natación, la directora y la supervisora de la zona.

En ese momento, como profesora de apoyo técnico pedagógico, se realizó la invitación a todos los profesores y profesoras del plantel. Los docentes que decidieron participar eran responsables de los siguientes grupos:

- 2°A, con 34 alumnas/os
- 3° C con 29 alumnas/os
- 5°A con 35 alumnos/as

²⁴Esta información se basó en el Plan Estratégico de Transformación Escolar 2009-2010, elaborado por el Consejo Técnico de la Escuela Primaria Presidente John F. Kennedy.

²⁵ El Apoyo Técnico Pedagógico realiza la labor de facilitar los mecanismos de cambio en las escuelas. A las tareas de orden administrativo, la asesoría y acompañamiento pedagógico a los maestros y centros escolares. <http://usic13.ugto.mx/iiedug/eventos/ciieeg6e/PONENCIAS/MESA6/M3P2.htm>

5.1.2 Colegio *Grans i Menuts* (Grandes y pequeños)

La siguiente fase se realizó en el Colegio *Grans i Menuts*²⁶, ubicado en Cuadra La Torta 4, Castellón de la Plana, España, dentro del horario de las 9:00 y a las 17:00, con una pausa de las 12:05 para regresar a las 14.55.

El colegio se fundó en 1976 gracias al interés de un grupo de padres y madres que formaron una cooperativa. Después, integró a los profesores y, actualmente, sigue tratando de conservar el mismo sistema de cooperación, ya que iba muy de la mano con movimientos de renovación pedagógica. Actualmente, en sus instalaciones se imparte educación infantil, primaria y secundaria.

Este colegio, cuenta con 14 docentes de educación primaria, seis de grado, una maestra de apoyo, una maestra de inglés, un maestro de educación física, un responsable y dos auxiliares de educación especial y el director del plantel. Las áreas con las que se trabajan son: Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura Castellana, Lengua y Literatura Valenciana, Matemáticas, Lengua Extranjera (inglés), Educación Artística, Educación Física, Atención Educativa, Educación para la Ciudadanía. Por otro lado, algunas de las actividades transversales que se realizan en el colegio son: asambleas de clase, asambleas interniveles, juegos escolares municipales, juegos deportivos interescolares, campañas de vela, un día a la mar, semana de esquí, torneo de fútbol, asistencia a interpretaciones diversas, participación en actos promovidos por organismos oficiales, actividades en el huerto y jardín escolar ecológico, semana de la muestra de actividades complementarias, realización proyectos medio ambientales, salidas culturales para complementar el área de conocimiento del medio, salidas para fomentar la convivencia y la solidaridad, excursiones de fin de curso, charlas, conferencias y

²⁶Esta información se obtuvo de la página web del colegio <http://www.gransimenuts.org>

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo talleres sobre temas de actualidad y asistencia a interpretaciones teatrales y musicales para complementar el área de artísticas.

Los grupos que participaron en la propuesta fueron:

- 1° con 26 alumnos/as
- 3° con 24 alumnos/as
- 5° con 26 alumnas/os
- Educación Especial con 5 alumnas/os

5.2 Diseño de la investigación

Una vez finalizada la tesis del máster, se pretendió continuar con la propuesta de Educación para la Paz a través de la paz Holística. Por ello, se comenzó el proyecto de investigación para la tesis doctoral, que también se fue reestructurando y, finalmente, quedó integrada de la siguiente forma (como ya adelantamos en la introducción):

Cuadro No.34. Metodología de Investigación

Metodología de investigación de la tesis	
Objetivo General	Analizar la praxis de Educación para la Paz desde la perspectiva de la paz holística.
Preguntas de investigación	¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística? ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?
Supuesto	La práctica y la teoría conjunta (praxis) de la Educación para la Paz desde una visión de Paz Holística, (paz interna, paz social-política, paz ecológica), favorecerán prácticas educativas de paz
Metodología	- Realización de la puesta en práctica de la propuesta Prácticas de Paz, para ser analizada desde la investigación educativa utilizando la investigación-acción

Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">– Dar a conocer qué se entiende por Educación para la Paz en un contexto general y desde de la visión holística de la paz.– Examinar la construcción e interacción conjunta de la práctica y la teoría de Educación para la Paz desde la visión de paz holística y su relación con los espacios y prácticas de paz.– Profundizar en el proceso llevado a cabo por los docentes participantes en el fomento de espacios y prácticas de paz a través de Educación para la Paz desde una paz holística.– Analizar una experiencia educativa de Educación para la paz desde una paz holística.– Conocer las visiones de paz de profesores y profesoras, antes, durante y después de la propuesta.
------------------------------	---

Esta investigación educativa es de carácter cualitativo y está realizada desde la perspectiva de la investigación-acción y de los Estudios de Paz. Además, la investigación tiene un diseño deductivo-inductivo de tipo emergente, ya que no incluyó con antelación todas las acciones y categorías a realizar, sino que pretendió conocer el proceso llevado a cabo e incluir los intereses y la diversidad de realidades de los profesores y profesoras participantes. Por ello, tanto el diseño de la investigación como la propuesta “Prácticas de Paz” fue flexibles y abierta.

Por otro lado, hay que señalar que la temática de la tesis refuerza la necesidad de utilizar un método cualitativo, ya que las dimensiones de la paz no son algo cuantificable ni medible, pero sí observables.

Por todo ello, la presente tesis se basa en el análisis del proceso llevado a cabo en los docentes a través de la investigación-acción en la propuesta “Prácticas de Paz”, a través de técnicas y herramientas de investigación que permitieron dar seguimiento a ese proceso de una forma cualitativa y, a su vez, dar respuesta a las preguntas de investigación.

5.2.1 Temporalización

1ª Fase. Elaboración de la propuesta (enero-febrero de 2010)

En base al proyecto de investigación, se elaboró la primera propuesta para llevarla a cabo en la escuela primaria de México y se amplió en el mes de febrero en una etapa en línea con las profesoras de dicha escuela. Así mismo, en febrero se presentó el proyecto al Centro educativo de Castellón.

2ª Fase. Puesta en práctica (enero-julio de 2010)

Se realizaron sesiones de trabajo con los profesores y profesoras de ambos colegios y se hizo la recolección de las evidencias del proceso llevado a cabo en varias etapas:

Etapa 1: México, enero-febrero de 2010. Mirada en los docentes, fase presencial.

Se llevaron a cabo sesiones de las diferentes dimensiones de la paz, así como diversas estrategias de estas dimensiones en grupo. Además, las docentes registraron las actividades de las sesiones realizadas, desde su propia perspectiva y de lo observado en sus alumnos y alumnas.

Fase en línea (febrero-abril de 2010). Se formó un grupo de estudio en línea de las diferentes dimensiones de la paz con las profesoras de México y se llevó a cabo la aplicación de las estrategias en grupo.

Etapa 2: España, abril- mayo de 2010. Mirada en los docentes.

Se desarrollaron las diferentes dimensiones de la paz y se aplicaron las estrategias en grupo en distintas sesiones de trabajo.

Etapa 3: México y España, mayo-agosto de 2010. Docentes y estudiantes.

Aplicación de las estrategias en grupo e intercambio de cartas entre docentes y alumnos de ambos países.

3ª Fase. Análisis de datos

En esta tercera fase, se llevó a cabo el análisis de los datos y los resultados de la investigación. El siguiente esquema muestra brevemente el desarrollo de la propuesta que se ampliará más adelante:

Cuadro No.35. Desarrollo de la propuesta

Fase		Actividades / Contenido	Periodo
Planificación		Planteamiento, diseño, metodología	Enero-febrero 2010
México		Propuesta del proyecto	Enero 2010
Desarrollo	Presencial	Tres sesiones en grupos de discusión y aplicación de estrategias en grupo. Y trabajo con el grupo de tercer año.	Enero-febrero 2010
	En Línea	Sesiones en línea, aplicación de estrategias con ellas y ellas en su grupo.	Febrero-abril 2010
España		Propuesta del proyecto	Abril 2010
Desarrollo	Asesorías	Cuatro Sesiones con los docentes. Trabajo con docentes y trabajo con el grupo de tercer año.	Mayo 2010
	Intercambio México-España	Intercambio de correos electrónicos entre los docentes de ambos países y envío de cartas entre alumnos.	Mayo-junio 2010
Reflexión		Evaluación final a través de grupo de discusión con las profesoras y profesor de España y de México.	Julio-agosto

5.2.2 Participantes

En México, participaron de forma directa en la propuesta tres docentes de educación primaria, licenciadas en Educación Primaria y en su primer año de trabajo. Las docentes aplicaron las estrategias sugeridas en sus grupos. Por otro lado, la directora del centro participó ocasionalmente en la propuesta y en el intercambio de correos electrónicos.

Por lo que respecta a España, participaron dos maestras y un maestro de Educación Primaria y la maestra de Educación Especial -quien no participó en la última etapa de intercambio de cartas-. Por otra parte, el docente auxiliar de la profesora de primer curso de Primaria asistía a las sesiones, y la profesora titular recibía toda la información. Durante la última fase de la propuesta, hubo un intercambio de cartas en el que participaron los estudiantes de los grupos de los docentes, 98 alumnos y alumnas de México y 76 alumnos y alumnas de España (un total de 174 estudiantes) que se recogieron las evidencias de su participación en el intercambio.

5.2.3 Técnicas y estrategias de recogida de datos.

Para recabar la información se utilizaron diversas técnicas e instrumentos: los grupos de discusión, la observación participante, cuestionarios, el registro de las sesiones presenciales y en línea, los correos electrónicos y el intercambio de cartas.

5.2.3.1 Grupos de discusión

La propuesta fue reformulada, estructurada y evaluada continuamente a través de los grupos de discusión que se organizaban. Además de ser una forma de que la propuesta fuera adecuada a las necesidades de los grupos de los y las profesoras,

permitía llevar a cabo los ciclos de reflexión y acción de la investigación. Los grupos de discusión

Están formados por un número limitado de participantes cuyo objeto es hablar sobre un tema de interés para la investigación bajo la supervisión de un investigador que hace las funciones de moderador en un espacio y tiempo limitado (Gutiérrez 2008: 16).

Se formaron dos grupos, el de México y el de España, integrados por las maestras y maestros. En las sesiones de trabajo se abordaban las diferentes dimensiones de la paz, así como las reflexiones, necesidades y experiencias de las actividades realizadas con su grupo. La última reunión de ambos grupos de discusión se dedicó al cierre y evaluación de la propuesta, que fueron grabadas y transcritas (**Anexos No. 14 y 15**) para ser retomadas en el análisis de la experiencia.

La experiencia con los grupos de discusión fueron transcritas en su última fase de evaluación tanto en España como en México, ejemplo que veremos a continuación:

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DE PAZ

Fecha: 30 DE JUNIO DE 2010

Lugar: Colegio *Grans i Menuts*, Castellón de la Plana, España

INICIO: 12:00 - 13:00

ASISTENTES: Profesor 1º, Profesora 3º, Profesora 5º, Profesora de Educación especial, Investigadora

Investigadora: La reunión de hoy es un poco rescatar el proceso del proyecto que es de prácticas de paz, finalmente va a lo que es la tesis doctoral, pero también un poco el poder evaluar el proceso que se llevó a cabo en el colegio, cada uno de ustedes fue un proceso diferente y si me gustaría cómo que primero habláramos un poco de que obstáculos ustedes encontraron en el proceso del proyecto.

¿Cuáles fueron los obstáculos tanto personales o institucionales, o de la asesoría o de la misma estructura del proyecto que ustedes encontraron? ¿Cuáles serían?

Profesora 3º: El tiempo, el principal el tiempo, porque ha sido todo en el tercer trimestre, y muy justo tanto para las cartas como para quedar contigo, establecer un horario periódico, sobre todo el tiempo.

Profesora 5º:..

Se realizaron algunas otras notas personales de las sesiones, que se verán reforzadas por los registros de las sesiones que se presentan más adelante.

5.2.3.2 Cuestionarios:

Para realizar la investigación fue importante en todo momento ir viendo cómo se sentía el maestro y las maestras. Por ello, se realizaron cuestionarios cerrados iniciales, para conocer sus antecedentes, y un cuestionario final.

El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta. Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador [...] Los cuestionarios se pueden entregar directamente, o mediante correo (Buendía, 2001:124).

Esta herramienta se consideró oportuna por la distancia con el grupo de México como un instrumento de seguimiento. El primer cuestionario fue entregado a las profesoras de México después de la fase presencial, antes de comenzar la fase en línea y se llamó “Primer análisis de la experiencia”. Los cuestionarios contestados por las profesoras y que fueron analizados se encuentran en los **anexos 16, 17 y 18**. El modelo del cuestionario se presenta a continuación.

PRIMER ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA
Compañeras, el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”, que hemos ido elaborando conjuntamente. Me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.
NOMBRE: EDAD: Antigüedad : 1. Escribe tu formación docente. 2. ¿Qué te disgusta y te gusta de tu labor docente? 3. ¿Por qué decidiste ser docente?

4. ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la Paz?
5. ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la Paz?

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1. ¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en la planeación de la práctica de paz?
2. ¿Cuáles han sido los obstáculos que te has enfrentado en la práctica de prácticas de paz?
3. ¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto?
4. ¿Cómo evaluarías el papel del asesor?
5. ¿Qué aspectos te parecen importantes seguir manteniendo?
6. ¿Qué aspectos te parecería que se deberían de cambiar?
7. ¿Las asesorías y los registros los consideras pertinentes cada 8 o cada 15 días?

En el caso del grupo de España, se realizaron dos cuestionarios. El primero de ellos, se hizo en la sesión de presentación de la propuesta y se discutió para ver la dinámica del grupo y de las sesiones. Los cuestionarios contestados se encuentran en los **Anexos No. 19,20, 21 y 22**, el segundo a mitad de las sesiones.

CUESTIONARIO INICIAL

NOMBRE:

GRADO:

1. ¿Qué es para ti la paz?
2. ¿Qué sabes sobre Educación para la paz?
3. ¿Qué es un conflicto para ti?
4. ¿Qué esperas de estas asesorías?

El segundo cuestionario a los docentes de España era muy similar al primero de México. Los cuestionarios contestados se encuentran en los **Anexos No. 23, 24 y 25**.

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

Compañeros y compañeras, el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”, que hemos ido elaborando conjuntamente. Me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

NOMBRE:

EDAD:

Antigüedad/tiempo de servicio:

1. Escribe tu formación Docente:
2. ¿Qué te disgusta y te gusta de tu labor docente?
3. ¿Por qué decidiste ser docente?
4. ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz?
5. ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

Se aplicó un cuestionario al finalizar la propuesta que sólo fue contestado por una de las profesoras de México, los demás profesores ya no lo enviaron, pero dieron sus respuestas en la última reunión del grupo de discusión. **Anexo no. 26**

EVALUACIÓN ESCRITA DEL PROYECTO PRÁCTICAS DE PAZ

NOMBRE:

FECHA:

Esta evaluación servirá para dar seguimiento al proyecto Espacios de Paz, así mismo agradeceremos que conteste lo más libre y honestamente posible, pues eso permitirá hacer llegar la voz de los docentes a través de una experiencia de paz que se verá reflejada en la tesis doctoral de la que formará parte. Gracias de antemano por la colaboración.

1. ¿Cuáles fueron los obstáculos tanto personales o institucionales, de la asesoría o de la misma estructura del proyecto que ustedes encontraron?
2. En el proceso de los alumnos, ¿qué observaron ustedes en los alumnos que en este caso no se pudo realizar?
3. ¿Cuáles serían las ventajas que han visto en el proyecto y cuáles han sido los obstáculos en alumnos?
4. Describe el proceso de las cartas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:
¿Cómo fue el lenguaje de las cartas?
Para cerrar la parte de las cartas, ¿cómo sintieron que este proceso en general funciona en cuestión de educación para la paz, creen que ayudaría o no?
5. ¿Sintieron que fue como “nuestro proyecto”? Si siguieron sintiendo que es un proyecto que viene de afuera que se integra, para que fuera un proyecto propio, ¿qué le faltaría?

6. ¿Cómo influyó en ustedes la correspondencia entre los docentes? ¿Hubo algo que, a lo mejor, no se esperaban, algo que haya cambiado o confirmado?
7. ¿Qué cosas positivas les dejaron las asesorías presenciales y en línea?
8. ¿Qué cosas mejorarías de la asesoría o fueron obstáculos?
9. Para ustedes, ¿qué sería la paz? Después de esta experiencia, ¿cómo definirían Educación para la paz?

5.2.3.3 Reportes de sesión y diario de observación

En las sesiones de formación se tomaron notas de campo utilizando la observación participante, apoyándose de los registros de las sesiones en las que se hicieron anotaciones sobre el grupo observado, siempre triangulando esta información con los demás instrumentos.

Como señala la observación participante (Cohen y Manion, 2007), se origina en la vida y cultura del grupo observado, en el que el observador tiene un rol activo y reflexivo permanentemente y está pendiente de los detalles, interacciones y situaciones de los participantes. Este diario permitía recoger la evolución del proyecto, algunas notas no fueron transcritas tal cual, pero se ven reflejadas en las fichas de registro que a continuación se presentan.

Estas fichas de registro contienen la información de las sesiones llevadas a cabo tanto en México como en España, pero están elaboradas de forma diferente por las necesidades del grupo y de la investigación. De este modo, quedaron de la siguiente manera:

- a) Diario y Registro de las sesiones en México, fase presencial.
- b) Diario y Registro de sesiones en línea con las profesoras de México.
- c) Diario y registro de sesiones presenciales con profesores de España.

a).- Diario y registro de las sesiones en México, fase presencial

Como ya hemos explicado, cuando se inició la investigación, se pensaba observar a los alumnos y alumnas. Por ello, las profesoras fueron haciendo registros de las actividades que ellas realizaban con los estudiantes. Una vez decidido que las docentes serían el grupo de investigación, se retomaron los reportes que ellas habían realizado como evidencias de las reflexiones y procesos que ellas habían llevado a cabo en sus aulas. Estos registros fueron acompañados por un diario de notas que sirvió para ver las necesidades de las docentes y de la propuesta. De este modo, las herramientas de recogida de información se fueron adaptando a las necesidades y estilos de las y los participantes, otorgando pautas generales, pero podían ser adaptadas o modificadas para su mejor manejo.

Se les sugirió el siguiente modelo de reporte:

ESCUELA JOHN F KENNEDY	
SEMANA:	
GRUPO:	
ESTRATEGIA:	
MAESTRA	ALUMNOS

Las profesoras siguieron el formato en algunas ocasiones, pero, en otras, lo hicieron en forma libre y narrativa, ejemplo:

SEMANA: 15-19 de febrero de 2010.
GRUPO: 3° C.
ESTRATEGIAS: Respiraciones, ejercicios con los ojos y visualizaciones
Mira, te mando, a grandes rasgos, cómo fue la historia que se iban imaginando y algunos dibujos que ellos realizaron con la explicación que dieron frente a sus compañeros...

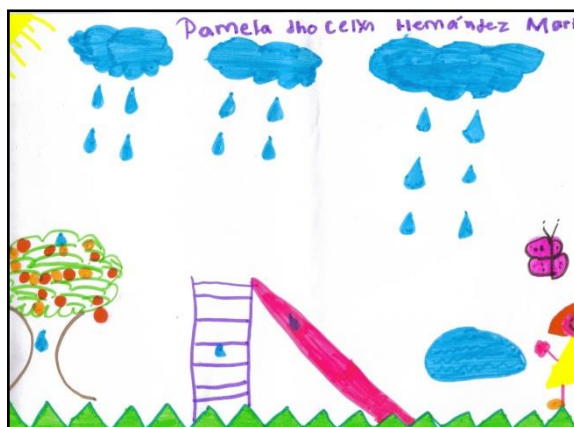
Visualización:

La visualización consistió, primero, en pensar en la persona más importante en esos momentos y por qué e imaginar que estaban junto a esa persona y que se iban de un por la playa, donde podían estar a solas y podían platicar...

Al finalizar, abrieron los ojos con cuidado y realizaron sus dibujos. Posteriormente, los explicaron frente al grupo y algunos que llamaron mi atención fueron los siguientes:

Dibujo 1. Elaboró Pamela Jhocelyn Hernández Martínez.

Ella explicó que se imaginó con su mamá en una playa con juegos, pero que no se podía subir ni nadar porque llovía mucho y su mamá no la dejaba, entonces que por eso se dibujó ella solita mojándose bajo la lluvia.



Nota: la mayoría de los alumnos se imaginó con un miembro de su familia, sobre todo, con su madre.

Se llevó a cabo el registro de cuatro semanas de trabajo, correspondientes a las sesiones presenciales antes de iniciar la fase en línea. En los **Anexos No.27, 28y 29** se pueden encontrar los registros de las tres profesoras de las semanas del 1 al 5 de febrero, del 15 al 19 de febrero, del 22 al 26 de febrero y del 1 al 5 de marzo.

En todo momento, se procuró entrelazar la metodología de investigación y la propuesta. Los y las docentes fueron los principales actores, ya que permitieron el acercamiento a la realidad y facilitaron el proceso de transformación. Por ello, los comentarios entregados por las o los docentes –que a su vez eran complementados desde la investigación-, se incluyeron en el análisis.

Es así como surge la segunda etapa de intercambio con las profesoras de México, ellas mismas solicitaron la aplicación en línea del proyecto, donde se puede ver

la pregunta de investigación - *¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?* -. De este modo, como las mismas participantes fueron generando nuevos espacios de práctica y, a su vez, la investigación fue realizando los ciclos de investigación-acción, se realizó aquí la primera fase de reflexión.

b).- Diario y registro de sesiones en línea con las profesoras de México

Como ya hemos indicado, el grupo de docentes realizó el registro de sesiones en línea a través de anotaciones personales, de la grabación de las conversaciones de cada sesión y, además, se realizaron fichas conjuntamente a modo de resumen. Todas las sesiones – excepto una- pueden verse en los **Anexos 30, 31, 32, 33, 34, 35 y 36**.

Formato del registro de sesiones en el curso en línea:

Fecha:
No. Sesión:
Participantes:
Duración:
Actividades:

Ejemplo:

Fecha: 6 de marzo del 2010
No. Sesión en línea: 2, Temas. el conflicto y la mediación educativa
Participantes: profesora de segundo y de quinto grado
Duración: 2 hora
Actividad: Se introduce la sesión dando la bienvenida y preguntando si recibieron los archivos sobre mediación enviados. Al confirmar que han recibido y leído los archivos, se pregunta si durante la semana aplicaron algo. Profesora de quinto: solo pude hacer el sondeo sobre los conflictos y sobre con quién trabajarían en equipo. Profesora de segundo: bueno, yo hice asamblea para hablar de que ellos deben cuidarse y las consecuencias que ello tiene. También realicé el sondeo sobre los conflictos y con

quién se llevan bien para trabajar en equipo. Además, les pasé el cuento de los dos monstruos.

Profesora de quinto: pues pusieron que es cuando tienen problemas y peleas

Profesora de segundo: los míos dijeron que es una pelea, no llevarse bien con alguien o pegarse....

Investigadora: lo relacionan con peleas, o sea, que el concepto que conocen del conflicto es negativo

Ambas profesoras: sí....

Esta información se complementó en la fase de análisis con las planeaciones de las sesiones en línea, que se llevaron a cabo los días: 27 de febrero, 6, 13, 20,27 de marzo, 18 de abril y 8 de mayo del 2010. En el desarrollo de la propuesta se encuentra más detallado.

c) Diario y registro de sesiones presenciales con profesores de España.

Las sesiones presenciales que se realizaron en el colegio *Grans i Menuts* con los profesores se registraron utilizando las anotaciones del diario de observación, tratando de seguir con el mismo formato, donde se agregó el apartado de observaciones en el que se incluían incidentes, emociones o cosas que llamaran la atención. **Anexo No. 37, 38, 39 y 40**

Fecha:
No. Sesión:
Participantes:
Duración:
Actividad:
Observaciones:

Una vez finalizadas las sesiones, se registraron las actividades y comentarios en el diario. Ejemplo:

Fecha: 13 de mayo del 2010
No. Sesión: Segunda
Participantes: Profesor de primer año, Profesora de tercer grado, Profesora de quinto grado
Duración: 13:00 a 14:00
Actividades: Entrega de cartas a la profesora de quinto grado y confirmar participación por parte de México pero que hay festividades del 10 y 15 de mayo. <ul style="list-style-type: none">– Introducción de Paz social y política.– Explicación de asamblea como transformación de conflictos (ellos utilizan la asamblea ya una vez por semana)– Comunicación no violenta (escucha activa) se describieron las actividades– Juegos cooperativos– Visualización.
Observaciones: <p>El profesor de primero comentó que él tomó el máster de musicoterapia y que había hecho un trabajo. Por otro lado, la profesora de quinto comentó que ella realizó el primer curso y que profesor del mismo no tenía una preparación adecuada. Además, comentó que cuando hacían las visualizaciones por la tarde (de 3 a 4), él pensaba que era para hacer la siesta y muchos no estaban de acuerdo con él, ya que además nunca explicó para qué servían las visualizaciones ni su importancia.</p> <p>Comenté una experiencia que tuve con una alumna de segundo grado cuando su hermanita falleció y le realizó ella a su mamá una visualización guiada.</p> <p>Pendientes: Jugar la red de juegos cooperativos, llevar el CD de juegos cooperativos, representaciones.</p>

Las sesiones llevadas a cabo fueron en las siguientes fechas:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">– 6 de mayo del 2010– 13 de mayo del 2010– 20 de mayo del 2010– 29 de mayo del 2010 |
|--|

5.2.3.4 Correo electrónico

El uso del correo electrónico fue un instrumento básico y muy útil para la realización del proyecto y su registro. Fue utilizado para el desarrollo en la fase en línea con las docentes de México y también en la realización de la última fase de intercambio de correspondencia entre el personal docente y el alumnado de México y España.

Se seleccionaron los correos correspondientes a ambas experiencias -que comprenden las fechas del 6 de febrero al 30 de noviembre de 2010-. Al final, se incorporó el último correo del mes de diciembre de 2012, que se realizó para actualizar la información con las profesoras de México. Los correos quedaron divididos en docentes de México y docentes de España. **Anexo No. 41.**

Ejemplo de un correo:

De: Profesora de quinto, España

Enviado: lunes, 05 de julio de 2010 16:40:14

Para: Profesora de quinto, México

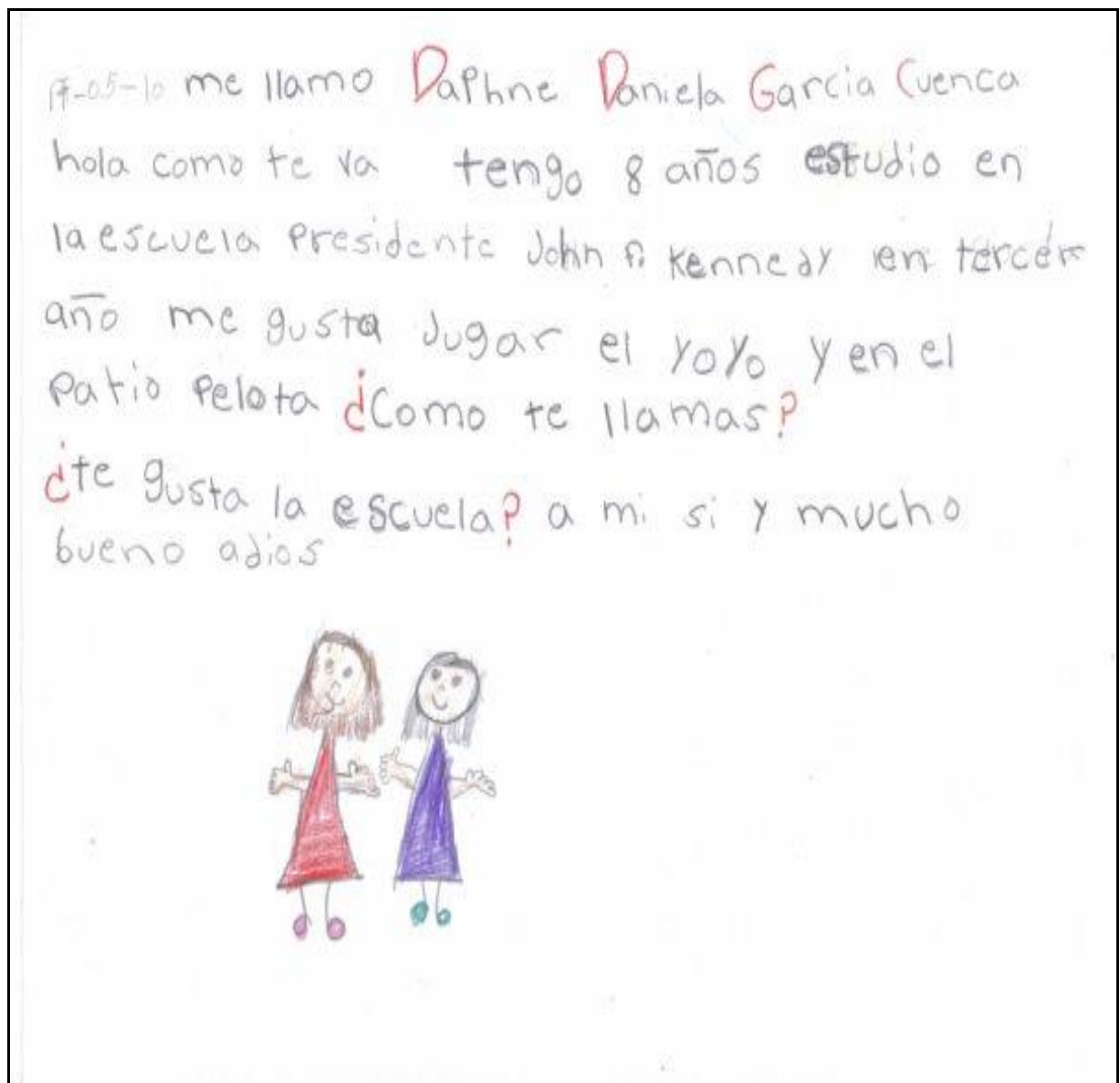
Hola,

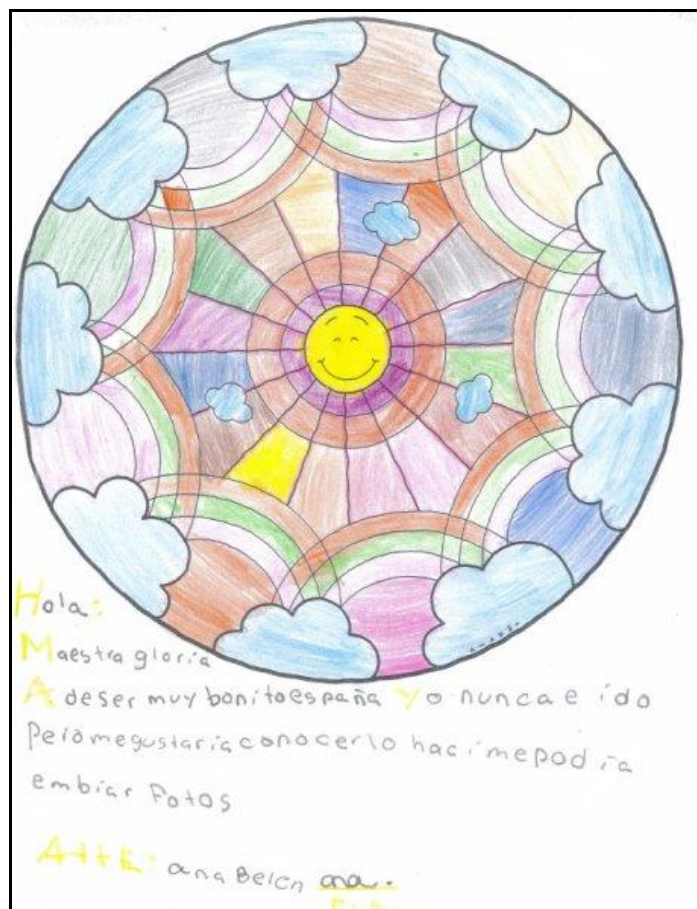
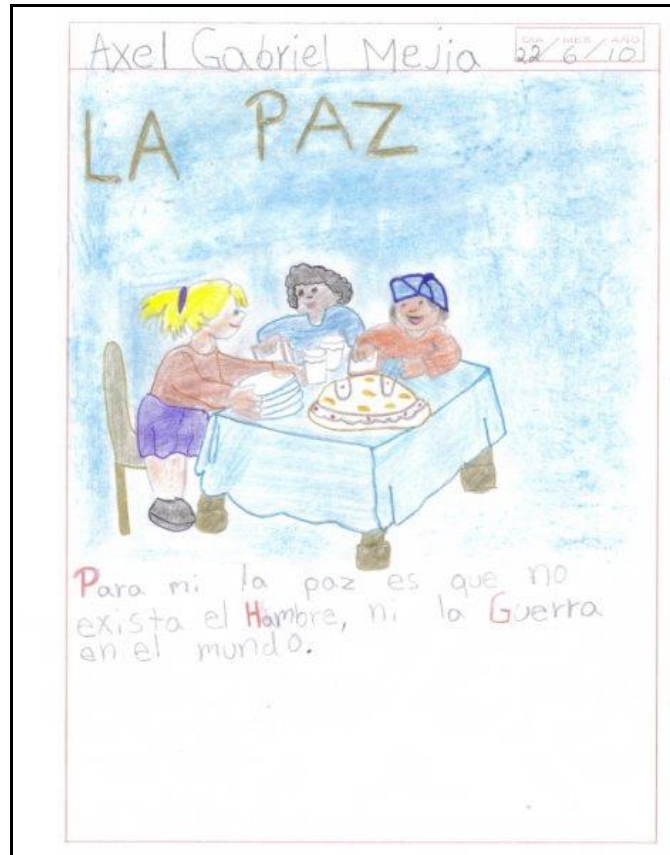
Pensarás que me he olvidado de ti, pero no es cierto. Lo que pasa es que el curso escolar se terminó el día 22 de junio, y me pilló sin cartas apenas de mis alumnos. Les dije que me fuesen mandando cartas a mi correo desde sus casas para así poderlas mandar yo, pero apenas he recibido. De todas maneras, te las mando. Me comentó Gloria que termináis el curso el miércoles 7 de julio, así que ya no espero más.

5.2.3.5 Cartas, dibujos, evidencias de estudiantes y docentes.

Se recibieron las cartas que se intercambiaron entre las profesoras y los alumnos y alumnas. Al ser 98 estudiantes de México y 76 de España, son un total de 174 alumnos y haberse realizado dos envíos por cada uno, en los anexos se integraron sólo las cartas y/o pinturas que se registraron en el análisis, así como evidencias que enviaron las docentes de México del trabajo realizado con los niños y niñas, como los

mandalas, las fotografías, pinturas de la paz. Se incluyeron en un formato más pequeño en los **Anexos. No.42, 43, 44 y 45.**





5.2.4 Proceso de análisis de información

Se realiza un análisis cualitativo de la información obtenida a través de los instrumentos y técnicas de los grupos de discusión, la observación participante, cuestionarios, el registro de las sesiones presenciales y en línea, los correos electrónicos y el intercambio de cartas..El análisis está enfocado, sobre todo, en los docentes y en el proceso llevado a cabo:

Es curioso que solemos catalogar de “cualitativa” una investigación por el modo como recoge los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etcétera), cuando lo que la hace cualitativa debería ser, más bien, como resaltó la “teoría fundamentada”, el modo como se analizan y “representan”; es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría (Bolívar: 2002: 26).

El paradigma cualitativo se ha constituido en uno de los fundamentos claves de la formación del docente de educación básica o de quienes ejercen la docencia universitaria, debido a que su fin primordial es lograr que en el ámbito de su labor docente donde se desempeña, fortalezca su capacidad de leer y comprender los eventos que se dan y el papel que juega en los mismos, cualquiera sea su cátedra (Forero, 2010: 15).

Con todo ello, se consiguió una coherencia entre la temática, la metodología y la propuesta de la tesis que, desde el primer momento, tuvo como objetivo fomentar el diálogo entre la teoría y la práctica. Este proceso, sin embargo, no fue fácil, ya que a pesar de que se contaba con algunas preguntas de investigación, la información y el proceso era amplio y enriquecedor, por lo que se observó que las preguntas se quedaban cortas y se decidió aprovechar la información obtenida para hacer el análisis. Como afirma Escobedo (2008: 77), «No estamos sujetos a la teoría, sino que la teoría se genera a partir de los datos. Por tanto, no se establecen determinadas categorías a investigar, sino que estas emergen».

Por ello, el proceso de análisis de la información fue deductivo-inductivo, puesto que «se parte de un marco teórico para realizar las conceptualizaciones de las

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo

macrocategorías y la definición de los límites de cada una de ellas. Posteriormente, a partir de las observaciones exploratorias, se realizan las listas de rasgos que se fueron adscribiendo a cada categoría» (Buendía, 2001: 187). Así, la parte deductiva se desarrolla al tomar en cuenta los supuestos iniciales de la investigación y los conceptuales de la paz holística, como fueron paz interna, paz social-política y paz ecológica. Por otro lado, la fase inductiva se desarrolla a través de la información que se obtuvo por medio de los registros, que enriqueció el análisis y los resultados. Así mismo, es importante reconocer que en todo el proceso, la investigadora ha llevado a cabo un proceso de transformación y conocimiento que tuvo, al menos, cuatro momentos:

- a) Inicial, durante el proceso de diseño del proyecto de tesis.
- b) Durante la planificación y desarrollo del proyecto.
- c) Durante la escritura teórica de la tesis.
- d) Final, en el análisis de los resultados.

Esta investigación inició con el máster en Estudios de Paz y con la tesina del mismo. Esta fase previa se incluyó en el capítulo anterior, ya que ofreció las bases conceptuales. Sin embargo, aún no contaba con toda la estructura de la investigación sistematizada a través de la investigación-acción. Por ello, la investigación se ha ido puliendo y acotando, teniendo en cuenta las limitaciones existentes. En este sentido, no es posible abarcar todos los actores del sistema educativo, pero sí centrar el estudio en un grupo concreto –en nuestro caso, los y las docentes como participantes directos-. Asimismo, los instrumentos de recogida de información se han ido introduciendo, conociendo y perfeccionando tratando de tener los elementos suficientes para el análisis posterior.

Por otro lado, durante la escritura de la teoría ha sido necesario llevar a cabo un proceso de diálogo en espiral entre teoría y práctica, ya que la teoría también se transforma durante el desarrollo de la parte práctica y surgen nuevas dudas, preguntas e inquietudes. Por ello, se intentó ahondar y buscar nuevos referentes teóricos para sustentar con mayor rigor toda la investigación.

Por lo que respecta al proceso de análisis de resultados, en primer lugar, se llevó a cabo el análisis de la información y del intercambio de experiencias de investigación con la asesora y su grupo de investigación. De este modo, al compartir este proceso con otra doctoranda en educación, se pudieron conocer otras estrategias para llevar a cabo el análisis. Por tanto, esta investigación utilizó el método comparativo constante, para realizar la categorización como menciona Bolívar:

Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de “teoría fundamentada” de Glaser y Strauss (1967). La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes (Bolívar, 2002: 11).

Así, la información ha sido ordenada para dar a conocer el recorrido llevado a cabo, evitando, en todo momento, estandarizar la información o presentarla como si la realidad fuese estática. A través de este proceso, se reconoce la fuerza viva que tienen los procesos sociales -como la educación o la paz-, característica de las investigaciones cualitativas:

Es por esto que el paradigma cualitativo estudia los eventos, conductas, vivencias de las personas desde sus contextos, teniendo en cuenta su propio punto de vista, interpretaciones de por qué asumen determinadas conductas, y de los resultados en la forma que los perciben. Enfatiza en el carácter interpretativo que le da rasgos de comprensión y significado a los hechos, por lo tanto, no se le pueden acotar las características propias de la investigación positivista; por el contrario, la corriente interpretativa centra su atención en

indagar cómo los diferentes actores construyen, deconstruyen y reconstruyen la realidad social, educativa (Forero, 2010: 14).

En el análisis y presentación de la información, en primer lugar, se ordenó toda la información recogida y se diseñaron los cuadros para acomodar y sistematizar la información que ya vimos en el apartado anterior. Posteriormente, se hizo un primer cuadro comparativo que se inició deductivamente con las categorías teóricas de Paz Holística. Posteriormente, con una nueva lectura desde los datos que arrojaban las evidencias se hizo un primer cuadro conceptual para observar las categorías y temáticas emergentes. Por ello, se realiza un primer cuadro de ellas **Anexo No. 46**

Finalmente, al considerar que esto no es una clasificación de conceptos, la información se ordenó a través de temáticas que incluían dichos conceptos y que permitían una mirada más amplia del proceso llevado a cabo, tanto de las profesoras y profesor participante como de la investigadora. Resultados que veremos en el siguiente capítulo.

5.3 Diseño y descripción de la propuesta “Prácticas de paz”

Como mencionamos en el capítulo anterior, esta propuesta se inicia con la etapa previa desarrollada anteriormente. Al iniciar la nueva etapa de investigación, fue necesario enriquecer y ampliar nuevos elementos teóricos y prácticos a la propuesta, así como las concepciones de paz energética, paz interior y, sobretodo, la Paz Holística con una nueva mirada en la práctica hacia los docentes.

Los siguientes cuadros muestran los ciclos de investigación-acción y las fases de planificación, actuación, observación (evaluación) y reflexión. El primero corresponde a la fase previa que se desarrolló en el capítulo anterior y, el segundo, al desarrollo de la propuesta “Prácticas de Paz”.

ETAPA PREVIA: MIRADA EN LOS ALUMNOS			
	Contenido	Periodo	Participantes
Proyecto “Un Mundo Teñido de Paz”	<ul style="list-style-type: none"> – Registro de memorias por país. – Entrevistas. – Análisis de la experiencia 	2001-2004	Once países (alumnos-docentes)
Prácticas de paz en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> – Observación participante. – Diálogo entre teoría de Educación para la paz y práctica educativa. 	2005-2007	Docente (investigadora) Alumnos de segundo y cuarto grado.
	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño y envió de cuestionarios. – Análisis de cuestionarios – Análisis de memoria (notas de campo). 	Marzo-junio 2009	

<p align="center">ETAPA 1: MÉXICO MIRADA EN LOS DOCENTES</p> <p align="center">“PROYECTO PRÁCTICAS DE PAZ”</p>			
FASE	CONTENIDO	PERIODO	PARTICIPANTE
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> – Planteamiento inicial del proyecto. – Búsqueda de profesores participantes. – Diseño y metodología conjunta. 	Enero 2010	Investigadora Directora de la escuela Tres profesoras (2°, 3° y 5°)
Fase presencial	Acción: <ul style="list-style-type: none"> – Propuesta y explicación del proyecto. – Aplicación y análisis inicial del diagnóstico de los grupos. – Asesorías a las tres docentes y registro: <ul style="list-style-type: none"> a) Primera sesión práctica (paz interna) b) Segunda sesión práctica (paz interna) c) Tercera sesión Práctica (paz social/política) d) Cuarta sesión Práctica (paz ecológica) – Clase en grupo de visualizaciones y – Mandalas a los tres grupos. – Observación: <ul style="list-style-type: none"> a) Fichas de diagnóstico (dibujos, y fichas de 	Enero-Febrero 2010.	Investigadora Directora del plantel Tres profesoras (2°, 3° y 5°)

	<p>grupo)</p> <p>b) Observación Participante.</p> <p>c) Registros elaborados por las docentes.</p> <p>d) Memorias</p>		
Reflexión	<p>Análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Análisis de las fichas de diagnóstico y pinturas. – Análisis de los registros de observación participante. – Reflexión de las sesiones presenciales. 	Febrero 2010.	Investigadora y profesoras.
Fase en línea	<p>ACCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nueva planeación del curso en línea y de cada sesión. – Aplicación del curso en línea. – Análisis de documentos. – Entrevista en línea. – Envío de evidencias. – Cierre de asesorías y coordinación de intercambio de cartas. – Reunión de evaluación con los docentes de México. 	Febrero–abril 2010.	<p>Investigadora</p> <p>Directora de la escuela</p> <p>Tres profesoras (2°, 3° y 5°)</p>

	<p>OBSERVACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Registro de cada sesión. – Observación participante. – Envío de evidencias (fotografías, registros y comentarios en línea). – Entrevistas en línea. 		
Reflexión	<p>ANÁLISIS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Análisis de las sesiones en línea llevadas a cambio. – Análisis de las entrevistas y evidencias recolectadas. 	28 de abril de 2010	Investigadora y profesoras.

ETAPA 2 ESPAÑA MIRADA EN DOCENTES			
Plan revisado España	<p>ACCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Diseño y plan revisado. – Presentación y sesión con los docentes. – Clase muestra con un grupo de tercer año. <p>OBSERVACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cuestionario inicial. 	<p>Abril-mayo</p> <p>Sesiones: 6, 13, 20,28, de mayo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Asesora – Director – Docentes

	<ul style="list-style-type: none"> – Observación participante con los docentes. – Registro de las sesiones. 		
Reflexión	ANÁLISIS <ul style="list-style-type: none"> – Análisis de cuestionario. – Análisis de los registros de las sesiones llevadas a cabo. – Análisis de las evidencias recolectadas. 	Mayo de 2010	Investigadora y profesores.

ETAPA 3: MÉXICO- ESPAÑA MIRADA EN DOCENTES			
INTERCAMBIO DE CARTAS	ACCIÓN: <ul style="list-style-type: none"> – Nueva planeación del intercambio con México. – Introducción entre los docentes de ambos países. – Intercambio entre alumnos y alumnas de México y Castellón. – Intercambio de correos entre docentes de México y Castellón – Reunión de evaluación con los docentes de 	Mayo- Junio 2010.	Investigadora y profesores de ambos países.

	<p>España y México.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envío de cuestionario final. - Envío de comentarios en línea de países de ambos países. <p>OBSERVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación participante (seguimiento del intercambio entre los docentes y los alumnos por correo electrónico). - Registro de cartas y correos electrónicos. 		
REFLEXIÓN	<p>ANÁLISIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la transcripción del grupo de discusión. - Análisis de cuestionarios - Análisis de notas de campo - Análisis de cartas de los alumnos - Análisis de correos electrónicos. 	Julio-agosto 2010	Investigadora y profesores de ambos países.

Como podemos observar en este cuadro el diseño de las espirales de investigación-acción fue uno de los principios que se trató de seguir durante el desarrollo de la propuesta.

5.3.1 Propuesta “Prácticas de Paz”

Esta propuesta se desarrolla en tres etapas que fueron guiadas por los siguientes principios en coherencia con el proyecto de investigación:

- Pertenece a Educación para la Paz desde la perspectiva de la paz holística, integrada por las dimensiones de paz interna, paz social-política, paz ecológica.
- Está dirigida a los docentes para generar herramientas educativas de EpP con una visión holística.
- Es una propuesta flexible, abierta, participativa y transformada por los participantes y sus necesidades.
- Es construida conjuntamente entre la teoría y la práctica de EpP con una visión holística.

Objetivo General: Generar espacios y prácticas de paz a través de una propuesta de Educación para la Paz desde una visión holística.

Objetivos Específicos de la propuesta:

- Dar a conocer y prácticas las diferentes dimensiones de la paz.
- Ser una propuesta participativa que se apropien los docentes para su propio proceso de paz.

- Otorgar un espacio de construcción y reflexión de Educación para la Paz desde la visión holística.

Metodología de la propuesta: Esta propuesta plantea diferentes lineamientos que se van desarrollando de acuerdo a las necesidades y sugerencias de los diferentes participantes. Es una metodología participativa, interactiva y reflexiva.

5.3.1.1 Etapa 1 México mirada en los docentes “proyecto prácticas de paz”

a) Fase presencial

Una vez finalizada la propuesta de investigación para la tesis doctoral, se buscó la escuela en la que podría llevarse a cabo la propuesta. Afortunadamente, se dieron las condiciones para realizarla en la escuela donde la investigadora se encontraba trabajando como profesora ATP.

El inicio de la *fase de planeación* se da en el mes de enero de 2010. En este momento se plantó la propuesta a la directora de la escuela y se realizó la invitación abierta a todos y todas los docentes a la aplicación de la propuesta “Prácticas de Paz”. Así mismo, se ofreció dar asesorías por las tardes después de clases para llevarla a cabo y acompañarlos en su aplicación dentro del salón con los y las alumnas. Además, se explicó que se trataba de hacer más fácil su trabajo y que, en cualquier momento, podrían retirarse de la investigación.

La *fase presencial* inició con tres profesoras y se entregó la primera propuesta del proyecto:

PLANEACION DEL PROYECTO “PRÁCTICAS DE PAZ”

El presente proyecto se llevará a cabo en la escuela primaria John F. Kennedy clave 41-1221-186-26-X-028 C.C.T 09DPR1078I Ubicada en Fray Servando Teresa

de Mier S/N, Col. Aeronáutica Militar, Delegación Venustiano Carranza, CP. 15970, en el horario de 8:00 a 12:30. Turno matutino.

Semana	Actividad maestras	Actividad Grupo	Evidencias y Productos
11 al 16 de enero	Entrega de fichas de diagnóstico a través de competencias. Observación registro de clase.	Diagnóstico	Observaciones y aplicación de fichas.
18 al 22 de enero	Asesoría sobre que es educación para la paz, y adecuación de las actividades de acuerdo a las necesidades del grupo	Elaboración del proyecto y actividades de sensibilización	Proyecto y registro en la planeación individual de las profesoras
25 al 30 de enero	Asesoría de su conceptualización, ejercicios, planeación y ejecución.	PAZ INTERNA	Registro en la planeación individual de las profesoras y productos elaborados. Breves reflexiones de las docentes (bitácora).
1 al 5 de febrero	Asesoría de su conceptualización, ejercicios, planeación y ejecución	PAZ SOCIAL POLÍTICA	Registro en la planeación individual de las profesoras y productos elaborados. Breves reflexiones de las docentes (bitácora).
8 al 12 de febrero	Asesoría de su conceptualización, ejercicios, planeación y ejecución	PAZ ECOLÓGICA	Registro en la planeación individual de las profesoras y productos elaborados. Breves reflexiones de las docentes (bitácora).

Profesoras participantes:

Profesora del grupo 2° A

Profesora del grupo 3° B

Profesora del grupo 5° B

El presente proyecto se aplicó en tres grupos que corresponde a cada uno de los tres ciclos que conforman la educación primaria, contando con el interés de las docentes, así mismo entendiendo que la propuesta doctoral es un entretejido de la práctica con la teoría en la que se conforman espirales que realizan una praxis, que permitan generar prácticas de paz.

Este formato le fue entregado a cada una de las profesoras y a la directora del plantel, dando inicio a las actividades diagnósticas la segunda semana de enero. Se explicó que esta propuesta era parte de una investigación educativa para una tesis doctoral sobre la temática de Educación para la Paz desde la visión holística, buscando un entretejido de la práctica con la teoría en la que se conforman espirales que realizan una praxis, que permitan generar prácticas de paz.

Las sesiones en esta etapa fueron presenciales con una duración de una o dos horas después del horario escolar. A pesar de que estas sesiones se realizaban una vez por semana, durante los recreos o descansos también se hacían comentarios y observaciones enfocadas a las dinámicas grupales y a los estudiantes.

Las profesoras presentaron a las alumnas y alumnos el proyecto, en el que aceptaron participar, y se tuvo una sesión con cada grupo aplicando una de las estrategias –mandalas o visualizaciones- en el que las profesoras estuvieron presentes. Las reuniones de la sesión se realizaban en un aula donde las profesoras y la investigadora abordaban una temática, de la que se ofrecía además material de apoyo. A pesar de que en cada sesión se proponían una serie de estrategias alrededor del tema tratado, todas ellas se adaptaban al contexto de cada una de las aulas. De este modo, las profesoras comentaban lo que necesitaban y entre todas se decidía qué estrategias se podían llevar a cabo. Además, durante las sesiones se realizaban de dos o tres estrategias para que las profesoras las vivieran. Para el análisis, se realizó un registro de

cada semana (del 11 al 16 de enero, 18 al 22 de enero, 25 de enero al 30 de enero, 1 al 5 de febrero, 8 al 12 de febrero) que se encuentra en el **Anexo no. 47**.

Como ejemplo podemos ver la siguiente semana:

Semana del 1 al 5 de febrero del 2010

La sesión de paz social-política se lleva a cabo primero escuchando las experiencias de las docentes con sus alumnos y alumnas, enfocadas en como los estudiantes lo habían vivido. Se realizan estrategias de juegos cooperativos y ejercicios de la comunicación Noviolenta de Marshall Rosenberg se explica en qué consiste la asamblea y sus beneficios. Las profesoras mencionan lo que han visto sobre las asambleas y, sobretodo, les inquieta que los grupos de niños y niñas más pequeñas puedan realizarlo. La profesora de tercer año solicita que se aplique la visualización en el grupo dirigida por la investigadora.

Ciclo de reflexión y análisis:

Una vez finalizada esta etapa presencial en México de forma práctica, se realizó la fase de *análisis y reflexiones* de las sesiones realizadas y de lo vivido hasta entonces para llevar a cabo las modificaciones, ajustes necesarios a la propuesta y continuar con los ciclos de la investigación-acción. Gracias a esta reflexión, se llegó a la conclusión de dar continuidad a las sesiones, pero de forma electrónica, a través de sesiones en línea. Otras de las reflexiones que se obtuvieron:

- Dar continuidad al proceso de intercambio y de formación conjunta.
- Generar redes de intercambio con profesores y profesoras de España.
- Intercambiar cartas entre estudiantes.
- Continuar con las sesiones de forma virtual.

Algunas reflexiones con respecto a la investigación en esta primera fase fueron:

- La mirada estaba enfocada más en los estudiantes, por lo que los registros no estaban guiados a recuperar lo vivido por las docentes directamente.
- Las observaciones que se hicieron estaban enfocadas a los estudiantes y mucha información de las docentes no se recuperó.
- No se contaba con una sistematización tan detallada de los registros y sólo se anotaron las temáticas que se veían y algunos detalles de cada sesión. Sin embargo, se pasaron por alto elementos importantes de lo vivido por las docentes, que en la segunda fase fueron recuperados.
- Aunque esta fase de la investigación se centró en las docentes, el impacto de la investigación en los alumnos y alumnas se retomó gracias al registro de las evidencias llevado a cabo por las mismas docentes.

b) Fase en línea

Gracias a la concesión de la beca de doctorado, la presente investigación también pudo ser realizada en España. De este modo, la investigación se amplió a un colegio de Castellón y se contó con el apoyo de una asesoría personalizada y cercana sobre la investigación educativa. Además, se tomó en cuenta el análisis de la experiencia realizada por las docentes.

En el siguiente cuadro, podemos observar la cronología del desarrollo de las actividades.

Día	Actividad propuesta	Asistencia
27 de febrero	Organización de la comunicación a través de Internet (chat), temáticas y tiempos.	Profesora de segundo y quinto grado
6 de marzo	Temas: conflicto y mediación educativa	Profesora de segundo y quinto grado
13 de marzo	Temas: conflicto y mediación educativa. El cuento como recurso Solicitud de trabajar estos temas con padres y madres.	Profesora de tercero y quinto grado
20 de marzo	Temas: conflicto y mediación educativa. El cuento como recurso. Ejercicios de relajación.	Profesora de segundo grado
20 de marzo	Temas: conflicto y mediación educativa.	Profesora de tercer grado
27 de marzo	Ejercicios de relajación	Profesora de tercer grado
17 de abril	Ejercicio de relajación	Profesora de quinto grado 8 (No hay registro)
8 de mayo	La profesora de quinto año envía material y opinión de lo vivido	Profesora de quinto grado
Comunicación vía correo electrónico	Se incorpora el yoga a la escuela Inicia el intercambio de correspondencia con España	Profesora de segundo, tercero y quinto grado.

Durante la fase en línea, las profesoras optaron por realizar una vez por semana encuentros virtuales a través de un servidor de mensajería instantánea (Messenger de Hotmail). Estas conversaciones online, realizadas los sábados por la mañana, fueron planificadas y registradas. Hay que señalar que, aunque la asistencia fue continua, las tres docentes no siempre coincidían en línea, pero siempre si alguna de ellas faltaba a

este encuentro virtual, acudía a una sesión más o ellas en el colegio se intercambiaban la información y las dudas, posibilitando que las tres siempre obtuvieran la información y favoreciendo el intercambio. El desarrollo de las semanas en línea se realizó utilizando los registros y se hizo un resumen de cada semana, que se encuentra en el **Anexo No. 48** continuación se presenta el desarrollo de una de las sesiones:

Sábado, 27 de febrero

Esta sesión fue de planificación y análisis de lo realizado en la fase presencial. Las docentes, a su vez, entregaron un cuestionario de análisis de la experiencia. Además, ya se contaba con una reestructuración de la investigación de la tesis, centrada en el proceso de las docentes. Se les dio a conocer el nuevo giro de la investigación, se les pidió su opinión y se les preguntó si deseaban continuar con la misma. Ellas aceptaron y, a partir de ese momento, las evidencias se enfocaron a sus procesos y al seguimiento más sistematizado a través de las docentes. Se comentó que los alumnos y alumnas quedarán integrados en el trabajo que ellas realizarán y que por eso es importante que ellas envíen sus reportes de la semana.

Por otro lado, se aclaró que el proyecto seguiría igual en lo que respecta a la aplicación y que el seguimiento de la investigación sería la que cambiaría, integrando, además, la participación de profesores de España. Las temáticas que se trataron en la sesión se centraron en el conflicto: su conceptualización, las partes que lo componen y la forma de abordarlo. En este sentido, se propuso el cuento como herramienta para trabajar los conflictos.

A través del cuento de Los dos monstruos de David Mckee (que se había enviado previamente), se analiza en conjunto y sus posibilidades de trabajarlo en la escuela con los niños y niñas. Además, se envió un video [<http://www.youtube.com/watch?v=dhvv88Z7SaM>] que se visualizó conjuntamente para guiar la reflexión sobre la temática del conflicto en los equipos de trabajo y la posibilidad de la transformación desde la Noviolencia.

Se les pidió que preguntaran a sus alumnos y alumnas qué entienden por conflicto y qué conflictos hay en sus grupos. También se les sugirió la realización de un socio drama y, después, pueden ocupar alguna estrategia para su análisis. Por último, se les pidió su opinión de la sesión y las temáticas a trabajar la próxima vez.

El 28 de abril, se llevó a cabo una reflexión y análisis de la fase en línea, con dos de las profesoras y, el 8 de mayo, con la tercera. Además, se comentó que los profesores de la escuela habían decidido contratar una profesora de yoga para los niños y niñas, así como de la participación positiva de los padres y madres de familia de sus grupos. Se ven los detalles del intercambio de cartas a través de Internet y de que los niños y niñas puedan hacerlo en la hora de aula virtual. Por último, se empezó el intercambio de cartas en el que inició México.

5.3.1.2 Etapa 2. España: la mirada en los docentes (abril-mayo 2010)

El proyecto fue presentado al director del Colegio *Grans i Menuts*, que permitió que se llevara a cabo a pesar de ser mitad del curso escolar. La investigación también se presentó a todos y todas las docentes de la escuela y la única petición que se hace es que haya un profesor o profesora de cada ciclo. En el cuadro siguiente se puede observar el proyecto presentado.

PROYECTO: “Prácticas de paz”		
El presente proyecto se llevará a cabo en el Colegio <i>Grans i Menuts</i> , Ubicado en Quadra La Torta, Castellón de la Plana. Objetivo: Desarrollar una propuesta de Educación para la Paz desde la paz holística, fomentar la creación de redes con México y dar soporte a la investigación para la tesis doctoral.		
Dirigido a: El presente proyecto se aplicará en tres grupos que corresponde a cada uno de los tres ciclos que conforman la educación primaria. Para ello, se cuenta con el interés de las y los docentes, entendiendo que la propuesta doctoral es un entretrejo de la práctica con la teoría en la que se conforman espirales que realizan una praxis, que permitan generar prácticas de paz.		
FECHAS	ACTIVIDADES	RECURSOS
28 de abril del 2010	Presentación del proyecto	Acuerdos
6 de mayo del 2010	Paz interna: yoga, mandalas, respiración y	Diagnóstico

	música para el desarrollo.	
13 de mayo del 2010	Paz social-política: Asambleas, juegos cooperativos y la comunicación no violenta.	Diario
20 de mayo del 2010	Paz ecológica: creación de redes, y el cuidado de Gaia.	Diario
3 al 11 de mayo México	Correos electrónicos e intercambio de correspondencia con alumnos y docentes de México	Diario
12 al 19 de mayo	Correos electrónicos e intercambio de correspondencia con alumnos y docentes de México	Registro de experiencia y participación
5 de junio	Cierre del proyecto	Registro
7-12 de junio	Evaluación del proyecto	Grupo de discusión

Participantes en España:

- Profesora titular y profesor auxiliar de 1º, 26 alumnos.
- Profesora de 3º, 24 alumnos.
- Profesora de 5º, 26 alumnos.
- Profesora de Educación Especial, 5 alumnos.

Hay que señalar que la profesora titular de 1º no asistió a las sesiones presenciales, pero sí el profesor auxiliar, encargado de comentarle todo lo visto en las mismas y de aplicarlo en el aula.

En primer lugar, se explicó en qué consistía la propuesta y se aclaró que si no veían la utilidad que las herramientas ofrecidas en las sesiones, en cualquier momento, podrían dejar de participar en la investigación. Además, se afirmó que el proyecto pretendía ser un apoyo y, no una carga, a su función docente. Asimismo, se llegó al acuerdo de no llevar a cabo el registro de lo que ellos realizarían, sino que lo

comentarían en cada sesión. El resumen y desarrollo de todas las semanas se encuentra en el **Anexo no. 49**

Ejemplo de una semana:

13 de mayo del 2010

Asisten el profesor de 1º, la profesora de 3º y la profesora 5º. Se realiza la primera entrega de cartas a la profesora de quinto y se confirma que las otras profesoras esa semana realizarán el envío para primero y tercero. Debido a las festividades del día de la madre y día del maestro en México no había podido llegar ese día.

Las actividades estuvieron enfocadas a la temática de paz social y política, que se vio a través de las asambleas como espacios de transformación de conflictos, a lo cual se incorpora la riqueza de que el colegio lleva tiempo realizando las asambleas en todos los grados y grupos. Se sugiere y se practican actividades relacionadas con la Comunicación no violenta a través de la escucha activa y se describieron las actividades de juegos cooperativos y las visualizaciones.

El profesor de primero comentó que él tomo el máster de musicoterapia y que había hecho un trabajo, La profesora de quinto comentó que ella tomo el primer curso y que el profesor que se lo dio no estaba tan bien preparado y que cuando hacían las visualizaciones todos los días por la tarde de 3 a 4 pensaban que era para tomar la siesta y muchos no estaban de acuerdo con el profesor porque además él nunca explicó para que era, y ahora entendía para que y su importancia. Comentaron que ya habían practicado las visualizaciones algunas veces en sus vidas una de ellas para prepararse para el parto, otros dos en las clases de musicoterapia, peor que nos les habían dado seguimiento y que suponían que si le daban el seguimiento adecuado pues observarían mejores resultados. Además se comenta la experiencia de una visualización con una niña de segundo grado cuando su hermanita falleció, y como la niña utiliza la visualización.

Al finalizar las sesiones presenciales, se inició el intercambio de correspondencia entre los docentes de México y España. A partir de ese momento, el

contacto con los y las docentes se realiza de forma electrónica y se hace la última sesión una vez finalizado el intercambio para la reflexión y el análisis de toda la experiencia.

5.3.1.3 Etapa 3: México-España docentes y estudiantes (mayo- agosto 2010).

El intercambio de cartas se inicia en el mes de mayo, coordinando primero a los grupos de docentes y la propuesta dependía mucho de sus cooperación, coordinación y comunicación. En un inicio, se proponía el envío de cartas físicas, pero debido al tiempo y a la rapidez se sugiere el uso del Internet.

Por tanto, se coordinó la primera sesión de envíos a través de correos electrónicos donde se presentaron a ambos profesores de cada país que compartían grado. Ellos, a su vez, se coordinaron en el intercambio de cartas enviando listas de alumnos y en los tiempos. Debido a que los grupos de México contaban con más estudiantes, se acordó que, al intercambiar cartas, algunos alumnos de México escribirían por parejas a uno de España y, a su vez, este contestaría a los dos. Cada grupo de docentes se puso de acuerdo en los tiempos y el formato de intercambio, algunos decidieron escribir las cartas físicamente y posteriormente escanearlas para realizar el envío por correo electrónico. Así al recibir los correos, se imprimían las cartas y los niños y niñas podían ver las letras y dibujos que les enviaban.

Los alumnos que tenían acceso a Internet, porque contaban con la clase de computación o tenían acceso al ordenador en la escuela, escribieron ahí sus cartas, pero las profesoras y el profesor hacían el intercambio. La respuesta fue muy positiva: al menos cada uno de los participantes recibió una carta de respuesta y sólo el grupo de quinto de México hizo dos envíos. La dinámica de los envíos era autónoma y, solo si querían compartían con la investigadora los envíos y lo que sucedía. Entre los docentes

también hubo intercambios de fotografías, páginas de internet y dudas. Solo si la comunicación no se lograba, pedían apoyo.

Los docentes tuvieron la iniciativa de integrar la participación de las madres y padres. Por ejemplo, las familias participaron en la elaboración de las cartas de los y las alumnas de primero, que eran enviadas tanto escaneadas como transcritas manualmente. Algunos de ellos, incluyeron sus correos electrónicos personales (autorizados por sus padres).

Una vez finalizada esta etapa, se realizó una reunión con ambos grupos y se hizo el análisis y reflexión de toda la experiencia en España durante el mes de junio y, en México, en agosto. En el siguiente capítulo podremos acceder al análisis y reflexión del proceso vivido en esta propuesta de “Prácticas de Paz.”

Recapitulación

En este capítulo se encuentra el desarrollo de la propuesta “Prácticas de Paz”, su contexto, desarrollo y el proceso llevado a cabo en los dos centros donde se llevó a cabo. La primera experiencia iniciada en la Ciudad de México, en la Escuela primaria John F. Kennedy y, la segunda, en la Ciudad de Castellón, en el Colegio *Grans i Menuts*.

Así mismo, se retoma el desarrollo de la investigación y las características correspondientes a una investigación educativa, cualitativa realizada desde la perspectiva de investigación-acción y de la visión de los Estudios de Paz. Hay que destacar que el diseño tanto de la investigación y de la propuesta fue flexible y abierto.

Por otro lado, en este capítulo se han dado a conocer las diferentes fases y momentos de la propuesta:

1ª Fase. Elaboración de la propuesta (enero-febrero del 2010) se elabora la propuesta inicialmente para llevarse a cabo en la escuela primaria de México.

2ª Fase. Puesta en práctica (enero-julio del 2010). Se realizan sesiones de trabajos con los profesores y profesoras de ambos colegios y se hace la recolección de las evidencias del proceso llevado a cabo en varias etapas:

- Etapa 1: Fase presencial (enero-febrero 2010) sesiones de las diferentes dimensiones de la paz. Aplicación de las estrategias en grupo.

- Fase en línea (febrero-abril 2010), se forma un grupo de estudio en línea de las diferentes dimensiones de la paz con las profesoras de México. Aplicación de las estrategias en grupo.

- Etapa 2: España, mirada en los docentes (abril-mayo 2010). Se llevan a cabo sesiones de las diferentes dimensiones de la paz. Aplicación de las estrategias en grupo.

- Etapa 3: México-España docente y estudiantes (mayo-agosto 2010). Intercambio de correspondencia entre docentes y estudiantes.

Una vez desarrolladas las fases podemos tener las bases del contexto y del proceso realizado en la propuesta de Prácticas de Paz con el cual podemos dar inicio al siguiente capítulo de análisis de la experiencia.

CAPÍTULO VI

SIGUIENDO PROCESOS

Análisis y reflexiones de la propuesta “Prácticas de Paz”

«Me gusta ser persona porque la Historia en la que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo»
(Freire 1999:52)

INTRODUCCIÓN

Una vez que ya hemos visto la estructura y metodología de la propuesta “Prácticas de Paz”, en este capítulo vamos a encontrar el desarrollo de la reflexión y el análisis del proceso llevado a cabo por los profesores, profesoras e investigadora y también de la propia propuesta. Como mencionamos anteriormente, este análisis fue de tipo cualitativo, con una metodología deductiva-inductiva, que tomó los supuestos iniciales de la investigación, sus preguntas, y se enriqueció con la fase inductiva que ofrecieron los propios registros.

El análisis de esta investigación trató en todo momento de destacar las aportaciones educativas correspondientes a Educación para la Paz desde una perspectiva Holística. Este proceso se logró gracias a la ayuda de la investigación-acción realizada, en la que los momentos de reflexión permitieron avanzar en la construcción de la propia propuesta y del análisis. Además, permitió que todas las personas que participaron en el proceso tuvieran voz y un rol activo durante el desarrollo del mismo. Gracias a todo ello, se ha conseguido reflejar el diálogo entre teoría y práctica.

Este análisis queda dividido en dos apartados:

- Análisis del proceso de la Propuesta Prácticas de paz y de la investigación.
- Análisis conceptual y de impacto en los docentes y alumnos y alumnas.

El primero análisis del proceso nos permite un panorama más amplio de lo ocurrido en el desarrollo de la propuesta “Prácticas de paz”, para observar qué aprendizajes, experiencias, obstáculos y aportaciones se encontraron en su caminar, así como la experiencia no solo de las profesoras y profesor, sino de la propia investigadora. Esta etapa fue analizada de forma inductiva y se encuentra dividida en:

- Dimensión del Proceso de las etapas de la propuesta.
- Dimensión del Proceso personal de investigación.

En la segunda parte, en el análisis conceptual y de impacto, se hace una reflexión de la información recolectada durante todo el proceso a través de los diversos instrumentos mencionados en el capítulo anterior que, a su vez, se basó en las preguntas y objetivos de investigación de esta tesis. Por ello, se realiza una investigación deductiva-inductiva. Este apartado contiene un análisis más conceptual y focalizado en los participantes de la propuesta (docentes, alumnos y alumnas) y se estructuró a través de diferentes dimensiones:

- La dimensión conceptual.
- La dimensión docente.
- La dimensión alumnos-alumnas.

Hay que señalar que, una vez que se ha iniciado la construcción de categorías y las dimensiones del análisis, aparecen muchas formas y estilos de presentar la información. Sin embargo, se ha intentado encontrar el eje rector de la investigación, esto es, los procesos llevados a cabo en la propuesta de Educación para la Paz desde una visión holística, sobre todo los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación a

nivel conceptual y práctico. Estos parámetros, a su vez, fueron guiados para dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos específicos de la investigación.

Preguntas de la investigación:

- ¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?
- ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?

Objetivos específicos de la investigación:

- Dar a conocer que se entiende por Educación para la Paz en un contexto general y desde la visión holística de la paz.
- Examinar la construcción e interacción conjunta de práctica y teoría de la Educación para la Paz desde la visión de paz holística y su relación con los espacios de paz y prácticas de paz.
- Profundizar en el proceso llevado a cabo por los docentes participantes en el fomento de espacios y prácticas de paz a través de Educación para la Paz desde una paz holística.
- Conocer las visiones de paz de profesores y profesoras, antes, durante y después de la propuesta.
- Analizar una experiencia educativa de Educación para la paz desde una paz Holística.
- Conocer las visiones de paz de profesores y profesoras, antes, durante y después de la propuesta.

Este capítulo se puede ver esquemáticamente de la siguiente forma:

6.1 PRIMER APARTADO			
Análisis del proceso de la Propuesta Prácticas de paz y de la investigación			
6.2 Dimensión proceso de las etapas de la propuesta.	I.- Inicios y puesta en marcha de la propuesta a) Disposición e integración. b) Flexibilidad. c) Adecuado al contexto y necesidades. d) Pertenencia.	II Desarrollo de las principales actividades. a) Asambleas, escucha activa y juegos cooperativos. b) Yoga/ respiraciones. c) Visualizaciones y mandalas. d) Cartas	III.- Logros y obstáculos a) Logros b) Obstáculos
6.3 Dimensión proceso personal de investigación	Proceso de la Investigadora a) Proceso b) Principales aprendizajes c) Limitantes		
6.4 SEGUNDO APARTADO			
Análisis conceptual y de impacto en los docentes y alumnos-alumnas			
6.5 ¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?			
6.6 Dimensión conceptual.	I-Las paces como una construcción y práctica conjunta. a) Concepto de Paz/ Paces b) Dimensiones de la paz (Paz Holística) c) Papel Activo de la paz.	II-Enseñanza y aprendizaje de los Conflictos. a)-Conflicto (concepto) b)-Conflicto Interno c)-Procesos de transformación	III.-Educación para la Paz un espacio de prácticas de paz. a) Educación para la paz b) Espacios de paz y Prácticas de paz

– 6.7 ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?		
6.8 Dimensión docente	I.-Educación para la paz: una herramienta para el docente. -Nivel personal -Nivel profesional.	II.-Diálogo entre, con y a través de paz entre docentes, alumnos-alumnas, padres y madres de familia. - Diálogo entre pares. -Diálogo con los padres y madres de familia.
6.9 Dimensión alumnos-alumnas	a) Nivel personal. b) En el aula y en los procesos de enseñanza- aprendizaje.	

Esta forma de organizar la información se basa en dar voz a lo construido colectiva e individualmente y, al mismo tiempo, reconocer el proceso llevado a cabo por el profesorado y la investigadora. Así mismo, se ha buscado el modo de integrar la experiencia vivida por el alumnado y los grupos que participaron a través de los docentes de México y España.

El primer paso para desarrollar el análisis fue ordenar la información recogida a través de los instrumentos de investigación durante la propuesta “Prácticas de paz”, lo que ayudó a acomodar y sistematizar la información como vimos en el capítulo anterior. Posteriormente, se hizo un primer cuadro comparativo **Anexo 46** que se comenzó de forma deductiva a través de las categorías teóricas de Paz Holística, Educación para la Paz y de las preguntas de investigación. Al ir leyendo y analizando la información se encontraron reflexiones y aportaciones importantes que no estaban en un inicio y que enriquecieron el análisis, y la conformación de este capítulo.

6.1 Primer apartado

Análisis del proceso de la Propuesta Prácticas de paz y de la investigación

La riqueza de la investigación educativa es poder dar voz a lo que sucede en la práctica y reflexionar lo que se dice en la teoría. Además, a través de la investigación-acción, nos ofrece la posibilidad de teorizar la práctica, de dar conocer la espiral que se realiza entre teoría y práctica y así conocer la praxis, lo que permite la transformación.

Para realizar un análisis se pueden seguir infinitos caminos. Uno de ellos, es la investigación-acción y el análisis de los ciclos llevados a cabo durante el proceso. Por ello, se ha decidido realizar un análisis de los distintos procesos desarrollados –tanto de la propuesta “Prácticas de Paz” como de la misma investigación-, para incluir todos los ciclos. De este modo, este primer bloque del sexto capítulo está integrado por dos dimensiones:

- Proceso de las etapas de la propuesta.
- Proceso personal de investigación.

Estas dimensiones, a su vez, estarán constituidas por diferentes categorías las cuáles se conformaron a través del análisis de las evidencias recolectadas, de las preguntas de investigación, pero sobre todo al ver las diferentes constantes que se repetían o que se validaban a través de los docentes o estudiantes. Y donde se pudiera observar el continuo movimiento de la práctica y de la teoría.

6.2 Proceso de las etapas de la propuesta

Como ya apuntábamos anteriormente, es difícil definir dónde empieza y dónde acaba cada uno de los ciclos que componen la investigación-acción. Dentro del mismo, hay un momento de reflexión, de puesta en práctica y de construcción, pero se trata de un diálogo continuo en el que la riqueza se basa en la experiencia que se vive dentro de

la propuesta con las y los participantes. Por ello, se ha decidido analizar el proceso de la práctica a través de tres momentos de la misma que son:

- I. Inicios y puesta en marcha de la propuesta.
- II. Desarrollo de las principales actividades.
- III. Logros y obstáculos.

Estos apartados tratan de reconocer las diferentes etapas que se llevaron a cabo durante toda la propuesta y los principales elementos de análisis (procesos, actividades, pros y contra de la propuesta). Es así como se realiza una narrativa de lo ocurrido con la propuesta “Prácticas de paz” desde el análisis y reflexión del proceso realizado por todos y todas las participantes y los productos obtenidos.

I.-Inicios y puesta en marcha de la propuesta

Aquí veremos las diferentes aportaciones a la propuesta de Prácticas de Paz, a través de las siguientes categorías que se consideraban integraban esta propuesta:

- a) Disposición e integración a la propuesta
- b) Flexibilidad
- c) Adecuación al contexto y necesidades
- d) Pertenencia

a) Disposición e integración a la propuesta

Las profesoras y profesor fueron convocados por invitación libre, abierta a participar y en cualquier momento podían retirarse. Así mismo, tenían que dedicar un tiempo fuera de su horario de trabajo y realizar las actividades si ellas y él lo consideraban pertinente. A su vez, algunos presentaron evidencias de lo llevado a cabo

en sus grupos. Se inició con la consigna de que en la propuesta era una ayuda y en el momento que, para ellas y él, implicara un contratiempo se detenía o se transformaba.

Al ser una propuesta por invitación, los que aceptaron en todo momento mostraron una gran disposición y adaptación tanto a la propuesta en sus sesiones, como a las actividades a realizar. Todo ello lo podemos ver en la adaptación en los propios ritmos y dinámicas grupal para llevar a cabo la Propuesta.

Yo no conocía nada de estas estrategias, yo no estaba familiarizada con ellas, y los niños tampoco. Para ellos, fue algo nuevo. Cuando lo empezamos a hacer, decían “ahora qué sigue” porque no estaban familiarizados. Ellos tuvieron que adaptarse (Profesora. Tercer año. Grupo de Discusión final, México).

Esta disposición se mostraba al llevar a cabo las actividades en su grupo y registrar o compartir lo vivido.

Esta actividad la apliqué al momento de la salida, cuando todos los alumnos habían guardado sus cosas. Les expliqué cómo se iba a realizar la dinámica y la importancia de que hablaran en un tono de voz moderado para que escucharan el cambio de turno (Reporte de sesión Profesora 5º México).

Además, se informó a los padres y madres sobre la propuesta y de lo que se estaba haciendo como parte de la dinámica del grupo.

Durante la junta se comentó con los padres las situaciones de violencia que se han estado presentando en los alumnos, les comenté acerca del proyecto y les expliqué las actividades que se llevaban dentro de él (Reporte de sesión Profesora 5º México).

La disposición de tiempos tanto para tomar las sesiones presenciales como en línea era constante. Muchas veces se adaptaron a las diferentes circunstancias para poder asistir a las sesiones.

Profesora: estoy en Oaxaca en la oficina

Investigadora: ¿tienes bocinas?

Profesora de tercero: ¡mm! Creo que no, el municipio de aquí no da para mucho. Tú no te preocupes, tú dime qué vamos hacer hoy y yo lo hago, para

que te cuente después cómo me fue en la semana. (Registro de sesión en línea 27 de marzo)

En el caso de que no pudieran asistir, trataban de ponerse al tanto de lo ocurrido con las otras profesoras.

Hola Glo! Oye, yo no puedo este fin de semana porque me voy a Oaxaca el viernes y regreso el domingo. La verdad es que se me complica conectarme el sábado a esa hora porque voy a estar en una misa por mi abuelito, que falleció hace un año [...]. Si quieres conectarte con ellas, no hay problema, yo luego platico y que me expliquen, tú solo me mandas por correo el material y algunas indicaciones generales. En verdad sorry sabes que yo hago lo que tú digas pero este fin se me complica una disculpa, un beso y un abrazo (Correo electrónico, 24 de febrero de 2010, profesora de tercer año, México).

Es así como la disposición e integración de la propuesta fue personal en su formación, en la aplicación con sus alumnos y alumnas e integraron la propuesta a su planificación y vida de sus aulas. Además de ser la disposición un elemento constante durante toda la propuesta y por parte de todos los participantes.

b) Flexibilidad

El diseño mismo de la propuesta era flexible, tanto en su aplicación como en su seguimiento, orientado a que fuera de ayuda a las profesoras y profesor y que vivieran las prácticas de paz como algo que puede ser aplicado en diferentes situaciones en contextos reales, en el día a día, en lo cotidiano. Esta flexibilidad se observaba de forma constante y las mismas profesoras integraron nuevas actividades. Aunque no las conocieran o no se vieran los resultados de forma inmediata, confiaban en ellas y las llevaban a cabo.

Cuando lo comparo con los proyectos que a veces hacemos en la normal, siento que esos se quedan en el papel, buscamos a veces tanto la innovación o las actividades rebuscadas... y lo que me gusta de éste es que se hace parte del trabajo cotidiano del grupo [...] pues que es realmente aplicable, que va evolucionando y se va fortaleciendo. A veces, las actividades no salen a la

primera, pero en lugar de frustrarme lo considero como un proceso que es natural y pienso que es comprensible porque estamos haciendo cosas a las que no estamos acostumbrados. Ya no se trata de que nos salga una sesión o actividad estrella a la primera. Para mí es un proyecto muy honesto y realista, de verdad, te felicito (Profesora de 5°. Registros de sesión en línea 13 de marzo, México).

La flexibilidad estaba también presente en el tiempo de aplicación y seguimiento, pues era una propuesta externa que se integraba a sus clases y a sus grupos, que buscaba ser un apoyo, que diera resultados, generara espacios de paz y ellos mismos reconocían esa flexibilidad.

Además de que era algo flexible, y no era algo como de ahora aplica esto y el jueves que viene aplicas esto. (Profesora de 5°. Grupo de discusión final México, agosto 2010).

Así mismo, las actividades fueron vividas o experimentadas por ellas y él y, después, decidían hasta qué nivel las aplicaban, cómo y cuándo las realizaban de acuerdo a sus propias necesidades. Como podemos observar en el profesor de primer año en la actividad de redacción de las cartas y el envío de las mismas.

Yo, como sólo hicimos un envío, a mí se me atrasó el tiempo y no alcanzó el tiempo porque no lo acabaron todos de hacer, ya que quería enviarlas todas, y aparte de eso poder escanearlas y enviárselas a ella. Que como dijo ella, que ya lo tenía casi hecho pero no me las envió, y como no hemos hablado y no me lo envió pues se quedó sólo en el primer envío. Los niños motivados se lo llevaron a casa, porque claro a la hora de escribir necesitaban más ayuda, entonces fue un trabajo que hicieron en casa con la familia y, de hecho, muchos de ellos pusieron el correo para intentar conectar” (Profesor 1°. Grupo de Discusión final, España).

La flexibilidad era vivida como un acto natural a la propia enseñanza y aprendizaje, que tiene que estar presente siempre ante la misma situación de lo imprescindible. Lo importante era implementar prácticas de paz, algo que sólo podía realizarse en la práctica educativa viviéndolas en su día a día.

Para mí ha sido muy fácil trabajar contigo, todo el tiempo nos diste flexibilidad, te has acoplado al tiempo más rápido, más lento, con proyecto sin proyecto, te daba igual. Tú venías, lo explicabas y lo hacías muy bien, lo hacías muy práctico. Y la verdad es que ha sido muy fácil (Profesora de 3º. Grupo de discusión final de España).

Además de reforzar esa flexibilidad con la adecuación de cada docente a su grupo, sin exigir una actividad en específico, sino una apertura de prácticas de paz consientes.

Pues ese seguimiento a las actividades y la adecuación que hubo de acuerdo a las características del grupo (Profesora de 5º, México. Evaluación final escrita del proyecto prácticas de paz. 31/08/2010).

Por lo tanto, se pudo observar una flexibilidad en la integración de las actividades, en el tiempo de aplicación y seguimiento de la propuesta en las aulas, además de adaptarse a la cotidianidad y el día a día del aula.

c) Adecuación al contexto y necesidades

La propuesta se adecuó al contexto, a las necesidades de cada profesor y profesora de grupo, era sobre todo para que vieran los resultados reales en su grupo, y que no fuera por las referencias solo teóricas, sino vivenciales de ellas y él con su propio grupo.

Una adecuación que buscaba como objetivo crear espacios de paz en las aulas, que los docentes pudieran observar y sobretodo vivir la posibilidad de llevar a cabo prácticas educativas de paz, que se podía trabajar con ellas, y que implicaba una inversión de tiempos y esfuerzo pero que daba resultados observables.

No era más carga, pero sí era más trabajo. Sin embargo, por ejemplo hacer ese tipo de ejercicios después del recreo sí que ayudaba a que se relajaran (Profesora de 3º, grupo de discusión final de México)

El poder llevar a cabo las estrategias que vivieron y adecuarlas a sus contextos les permitía observar las prácticas de paz no como algo utópico, sino funcional y no como una carga extra, sino una posibilidad para su práctica, en donde eran conscientes de sus posibles beneficios o potencialidades. Además, siempre fue importante hacer mención de los beneficios de dichas estrategias y qué dimensión de la paz podían estar propiciando, adecuado al ritmo y forma de cada grupo.

En mi caso, fue aplicar las estrategias en mi grupo que nos recomendabas y nos decías para qué servían, si eran para esto, si eran para aquello. Y pues yo si lo aplicaba y veía que sí que funcionaban con los niños, y no fue una carga más para mí, porque vi que si funcionaba con los niños y eso me tranquilizó (Profesora de 2º. Grupo de discusión final de México).

La propuesta, como vimos anteriormente, no fue un modelo a seguir. Los participantes fueron solicitando las actividades o temáticas que necesitaban así como el desarrollo de las etapas de la misma. Como vimos en el anterior capítulo, fue así como surgió la etapa en línea con las docentes de México, ellas solicitaron esta fase en línea y así fueron solicitando las asesorías, su duración, y la forma de llevar a cabo la actividad de las cartas, todo adecuándose a los ritmos e intereses de los docentes.

Investigadora: pues te dejo tranquila para que recibas así la primavera. Si necesitas algo, me escribes. Es la última sesión antes de vacaciones, descansaremos dos semanas y después ustedes me dirán si seguimos con las asesorías en línea o solo con la correspondencia, lo hablamos dentro de 8 días.

Profesora de segundo grado: claro, si me atoro te mando mail [...]. Bueno a mí, me parece que sigamos pero no sé las otras chicas. Bye, bye. (Anexo No. 33 Registros de sesión matutina en línea, 20 de marzo)

De este modo, la propuesta se adecuó a los contextos, necesidades, tiempos, actividades y temáticas realizadas con el objetivo de generar espacios de paz a través de prácticas de paz.

d) Pertenencia

Un punto importante para el desarrollo de la propuesta era tratar de hacer un proyecto que se pudiera formar desde adentro de las aulas, en el que ellos y ellas se sintieran parte de la propuesta “Prácticas de Paz”, tanto en su desarrollo como aplicación. De hecho, es desde dentro desde donde se puede originar la transformación: algo que veo y vivo, hace que pueda quedarme con la esencia y después darle el toque personal. Es así como podemos observar que puede existir la posibilidad de continuar.

Yo sí que lo he sentido como mío porque lo podía llevar a la práctica. La teoría la he podido llevar a la práctica, entonces eso sí que lo he hecho un poco mío, lo he ajustado un poco a las necesidades que teníamos en esos momentos puntuales, por ejemplo, a las tensiones de los niños por la mañana, y luego el yoga para que ellos se conocieran un poco, o dentro de ellos que tuvieran la paz interior que estábamos buscando. Una de las grandes faltas, y eso lo único, es la parte de establecer la comunicación con la profesora de México que faltó un poco. Me hubiera gustado que compartiéramos un poco más la experiencia, pero como tengo su correo tal vez después (Grupo de discusión profesor de primer año, España).

La pertenencia a un proyecto externo no es fácil. Es necesario tener una conexión y motivación con el mismo. Sin embargo, a través de las vivencias experimentadas durante su desarrollo, se generó esta sensación de pertenencia al proyecto.

Yo me acuerdo de que al principio pensé que era un proyecto que se tenía que aplicar y realmente acepté hacerlo por amistad, pero después de ver que sí que funcionaba, jajaja, [...] pero después veía que sí funcionaba el ir aplicándolo [...]. A muchos profesores creo que les pasa lo mismo, porque piensan “¿para qué aplicar las estrategias si son una pérdida de tiempo? Porque tengo que cumplir un programa, tengo que cubrir temas, contenidos, hacer esto, hacer aquello... y todavía meter las actividades del proyecto de alguien más [...] al ver que los niños si funcionaba el seguir aplicándolo así y sí sirvió y ver que si se les funcionaba a los niños (Profesora de 3º. Grupo de discusión final México).

El que una propuesta logre este sentimiento de pertenencia al trabajo realizado y al mismo estilo de enseñanza nos permite una pertenencia a largo plazo, lo que causó un impacto positivo.

Siento que se integró y trascendió en nuestro estilo de docencia, pues es algo que seguimos implementándolo en nuestros actuales grupos (Profesora de 5º, México. Evaluación escrita del proyecto).

Esta pertenencia al proyecto brindó la posibilidad de continuar con las prácticas de paz. Por ello, a través de este análisis, podemos decir que la propuesta cumplió con las categorías de disposición, flexibilidad, adecuación y pertenencia.

Una vez que hemos analizado las principales categorías de la propuesta en general, veremos qué se logró a través de las actividades sugeridas para vivir las diferentes dimensiones de la Paz Holística.

II Desarrollo de las principales actividades

El centro de la propuesta “Prácticas de Paz” era posibilitar la creación de espacios de paz a través de prácticas de Paz Holística por medio de las diferentes dimensiones de la paz, seleccionando paz interior, paz social-política y paz ecológica. Cada una de las dimensiones se analizó y se llevaron a cabo actividades específicas con los docentes para que vivieran esa dimensión, que a su vez seleccionaron y ampliaron y aplicaron en sus aulas. Por eso, es importante ver el impacto que tuvieron las actividades propuestas en cada una de las dimensiones, tanto en los docentes, como en los alumnos y a su vez como veremos en los padres y madres.

- La dimensión de la paz política-social se fomentó a través de las actividades de:
 - a) Asambleas, escucha activa y juegos cooperativos.
- La dimensión de la Paz interior se desarrolló por medio de:

b) Yoga, respiraciones

c) Visualizaciones, mandalas

- La dimensión de la paz ecológica aunque estaba muy relacionada con las anteriores se puso énfasis a través de la actividad de:

d) Cartas

a) Asambleas, escucha activa y juegos cooperativos

Las actividades propuestas para dar a conocer y vivir la experiencia de la dimensión de paz social-política fueron básicamente tres: asambleas, escucha activa y juegos cooperativos. Como veremos en este análisis, los mismos docentes fueron integrando algunas actividades que complementaban la vivencia de la dimensión. Estas actividades no fueron impuestas en ninguna sesión pero, en su mayoría, sí eran experimentadas primero por los docentes para que observaran y reflexionaran conjuntamente sobre estas estrategias. Al mismo tiempo, exponían las problemáticas propias de sus grupos y entre todos los participantes se aportaban ideas y sugerencias para fomentar esa dimensión en el grupo. Esta actividad se enriquecía además posteriormente, ya que en la siguiente sesión, se comentaban las experiencias llevadas a cabo y las reflexiones que se habían hecho en cada grupo.

De este modo, se fueron trabajando tanto las actividades y las dimensiones, como la aplicación de las mismas y los beneficios de cada actividad a nivel individual y grupal.

Cabe mencionar que, al realizar estos ejercicios, he logrado bajar el ritmo de inquietud que presentaba el grupo, en especial con un niño [...]. Él es un chico muy inquieto y travieso, le gusta estar jugando y casi no le gusta trabajar. Con los ejercicios, el alumno ha mostrado más interés en terminar los trabajos y cuando se aburre de una actividad me dice: “maestra vamos hacer así con los ojos (los mueve), es que ese ejercicio me gusta” y realizamos la actividad de forma que todos se olvidan del trabajo por unos 10 minutos aproximadamente

y posteriormente siguen con lo que estaban (Reporte profesora tercero México, Semana del 15 al 19 de febrero 2010).

En concreto, la actividad de la asamblea (que podemos encontrarla definida en el **Anexo No. 9**) era incluida como parte de las actividades recomendadas para fomentar la dimensión de la paz política-social. En el Colegio *Grans i Menuts*, fue una continuación de una actividad que ellos ya vienen realizando en la práctica cotidiana y que sólo se reforzó su importancia.

La actividad de la asamblea en este colegio es una característica de sus formas de trabajo y se ha realizado reflexiones acerca de su importancia.

También hice un análisis del papel de las asambleas de clase como instrumento de regulación de la convivencia en el colegio (Profesora de Educación Especial, España. Anexo No.25 Primer Análisis de la experiencia).

Sin embargo, en la escuela primaria de México sí que fue una experiencia más amplia, puesto que en los grupos donde se llevó a cabo no se había practicado antes. Así es que las reflexiones giraban en torno a las diferentes formas, tiempos y resultados que se obtenían en cada uno de los grados.

Mis enanos todavía no consolidan bien lo de organizar su asamblea, pero creo que van bien para su corta edad, no los justifico pero pues yo no los puedo corregir siempre, ellos solitos siempre se están corrigiendo y ayudando. (Profesora de 3°. Anexo No. 32 Registros de sesión en línea 13 de marzo).

Se trata de un proceso que necesita tiempo y, además, depende de muchos factores. Por ello, se observa que algunas veces el inicio de este proceso puede ser complicado al tratarse de un tipo de organización que nunca antes se había practicado o que no se conocía.

Las asambleas en mi caso eran un reverendo relajo, para mí las asambleas no funcionaron. Porque todos querían dar su punto de vista. Todos querían tener la razón. La primera asamblea como que no. (Grupo de discusión final México, profesora tercer grado)

Sin embargo, con la práctica y la planificación de las mismas, comenzaron a ver los aportes de las asambleas y cómo aumentaban la confianza de los estudiantes y su participación.

Esta actividad los niños la planearon un día antes, organizaron el salón de clases de forma que quedaran de frente. El moderador dio la bienvenida, explicó el tema a tratar y las reglas en mi salón de clase. En un principio, los niños sentían pena o temor por el qué dirán y no querían hablar, pero al explicarles que no se sintieran así, sino que tuvieran la confianza para expresar lo que pensaban, comenzaron a hablar algunos, los más participativos. A los que les cuesta trabajo expresarse por medio de preguntas directas fue como les pudimos sacar algunas palabras y fue como se hicieron partícipes de la actividad, la cual tenía como objetivo eso [...], considero que los resultados fueron buenos, pero sí hace falta trabajar más con ellos (Profesora de 3º, México 2-5 de febrero del 2010.)

Hay que señalar la importancia que tiene la docente como facilitadora de la actividad. La asamblea es una estrategia para desarrollar la autonomía grupal y el docente da seguimiento y acompañamiento al grupo por ser parte de él.

Con las asambleas todo el mundo quería tener la razón, todo el mundo quería dar a conocer su punto de vista. Pero yo pienso que para que pudieran llegar a acuerdos, sí se necesitaban mucha coordinación de mi parte, y les decía que todos somos diferentes. (Grupo de discusión final México, profesora de segundo año)

Así, se pudo comprobar que era una estrategia que permitía, poco a poco, ir observando avances en la organización del grupo y ver los valores de compromiso, respeto y reconocimiento.

Para mí fue muy grato ver que los niños se comprometían más con la asamblea. En ella pudieron reconocer sus avances en la conducta y fueron más propositivos con las actividades que se llevan en el salón de clases. A raíz de esto fue que se instauró un concurso de experimentos que se llevará a cabo el primer día de cada mes. Otro cambio que se dio es que ya exigían ellos mismos el respeto para la asamblea y se establecieron sanciones para los que no estuvieran participando respetuosamente. Me sentí más relajada en esta ocasión porque ya no fue tan difícil dirigir la atención de los niños, aunque

todavía nos falta administrar mejor el tiempo (Reporte Profesora de 5º, semana del 15 al 19 de febrero).

De este modo, se empieza a lograr generar espacios de regulación, intercambio y construcción del grupo, que a su vez son espacios de paz política-social.

Investigadora: ¿Qué tal te ha funcionado la asamblea? ¿Cómo te has sentido? Profesora de 2º: pues bien creo que sí va funcionando [...]. Se trata de cumplir con los acuerdos a los que llegamos los viernes. Como para "analizar" o, bueno, ver qué hicimos toda la semana.

(Registros de sesión en línea 20 de marzo matutina. México)

Se empiezan a dar muestras de construcción de reglas por parte del mismo grupo desde adentro y no impuesta, además de ser una forma de responsabilizarse con la convivencia grupal.

Creo que la principal ventaja fueron las asambleas, porque con ellas aprendieron a desarrollar un compromiso. Había veces que no estaban totalmente de acuerdo con las reglas, pero se acostumbraron que si la mayoría del grupo lo había decidido así, entonces era decisión del grupo y se tenía que acatar (Grupo de discusión final de México profesora de quinto año).

A su vez, se veía la asamblea como un aprendizaje para la transformación de conflictos de forma pacífica y el iniciar con la comunicación noviolenta ante el reconocimiento de lo que cada uno hace, siente y piensa.

Investigadora: exacto, o no le damos voz, por eso es importante que en las asambleas, cuando hay un conflicto les enseñemos a hablar, desde el yo. Como ejemplo: yo hice esto, yo sentí esto, yo pensé esto y no solo, lo que los otros les hicieron.

Profesora de 3º: eso sí, muchas veces solo escuchamos al niño que sabemos que no hace nada y al que hace ya lo estamos castigando o regañando [...].

Profesora de 5º: pues es que cuando yo establecía las sanciones no tenían mucho impacto en el grupo, lo mismo pasaba con las reglas, era mejor con las asambleas.

(Anexo No. 32 Registros de sesión en línea 13 de marzo).

Además, se integró la estrategia de la asamblea a su forma de trabajo, es decir no sólo con ese grupo sino a su estilo de enseñanza con otros grupos.

Sé que es algo que no se va a quedar nada más con este grupo porque lo pienso hacer con cada grupo que tenga, lo que más me ha ayudado ha sido lo de las asambleas y el manejo de conflictos con los niños, para empezar a abordarlos de forma distinta (Profesora de 5°. Anexo No. 32 Registros de sesión en línea 13 de marzo).

Continuando con las actividades de la dimensión social-política, veamos los referentes de escucha activa y juegos cooperativos. La actividad de escucha activa, se sugería como parte de la metodología de la Comunicación Noviolenta (**Anexo. No11**). Se sugirió que vivieran al menos unas de estas actividades, sobre todo, el escucharse por un minuto atentamente y posteriormente se reflexionara sobre dicha actividad. Los resultados observados con los alumnos y alumnas sorprendieron algunos de los docentes.

Durante la actividad pude observar que algunos alumnos se apenaban cuando llegaba su turno de hablar y no decían nada. Al final, reflexionamos sobre la actividad y varios niños expresaron que un minuto había sido demasiado tiempo para ellos, pues se quedaban sin saber de qué hablar. Me sorprendí por que no esperaba que siguieran las indicaciones al pie de la letra por ser la primera vez que realizábamos este ejercicio, pero al ver lo relajados que estuvieron los alumnos, no dudo en volverlo a aplicar (Resumen de la aplicación de estrategias quinto año México, semana del 15 al 19 de febrero).

Tanto la escucha activa como los juegos cooperativos (**Anexo No.13**) estaban dirigidos a vivir la dimensión de paz social-política a través de la creación de espacios de diálogo y convivencia. Estas actividades no se veían aisladas sino en su conjunto, y se procuraba dar un refuerzo de las mismas tanto a nivel práctico como teórico, en la cual los docentes decidían si la aplicaban, cuándo y de qué manera y se ofrecía refuerzo de la temática a nivel teórico o práctico.

Así mismo. quiero pedirles si pueden decirme un día y una hora en la que podamos hablar para ver lo de la comunicación no violenta porque creo que es la que quedó más débil o la de los juegos cooperativos para ver si se puede... (Investigadora. Correo electrónico, 22 febrero).

El compartir las experiencias llevadas a cabo en el grupo por parte de los docentes fue algo libre y no reportes forzosos o estandarizados. Muchas veces, durante las sesiones ellos comentaban o compartían lo que habían hecho con respecto a estas actividades y eran anotados en los registros, además de ver que eran actividades interrelacionadas que en conjunto favorecían diversidad de dimensiones de la paz, y que no es una fórmula mágica o una sola estrategia.

La profesora de tercero hizo el juego cooperativo de confianza de los ojos cerrados con el profesor de educación física (Anexo No. 39 Registro de sesiones en el Colegio Grans i Menuts, 20 de mayo).

Tu compañera Gloria nos ha dado muchas estrategias para trabajar con nuestros alumnos. Esta mañana ha estado aquí en clase trabajando con mis niños, les ha preparado una sesión de visualización, respiraciones, juegos cooperativos, etc. que ha ido muy bien (Carta de profesora de 3º, España a Profesora de 3º, México).

En los comentarios sobre si continuaron aplicando estas actividades al terminar con la propuesta, ellas mencionaron la actividad, así como el beneficio.

En mi caso, sigo aplicándolo con ellos los ejercicios [...], juegos cooperativos, principalmente para integrarlos como grupo porque es lo que siento que les falta (Profesora de 5º. Grupo de discusión final México).

Las actividades antes mencionadas lograron en su conjunto propiciar espacios para vivir y fomentar la dimensión de paz política-social, a través del diálogo enseñado, aprendido y compartido, de la convivencia, de la conformación de grupo, pero sobretodo de la confianza y participación conjunta.

b) Yoga, relajación, respiraciones

Las estrategias de yoga (**Anexo No.2.**) eran practicadas por las profesoras y profesor, de manera que ellos pudieran recibir y sentir los beneficios de la misma. Los ejercicios seleccionados eran enfocados a la relajación y tensión del cuerpo,

concientización de la respiración corporal, ejercicios específicos de ojos llamados tratakas, descarga y carga de energía. La mayoría de estos ejercicios fueron enfocados para vivir la dimensión de paz interna, aunque está muy cercana a la paz ecológica al contactar con los otros y el medio, y a su vez influye en la paz social en la mejoría de la convivencia. Fueron ejercicios fáciles de llevar a cabo y que no exponían ningún riesgo corporal.

La práctica de estos ejercicios se organizó por niveles. El primero de ellos fue el nivel físico: el contacto con el cuerpo y su forma de estar. Se trata de ir más allá de los aprendizajes conceptuales e iniciar la consciencia corporal de sentir la relajación y cómo está el cuerpo o cómo puedo ayudarlo. Posteriormente, ellos mencionaban sus experiencias dentro de los grupos, así como los mismos estudiantes las vivían y la integraban a su vida.

Yo también hice relajación, como yo tengo un taller semanal con un grupo de alumnos de educación especial, también introduje algunas de las actividades, como son las de respiración. Lo que también puse en práctica fue la relajación de ojos, con una niña que tiene dislexia y que a veces viene y dice: ¡es que estoy muy cansada, veo doble!, pues entonces le dije venga te voy a enseñar una gimnasia y la hicimos un día, y le encantó y luego me dijo que si le podía dar una copia, le hice un montaje para que solo le saliera la relajación de ojos y se la llevo para casa, y dice que lo hace cuando se nota que empieza a mezclársele las imágenes, o cuando ve luces o está cansada, pues que hace la relajación y le hace bien (Profesora EE. Grupo de discusión final España).

Es importante mencionar, que solo se dio la introducción y ejemplificación de alguno de los ejercicios y muchos de ellos ampliaron las estrategias o la aplicación de las mismas, complementándolas con otros ejercicios de yoga, como el yoga para niños a través de animales.

Algunas de las cosas las puse en práctica, yo lo de la relajación y eso, lo hecho por la mañana, además fue la época en que la titular estuvo de baja, y los niños estaban más alterados, entonces por la mañana para centrar un poco la atención, y ellos descargarán todo lo que tenían y estuvieran más relajados. Sí que lo puse en práctica, y la verdad es que respondían, incluso alguno que no

lo quisiera hacer porque decía que no se sentía a gusto, no lo hizo y se quedó sentado. Y lo del yoga también un día me toco hacer lo de educación física, hicimos. Y como estábamos trabajando lo de los animales, aprovechamos que hay yoga para los niños de los animales, que son posturas y eso y estuvimos manejando una sesión de yoga (Profesor 1°. Grupo de discusión final España).

Es así como se puede ver el impacto del yoga iniciado con los docentes cuando este se amplía a la participación de más miembros de la comunidad, hecho reflejado con la participación de una mamá que era profesora de yoga para que realizara los ejercicios con los estudiantes.

Más tarde, una mamá se acercó a mí para comentarme que ella practica yoga y podría aplicar en otro momento una sesión para los alumnos, lo cual ya se está acordando en conjunto con la directora y la maestra de educación física. Para mí fue muy grato ver cómo sin proponérmelo, este proyecto ha trascendido el ámbito de la escuela y poco a poco está integrando a los padres de familia (Profesora de 5°. Anexo No. 29 Reporte de sesión).

La actividad de yoga en la escuela de México trascendió los tres grupos iniciales que participaron en la propuesta, y es así como participaron de esta actividad los alumnos de toda la escuela, en donde la misma profesora de yoga se mostró sorprendida de la respuesta positiva a la actividad.

La maestra de yoga da clases en la casa de la cultura, y me comenta que está sorprendida con la respuesta de los niños, ya que nunca había atendido tantos niños en una sola sesión, les está dando clases de 30 minutos, una para cada grupo y el 30 de abril será el cierre con todos los niños en el patio. Espero que funcione y no solo para el 30, yo tengo mucha fe en que sí haya cambios en las actitudes de los niños (Correo electrónico de la directora de México, 19 de abril).

El impacto también llegó a algunos de los profesores y profesoras de la escuela de México, que se mostraron interesados, aunque otros fueron un poco apáticos. Quienes se acercaron más interesadas ante la propuesta de la práctica de yoga fueron algunas madres.

Yo veo que si ha funcionado con maestros y alumnos, los niños están entusiasmados y los maestros (algunos, te diré) receptivos. Les voy a pedir un comentario de lo que les ha significado, y te los hago llegar ¿ok? y si se abre una clase para las madres, te envié datos también, ya que me han estado preguntando algunas que para ellas cuando es la proyección que los propios niños dan en casa, y de eso se trata con los pocos que logren cambiar su forma de ver y resolver las cosas (Correo electrónico de la directora de México, 19 de abril).

Estas actividades como yoga, relajación, respiración no eran ajenas para muchos de ellos y ellas, sin embargo no las habían vinculado a la escuela o no entendían su aplicación en el aula.

También había realizado ejercicios de relajación, yoga, etc. pero no los sabía relacionar con la Educación para la paz (Profesora de 3º España, Anexo No.23 Primer Análisis de la experiencia).

Sin embargo, sí que habían visto sus resultados positivos a nivel personal y la gran ventaja que obtenían al incluirlas en el grupo tanto para ellos como para sus alumnos y alumnas. Es así como se comenzaron a ver las mejorías en la dinámica del propio grupo al realizar ejercicios que desarrollan la paz interna, como es la respiración:

Esta estrategia de la respiración ya se ha realizado con los niños en semanas anteriores y los resultados siguen siendo favorables, relaja a los alumnos cuando ya están muy inquietos y permite la tranquilidad necesaria para comenzar actividades como la lectura o escritura de textos propios. Me he percatado de que los niños más inquietos con este tipo de ejercicios han bajado su ritmo de actividad, lo cual me ha permitido trabajar hasta cierto punto con mayor facilidad (Profesora de 3º, México 2-5 de febrero del 2010).

Comenzaron ellos a vivir y crear espacios de paz interior que veían muy necesarios y que estrategias como el yoga podía facilitar.

El yoga para que ellos se conocieran un poco, o dentro de ellos que tuvieran la paz interior que estábamos buscando, es una de las grandes faltas (Profesor de 1º, Grupo de discusión final España).

Las mismas docentes vieron que era necesario que se incluyeran espacios en las actividades de la casa, por lo que comenzaron a incluir estas actividades en

reuniones con los padres y madres de familia, que como vimos anteriormente se vieron más que aceptadas e interesadas.

La semana pasada tuve la actividad con padres y madres [...] hice los ejercicios de respiración, respiración en tiempos y ejercicios de ojos explicando de qué manera pueden ser funcionales (reporte profesora de segundo grado, semana del 8 a l 13 de marzo).

Además, se incluyó este tipo de estrategias en su práctica personal y cotidiana.

Para mí me sirven en la vida diaria, cuando no puedo dormir o estoy muy estresada, realiza las respiraciones y trato de olvidarme un poco de todo lo que me ayuda a conciliar más fácilmente el sueño o relajarme y pensar las cosas antes de actuar (Anexo No. 28 Reporte de sesión Profesora 3).

Es así como podemos ver que la dimensión de paz interior no es ajena del todo, y es una experiencia que se ha tenido de alguna forma y que al ser practicada veían las ventajas de la misma.

c) Visualizaciones, mandalas y música

Continuando con las estrategias que se vinculan con la dimensión interna de la paz, pero a la vez con la ecológica y social, se practicaron las visualizaciones (**anexo 5**). Esta estrategia ya era conocida por algunos de los docentes y conocían sus beneficios. Además, la Unesco y Unicef integran las visualizaciones como un acercamiento a nosotros y nosotras mismas, apartándolas de cualquier significado religioso. Las experiencias de las visualizaciones las habían conocido, en muchos casos, como meditaciones. Sin embargo, una vez que se vio su aplicación pedagógica a través de la propuesta de visualizaciones de Unicef, comentaron vivencias de dichas experiencias y su utilidad en su vida.

Comentaron que ya habían practicado las visualizaciones algunas veces en sus vidas (una de ellas, para prepararse para el parto; otros dos en las clases de musicoterapia), pero que nos les habían dado seguimiento y que suponían que si le daban el seguimiento adecuado pues observarían mejores resultados [...].

La profesora de 5° comentó que ella tomó el primer curso y que el profesor que se lo dio no estaba tan bien preparado y que cuando hacían las visualizaciones todos los días por la tarde de 3 a 4, pensaban que era para tomar la siesta y muchos no estaban de acuerdo con el profesor porque además él nunca explicó para qué era, y ahora entendía para qué y su importancia (Anexo No. 38 Registro de sesiones en el Colegio Grans i Menuts, 13 de mayo).

Los docentes, una vez experimentaban las actividades de visualización, notaban y comentaban sobre los beneficios. Pero les causaba inquietud la forma de aplicarla o llevarlas a cabo en sus grupos, por lo que dos profesoras (una de México y otra de España) me solicitaron realizar las visualizaciones en sus grupos para que ellas vieran como hacerlas.

Esta estrategia es la primera vez que yo la realizaba con los niños, pero ellos ya la habían hecho con la guía de la maestra Gloria. Esta fue la primera vez que yo experimenté este tipo de ejercicios y fue muy emocionante y divertido. En un principio, estaba nerviosa porque los niños ya sabían en qué consistía la estrategia y tenía miedo de equivocarme y de que ellos compararan lo que yo hacía con la maestra Gloria, pero el resultado para ser la primera vez fue bueno y me agradó mucho (Anexo No. 28 Reporte de sesión Profesora 3 México).

En mi clase, yo he intentado utilizar por lo menos una sesión para hacer estas actividades una vez por semana y ha ido mucho mejor de lo que esperaba. De hecho, tú viniste un día y, a partir de conocerte y de decirles, “ahora vamos a hacer una actividad de las de Gloria”, se paraban y con una actitud de “esto es enserio, vamos a centrarnos que esto nos va a venir bien”. Cambiaron el chip. Al principio, era más como “vamos a descansar un poquito haciendo otras cosas”, pero al intervenir tú lo vieron de forma diferente y lo tomaron muy bien (Profesora de 3°. Grupo de discusión final España).

Ambas profesoras lograron llevar a cabo dichas estrategias posteriormente con sus grupos, además de buscar diferentes estrategias y elementos que favorecieran mejores ambientes dentro y fuera del aula. Tanto ellas como el resto de docentes que estaban en la propuesta buscaban diferentes opciones que pudieran desarrollar o fomentar la dimensión de la paz interna.

El jueves apliqué el mandala y hemos seguido trabajando lo de la respiración

y visualizaciones. Una pregunta, ya no me dijiste lo del aromaterapia... ¿lo puedo conseguir dónde y cómo saber qué aromas ayudan a qué cosa? (Profesora de 2°, Anexo No. 30 Registros de sesión en línea 27 de febrero).

Así mismo, estas estrategias no sólo comenzaron a ser aplicadas fuera de la escuela por parte de las profesoras, sino que los mismos niños y niñas iban aportando elementos a los espacios de paz creados y reconociendo sus beneficios.

Los niños ya saben de qué se trata el ejercicio, ellos mismos van aportando para los ejercicios de relajación y así dar pie a la visualización. Una vez relajados encuentran la postura más cómoda y tratan de esforzarse para lograr imaginar muchas cosas (Profesora de 3°. Anexo No. 28 Reporte de sesión).

Es así como los ejercicios de visualizaciones se fueron incorporando a los grupos de diferentes formas y ritmos, pero siendo una actividad valorada positivamente al realizarla.

Por lo que respecta a la música, la utilización de esta estrategia fue diferente en cada uno de los grupos. Hubo quien la llevó a cabo en distintos momentos y niveles, pero también se utilizó a nivel personal.

El tipo de música que estamos manejando con los niños es un género que en lo particular me agrada y lo utilizo cuando estoy leyendo y, anteriormente, para estudiar para algún examen, ya que me permite concentrarme con mayor facilidad. Además, en ocasiones lo escucho para dormir, lo cual me ayuda a descansar y despertarme de buen humor (Profesora de 3°. Anexo No. 28 Reporte de sesión).

Sin embargo, no fue una actividad muy comentada por los docentes pues la música la tomaban más para acompañar los momentos de la visualización o de la creación de mandalas.

Cada profesora y grupo desarrolló la actividad de los mandalas (**Anexo no. 6**) de forma diferente: a veces, como una actividad posterior a la visualización; otras, acompañada de música o como una actividad que les permitiera estar en el momento del aquí y ahora, favoreciendo la atención del alumnado.

La última [actividad] por ejemplo fue de mandalas, y fue con musiquita y sí que trabajaron realmente bastante en silencio. Además, después dijeron “hemos trabajado muy rápido porque era en silencio, es que hemos adelantado y no lo pensamos que lo haríamos también”. Sí que vieron resultados, porque ellos después lo verbalizaban (Profesora de 3º, México. Anexo No. 28 Reporte de sesión).

Lo importante de esta estrategia fue la reflexión que se hacía de ella y que los propios estudiantes lo supieran, para que fueran capaces de utilizarlas posteriormente como estrategias para crear o potenciar su propia paz.

Ellos se acercaban y me decían maestra vamos a hacer eso porque me siento ya como muy activado, o maestra para tranquilizarme tantito, y ellos mismos ya lo pedían. Era como ya parte de ellos. Los mandalas igual era como integrado y preguntaban esta semana ya no vamos a hacer un mandala. Ya lo tenían integrado (Profesora de 3º, Grupo de discusión final México).

Las profesoras y profesor por sí mismos fueron ampliando los propios recursos y materiales, así como la aplicación, duración e implementación de la propia estrategia.

Esta actividad me ha motivado a realizar una recopilación de diversos mandalas que pienso aplicar con diversas técnicas plásticas (Profesora de 5º. Anexo No. 29 Reporte de sesión).

Esta actividad de los mandalas iba más allá de solo colorear, puesto que se les indicaba la forma de respirar, la atención que debían prestar, como elegir una dirección para aumentar la concentración y sobretodo, estar implicados en esta actividad en la que no era necesario hablar, haciendo que se desarrollara un clima de calma y silencio donde podían contactar con ellos y ellas mismas.

Les gustó mucho la actividad por que por medio de ella expresan su creatividad. Al que al inicio les costaba mucho concentrarse en solo colorear los mandalas en silencio, esto mejoró conforme avanzaba la actividad. Algunos niños no entendieron la indicación de colorear de adentro hacia fuera o viceversa. Los alumnos que no pudieron llevar la actividad en silencio en ningún momento fueron cuatro, Quienes trabajaron sin hablar por completo fueron también cuatro (Profesora de 5º. Anexo No. 29 Reporte de sesión).

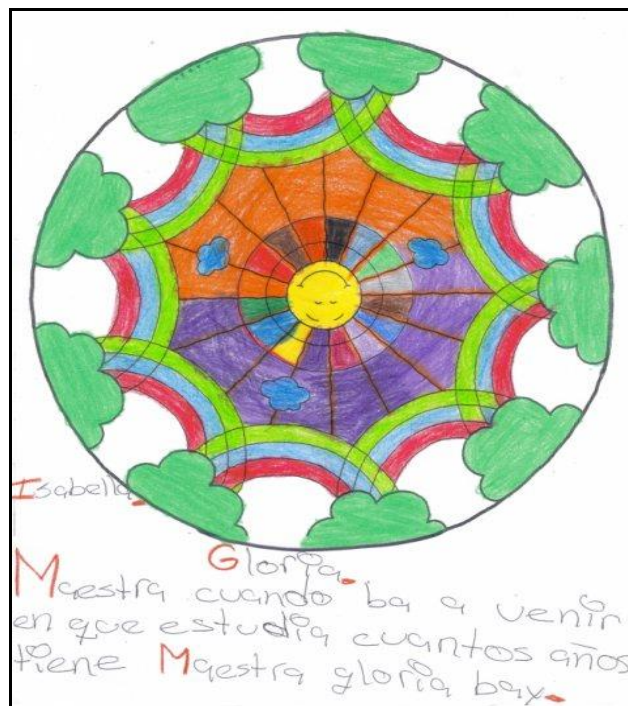
Cabe destacar que una de las actividades más gustadas fueron los mandalas (Correo electrónico profesora de 5º, 8 de julio).

La integración de esta estrategia no solo quedó como parte de las actividades del grupo que tenían durante la aplicación de la propuesta “Prácticas de Paz”, sino que trascendió al llevarlas a cabo en sus nuevos grupos en un nuevo ciclo escolar.

He aplicado bastantes cosas con mis niños. Lo primero que hice fue poner juegos de integración y colaboración, les gustó mucho el de la orquesta de aplausos, hasta les subió la autoestima. Los mandalas les gustan mucho y cada vez se concentran un poco más. Hace poco probé con las meditaciones y se quedaron con ganas de más, ellos los llaman “cuentos para imaginar”. Les gustó mucho y mira que me saque toda la historia de la manga! Jaja. Era algo así de un barquito de colores en el que navegaban. ¡Ah! y por supuesto las respiraciones y los tratas o cómo sea que se llamaran (Correo electrónico, profesora de 5º México, Noviembre de 2010).

Hola Glo: espero estés muy bien y también mis mejores deseos para el próximo año. Yo tampoco mantuve contacto con el profesor y también sigo aplicando mandalas y algunos ejercicios de relajación que nos enseñaste con mi grupo (correo electrónico noviembre del 2012).

Es importante mencionar que en el grupo de tercer año (México) la actividad del mandala se volvió una estrategia cotidiana que se aplicaba al menos una vez por semana, y así mismo se convirtió en un medio de comunicación entre ellos y que compartieron con la investigadora. Como podremos ver en el siguiente ejemplo:



Finalmente, podemos ver cómo la dimensión de la paz interior está muy ligada con las otras dos dimensiones. Es importante abrir un espacio de expresión en donde se permita el desarrollo integral de los estudiantes y los docentes, que permite contactar con ellos y ellas mismas a través del silencio, la concentración, la conciencia corporal, la atención y aprender a estar ellos mismos.

d) Cartas

Ahora veremos la paz ecológica, dimensión que se enfocó en la interdependencia e interconexión para crear redes de transformación y de conocimiento mutuo. Durante el intercambio de cartas, se estableció el diálogo entre ambos grupos. Fue un proceso delineado y reestructurado por ambos grupos en el que el objetivo fue intercambio entre estudiantes y docentes fue muy enriquecedor. En este análisis veremos las diferentes aportaciones que generó.

Es importante señalar que se pudo observar que cada profesora y profesor adaptaron esta actividad a su grupo, contexto y recursos.

Imagínate yo cuando les di las cartas: puse el mapa en la pizarra, les expliqué “nosotros estamos aquí y tal, ellos están aquí”, para nosotros sí que México suena pero para ellos tal vez Castellón no, bueno España, pero Castellón ha de ser algo que no les suena tanto, no estamos hablando de lo mismo. Entonces pensad que ellos han tenido que pensar que ustedes están aquí, aun haciendo esa reflexión hubo niños que escribieron espero poder ir a verte o invitarlos a los cumpleaños (Profesora de 5°. Grupo de discusión de España, 30 de junio del 2010).

Cada profesor y profesora fue adaptando la actividad a su ritmo, a su grupo y recursos, además de establecerse el puente de intercambio entre docentes y alumnos a nivel personal.

Ya tengo las cartas hechas, solo me falta escanearlas. A los niños les entusiasmó mucho lo del correo y me sorprende lo abiertos que fueron en sus cartas algunos, incluso contándoles ya experiencias personales difíciles. Espero que se entiendan pues aunque se esforzaron por hacerlo entendible y estuvieron repitiendo si les quedaba ilegible hay algunos que ponen las palabras muy juntas (Correo electrónico profesora quinto grado, México, 12 de mayo 2010).

En los diferentes intercambios de cartas, se pretendió llevar a cabo la mayor disposición, adaptación a la actividad, a los recursos y a la planificación individual de cada docente.

En fin, me da mucha emoción esto de las cartas, todavía no estoy muy segura de cómo hacerlo porque no es muy fácil trabajar en las computadoras con todo el grupo, me gusta lo de escanearlo pero luego los archivos se hacen muy pesados, argggg ni a cuál irle, tendré que pensarlo (Correo electrónico, profesora de quinto año, 5 de mayo del 2010).

Así mismo, si encontraban algún obstáculo, buscaban apoyo entre ellos o con la investigadora.

Hola Gloria, estoy un poco preocupada porque mis cartas no llegan y estoy ansiosa por empezar. ¿Sabes algo de la profesora de tercero de México? Le he enviado un mensaje y tampoco me ha contestado. El profesor de primero me

ha comentado que ya tiene las suyas (Correo electrónico Profesora de Tercer año, España, 17/06/2010).

Hola Glo! Oye, un súper favor, la profesora de tercero me mando un segundo envío de cartas, pero la verdad me las mandó en el mismo formato que el anterior y no puedo abrirlas, ¿te las puedo reenviar para que me las mandes como la vez pasada, ya en Word para que yo las pueda trabajar? (Correo electrónico, profesora de tercero México. a investigadora, 23/06/2010).

Además, la actividad de las cartas fue un puente entre la investigadora, los docentes y el estudiantado. Fue una forma muy práctica de consolidar y dar cierre a la propuesta. Gracias a ello, se pudieron asentar las diferentes dimensiones de la paz y crear este espacio de paz a través de un proceso práctico en el que el estudiantado empezó a ver las diferentes dimensiones de la paz y cómo podían ser actores de las mismas.

Comentó la profesora de 5º a sus alumnos que estaba realizando un proyecto de educación para la paz y que los niños la veían con cara de indiferencia, así como de “de qué nos va a hablar ahora”. Sin embargo, cuando les explicó que en ese proyecto se integraba una parte en la que ellos conocerían a niños de otro país como es México, y les comentó que ya tenía las cartas de los niños con ella, estos se emocionaron muchísimo (Registro de sesiones en el Colegio Grans i Menuts 29 de mayo).

De este modo, los niños y niñas ejercieron su libertad de expresión sin censuras. En sus escrito se revisaba que fueran claros en su redacción y en su manera de escribir, pero no eran corregidos en contenido ni en su estilo, y permitieron un intercambio de ideas, gustos, angustias, alegrías y creencias.

...pero sabes algo yo soy cristiana yo pienso que eres católica, pero no importa (Alumna de 5º, México, intercambio de cartas con España 11 de mayo de 2010).

Todo ello permitió crear un espacio de paz a través del conocimiento del otro y del intercambio a través de las cartas. Se observaba cómo tenían muchas cosas en

común y muchas coincidencias en gustos que facilitaron verse como seres humanos muy similares a pesar de la distancia.

Profesora de 3º: En mi caso, sí que hablaban de los juegos de la PCP, videojuegos, ropa, bueno más que nada fue una presentación de lo nuestro: sobre lo que les gusta hacer, cómo se llaman sus padres, de si tenían hermanos,... En la primera carta hicieron una presentación y después contaron qué les gusta. En la segunda, como ya no la hicimos a mano, adjuntamos una imagen de algo que les gustara. Cuando ellos nos enviaron las cartas, había muchas coincidencias, como los dibujitos de Pokemon. Había cosas que coincidían y eso les hacía mucha gracia, que veían que eran niños como ellos y que les gustaban las mismas cosas.

Profesor de 1º: Yo aparte de eso, aunque haya faltado más comunicación en el grupo, ha permitido juntar dos culturas diferentes, dos países diferentes, separados en algo aunque tengamos la misma lengua y tal, es juntar dos culturas, y establecer un nexo de unión que nos hace sentir como iguales. (Grupo de discusión de España, 30 de junio del 2010).

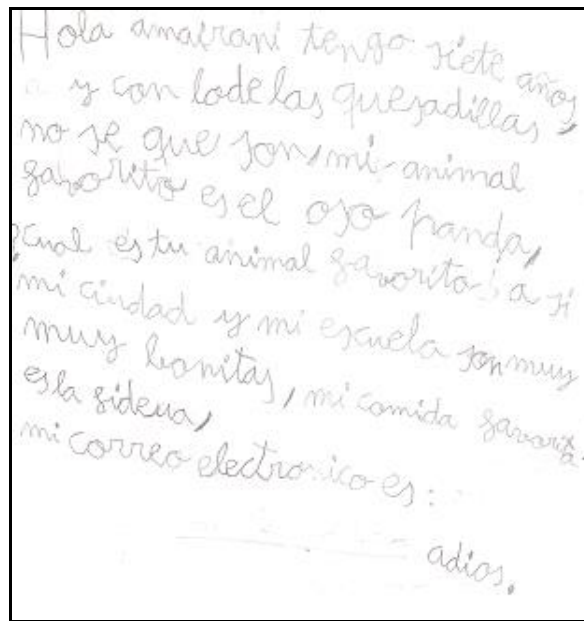
Así, se ha ido propiciando un espacio de conocimiento y encuentro que generó respeto y riqueza, no sólo en lo común sino, sobre todo, en la diferencia.

Yo creo que funcionaría como respeto a la diversidad. Sí son personas de diferente país, con otras culturas pero que aunque seamos diferentes encontramos puntos que nos encuentran que nos unen (Profesora de 5º. Grupo de discusión final México, 30 de agosto del 2010).

Algunas de las diferencias existentes se evidenciaron en el lenguaje. A pesar de que todos hablaran el español, los niños y niñas vieron la diversidad y riqueza que puede llegar a tener un mismo idioma en países diferentes.

Conmigo fue el lenguaje lo que les llamaba la atención, había palabras que ellos no entendían y me preguntaban que si era español y yo les tenía que explicar, y también a los niños les llamaba la atención sobre las semejanzas (Profesora de 2º. Grupo de discusión final México, 30 de agosto del 2010).

Carta de un niño de 1º de España a uno 2º de México.



Así mismo se establecieron intercambios entre los mismos docentes, en el que comentaban su experiencia tanto en el proyecto, como cuestiones profesionales y personales.

Hola:

Como ya te había mencionado antes, este proyecto me genera mucha emoción y expectativas. El conocer a Gloria en la escuela donde trabajo fue muy grato y bueno, ya que me ayudó no solo a nivel personal, sino también en lo profesional es por ello que me complace ayudarla en su trabajo, además de que es una experiencia que nunca había tenido. Bueno ahora, yo como los niños tengo muchas inquietudes e interrogantes, pero primero voy a comenzar a presentarme para que nos conozcamos y rompamos el hielo.

Mi nombre es [...] tengo 22 años de edad, soy soltera y soy la última de tres hijos, así que mi familia está conformada por cinco integrantes, de los cuales soy la única maestra [...]. En el ámbito profesional, me considero una persona entregada a lo que hace, me gusta trabajar con los niños y jugar con ellos. Es una carrera que yo elegí por las grandes experiencias que te genera para la vida, ya que te hace reír pero en ocasiones hasta llorar. Considero que los niños son un gran motor para que cada día te quieras superar más ya que no solo aprenden ellos nosotros como maestras aprendemos junto a ellos.

Bueno creo que ya hable mucho, o mejor dicho escribí mucho, jajajaja. Me gustaría que me contaras cómo es el trabajo en tu país y que intercambiáramos experiencias y puntos de vista de la educación, para que de esta forma se pudieran generar un comparativo entre ambas... (Carta de la profesora de tercero de México a la profesora de tercero de España)

Como podemos ver, la actividad de las cartas generó un vínculo entre los mismos docentes y entre el estudiantado. Además, fue una actividad auto-gestionada, por lo que algunos recibieron más cartas y sólo cuando la comunicación fallaba pedían la intervención de la investigadora. El profesorado decidía qué información o evidencias compartían pero la actividad fue totalmente realizada de forma autónoma, quedando con la intención de continuarla después.

Por otra parte, la experiencia de las cartas de los niños ha sido preciosa; intentaré que sigamos (Profesora de 5°. Primer Análisis de la experiencia España).

El entusiasmo de docentes y estudiantes por estar en contacto permitió que la actividad se realizara a pesar de los obstáculos –como que fuera el fin del ciclo escolar en ambos colegios o el ausentismo-.

Hay niños que no escribieron cartas porque ya sabes van un día y tres no y, por estarlos esperando, nos atrasamos un poco [...]. Aquí el problema de inasistencia está crítico debido a la zona o contexto [...]. Ya yo reviso las cartas y se las entregó a mis niños que todos los días preguntan (preocupados, emocionados) con que si ya respondieron que porque sus amigos se tarda (Correo electrónico profesora tercer grado, México, 27 de mayo de 2010).

Finalmente fue una actividad de contacto, que permitió acercar lo lejano no sólo en la distancia física, sino en el conocimiento e intercambio mutuo.

A ver, para mí, la ventaja mayor fue la ilusión que ellos tenían, las ganas. Claro, mi caso también fue un poco diferente porque como tenía las cartas en papel las podía ver yo cuando las repartí [...]. Además, verlas con las letras de los niños de México, los dibujitos, ver lo que habían hecho, para los niños fue muy motivador en ese momento [...], (Profesora de 5°. Grupo de reflexión final de España).

Finalmente, este proceso podemos ver cómo la paz ecológica permite reconocer que estamos interconectados y cómo empezamos a ser conscientes de esta interconexión a través del conocimiento del otro u otra. Además, es tarea de cada cual

propiciar el conocimiento que permite generar empatía, solidaridad y, en algún punto, el amor que llevará muy de cerca las otras dimensiones de la paz.

Una vez que se analizaron las actividades llevadas a cabo, vamos a ver qué es lo que generó la propuesta de “Prácticas de Paz” en su proceso.

III.- Logros y obstáculos

Veamos en este apartado los principales logros y obstáculos de la propuesta a nivel metodológico y conceptual.

a) Logros

La propuesta logró incidir en la forma de trabajo de los docentes y ver los beneficios que se podían obtener de las estrategias que se proponían.

El manejo del grupo ha sido más fácil gracias a las técnicas de respiración y tratakas. En la asamblea, los alumnos han encontrado una forma de proponer, participar y decidir, de apoco empiezan a involucrarse con propuestas de reglas y formas de trabajo (Profesora de 5º, México. Cuestionario Enero/2010).

A nivel personal, como docentes, se vieron en la necesidad de empezar a incluir estos espacios de paz para ellos y ellas mismas como parte de su capacitación permanente.

Antes de irme, también aprovecho para expresarte que esto del proyecto ha marcado mi vida como no tienes idea, como maestra y como persona [...]. Ahorita estoy en un estado de paz y felicidad con la vida que no sentía desde hace más de un año y como maestra recuperé la esperanza y la fe en mí y en los alumnos [...]. Honestamente, ya había pensado salirme de todo esto estaba muy decepcionada, incluso no sabía si realmente quería estar como maestra en grupo, pero pensé que tal vez no estaría mal hacer el intento y no me he arrepentido (Profesora de 5º, México. Registros de sesión en línea 13 de marzo).

A su vez, se vio la necesidad de crear estos diversos espacios de paz para los estudiantes dentro del aula, con estrategias continuas y sistematizadas y donde la dinámica del grupo puede ser abordada desde una práctica de paz tanto para un aprendizaje como para un proceso o un ritmo grupal.

Dentro de lo profesional pues me ha servido para controlar un poco más al grupo y tratar de calmar sus ansias por estar jugando o brincando (Reporte profesora de 3°. Semana del 15 al 19 de febrero 2010).

Por otra parte, permitió una nueva visión tanto de la participación de los estudiantes como las formas de conformar espacios de trabajo y prácticas de paz.

La actividad [visualizaciones] me permitió darme cuenta de que los niños pueden mantenerse en silencio y seguir las instrucciones. Hay niños a los que cotidianamente no les gusta colorear y esta actividad la realizaron bien y la terminaron de forma rápida. Los niños se tranquilizaron y se mostraron bastante interesados en la actividad. Algunos callaban a sus compañeros diciéndoles que no los dejaban escuchar la música (Reporte profesora de 2°, México, 25 de febrero 2010).

El impacto que logró a nivel personal, con los estudiantes y a su vez con las familias, fue de implicación y compromiso.

Las familias se implicaron y, además, se implicaron mucho. Tuvimos la reunión del tercer trimestre con todas las familias y, de hecho, sacaron el tema. Dijeron que les había parecido muy bien, y querían saber cómo iba ir la cosa porque les interesaba [...]. Dijeron que, por ejemplo, hubo una niña que le escribieron que no le gustaba el... no sé qué, no me acuerdo, creo que un tipo de comida. Entonces, claro, ella dijo “¿qué es esto?”, y a partir de ahí, se fue al ordenador, se puso a buscar lo que era (Profesor de 1°. Grupo de discusión final, España 30 junio del 2010).

También se establecieron redes entre las docentes, tanto del mismo país como con las del otro país.

Creo que hubo una buena relación con la profesora de 5° de España, ambas hemos aprendido mucho de la educación en ambos países y espero seguir en contacto con ella (Evaluación final escrita del proyecto prácticas de paz. 31/08/2010, Profesora 5°, México).

Es cierto que al desarrollar una propuesta abierta, flexible y de transformación conjunta se pueden obtener todos los beneficios antes mencionados. Pero también se presentan diferentes obstáculos que van surgiendo en el transcurso de su aplicación.

b) Obstáculos

El principal obstáculo que se presentó y se mencionó por ambos grupos de docentes fue el factor **tiempo**.

- El tiempo en sus propias planificaciones:

El pensar cómo manejar las actividades acoplándolo a los tiempos y características del grupo. El ser constante con las actividades, específicamente en aquellas que tienen por duración un lapso de más de media hora de tiempo debido a las evaluaciones y actividades propias de la escuela (Profesora de 5º, México. Cuestionario Enero/2010).

- El tiempo en el que fue llevada a cabo la propuesta, en el último semestre del año escolar en México y el último trimestre en España:

Profesora de 3º: El tiempo, el principal el tiempo, porque ha sido todo en el tercer trimestre, y muy justo tanto para las cartas como para quedar contigo, establecer un horario periódico, sobre todo el tiempo.

Profesora de 5º: Claro, ya demás de que sea el tercer trimestre también, porque si hay poco tiempo, pero si es otro trimestre a lo mejor el segundo estas un poco más relajada, claro o puedes decir esto no me da tiempo de hacerlo, pero lo hago en el tercer trimestre pero ahora te pilla, estas corriendo que tienes que acabar todo lo curricular te impide hacer las cosas como quieres.

Profesor de 1º: Yo creo que también he visto eso que supongo que es también por el tiempo, el no haber podido mantener más comunicación, yo, con la maestra de ahí.

(Grupo de reflexión final de España)

- El factor tiempo en las planeaciones internas en los grupos, ya que sabían que no eran actividades aisladas que se aplicaban una sola vez y se

olvidaban, sino que generaban procesos y continuidad, por lo que requerían tiempo de aplicación.

El ser constante con las actividades, específicamente en aquellas que tienen por duración un lapso de más de media hora de tiempo debido a las evaluaciones y actividades propias de la escuela (Profesora de 5°. Cuestionario 01/2010, México).

Así también otro obstáculo mencionado fue la idea de algunos padres en continuar con aplicar la **violencia** para transformar los conflictos.

Las ideas de los padres que inculcan a los hijos el no dejarse y pegar más fuerte (Profesora de 2°. Cuestionario 01/2010, México).

Como un obstáculo... lo de la paz social lo trabajábamos aquí en el salón, en la escuela: cómo se comportaran en el recreo, que respetaran a los niños chiquitos, que no se metieran con los niños grandes. Pero salían a su casa, un paso después del puerta de entrada, y el papá les dice “si te hacen algo pégalas, si te insulta contéstale...”. Al final, uno de los padres me dijo: “ya le he dicho que si le pegan debe de pegar” (Grupo de discusión final, México, 08/2010).

Los **obstáculos personales** ante una propuesta que invita a practicar estrategias tal vez nuevas o diferentes o con las que no se está familiarizado, para no desecharlas a la primera, implicó un reto personal.

Los [obstáculos] personales fueron al principio el tener paciencia y seguir con las actividades aun cuando a veces no funcionaban bien, entender que llevaban un proceso (Profesora de 5°, México. Evaluación escrita del proyecto “Prácticas de Paz”, 31/08/2010).

Aunque la experiencia en su mayoría fue grata, creen que si se hubiera realizado a principios de año hubiera sido más fácilmente integrada a su planeación y habrían podido incorporar más actividades, hacer más intercambios y enriquecer la propuesta y su trabajo.

Las cosas que he podido poner en práctica me han resultado gratificantes, pero han sido escasas y es lo que me duele (Profesora de 5°, España. Primer Análisis de la experiencia).

Es así como estos comentarios de los obstáculos observados posibilitan la creación de nuevas propuestas que puedan tomar en cuenta el factor tiempo, el trabajo con los padres y madres de familia más directamente y un cierre más claro de la misma.

6.3 Dimensión proceso personal de la investigación

Este apartado fue generado como un espacio de auto-reflexión de lo ocurrido en este proceso de diseño, aplicación y análisis de la propuesta, como una mirada compartida del proceso llevado a cabo personalmente.

Se integran tres principales elementos:

- d) Proceso
- e) Principales aprendizajes
- f) Limitantes

a) Proceso

El proceso de investigación de esta tesis doctoral inició hace más de tres años. Como ya vimos, a través de experiencias previas y de bases teóricas sobre Educación para la Paz (interna, social-política y ecológica), la paz interna fue cobrando cada vez más importancia, tanto a nivel teórico y académico, como a nivel práctico.

Conforme se aplicaba la propuesta, también la formación teórica fue reforzándose y cuestionando los diversos conceptos sobre todo de paz interna, paz energética, paz transracional y paz holística, así como si esta era cercana a lo referente a lo espiritual y si era privada y/o si pertenecía a la escuela. Las respuestas en la práctica ya se habían empezado a mostrar en la tesis de máster “De una experiencia de Educación para la Paz, hacia una propuesta de acción desde la Paz Holística”. En esta propuesta de Prácticas de Paz, también se mostraban resultados positivos al respecto que más adelante observaremos.

Por ello, comenzaron a surgir muchas preguntas: ¿Cómo sistematizar la paz interna? ¿Cómo visibilizar una experiencia de práctica, de paz holística, para que esta sea académica sin encasillar algo cualitativo en cuantitativo? ¿Cómo reflejar y analizar los procesos vividos? De este modo, la misma investigación tenía que tener un enfoque holístico que nos permitiera ampliar nuestra perspectiva y tener una mirada más compleja e integradora. Todo ello ha hecho que se decidiera avanzar simultáneamente a nivel práctico y teórico, además de llevar procesos de reflexión con docentes de ambos colegios y, además, contar con el apoyo de una asesora. Gracias a ello, se ha encontrado en la investigación-acción la coherencia entre teoría y práctica.

Por otro lado, hay que señalar la gran dificultad de sistematizar la información del análisis práctico llevado a cabo en la presente investigación. Ha sido muy importante encontrar el modo de continuar con esa coherencia e incluir las emociones y aprendizaje de los docentes y de la propia investigadora. Por ello, se ha optado por una presentación de los procesos llevados a cabo a través de las voces y evidencias de las y los propios participantes. En este punto, incluiré mi propia voz como investigadora.

Fue un proceso largo, en el que la reflexión de lo ocurrido a través del tiempo me permitió percatarme de mis propios aciertos y obstáculos como docente y como investigadora, pero también de la riqueza del compartir espacios de reflexión y de práctica. En el proceso de análisis, conté con el apoyo de mi asesora, así como también de un grupo de investigación con una docente del departamento de educación que estaba realizando su tesis doctoral y su asesora, con el que compartíamos reflexiones, inquietudes, nuestros hallazgos, la forma en cómo cada una encontraba sus categorías, sus preguntas de investigación y cómo se contestaban o no. Sobre todo, fue muy grato poder contar con espacios para leer lo que habíamos hecho, escucharnos y poder dar una opinión de lo que observábamos de la investigación de la otra. Es por eso que la

experiencia compartida fue un elemento importante no sólo con los docentes sino con mi asesora y con el grupo de investigación.

Es por eso que mi intención era participar como un apoyo a la labor docente, como una compañera más, para ir construyendo y compartiendo experiencias. Mi mirada era de una docente investigadora, así como mi forma de relacionarme con ellas y él. Era más como colegas que como un agente externo. Durante el desarrollo de las sesiones y encuentros con las profesoras y el profesor, no llevaba en mente la categorización de la investigación, sino que buscaba más favorecer la construcción de espacios de paz y construir conjuntamente prácticas de paz. El trabajo de ordenar, transcribir y analizar la información se llevó a cabo una vez finalizada la propuesta.

En el proceso de investigación, ha sido muy importante reconocer mi propia mirada docente y tratar de desarrollar nuevas habilidades como investigadora. La riqueza de ser una docente investigadora ha hecho más fácil tratar de ver la espiral entre teoría y práctica para llevar a cabo la praxis. Por otro lado, también ha sido muy importante reconocer mis limitaciones como investigadora y las aptitudes que aún tengo que desarrollar para mejorar algunos aspectos como la sistematización y organización de la investigación. Algunos de los aprendizajes y limitaciones se presentan a continuación.

b) Principales aprendizajes

La experiencia de la investigación en conjunto con la puesta en práctica de la propuesta, fue un proceso altamente enriquecedor en aprendizajes a diferentes niveles; personal, profesional, relacional, conceptual y de práctica.

A nivel personal enriqueció mi perspectiva de paz, el compromiso de un trabajo constante en la paz, no sólo colectiva, sino individual, y entender que es de cada día, en

cada momento que se opta y se trabaja por ella. A su vez a nivel conceptual confirma que la paz es un proceso constante, dinámico, amplio, con diferentes dimensiones o formas de hacer las paces, pero presente.

Profesionalmente el aprendizaje es sobre la mirada en la educación, en el rol como docente, reafirmando su papel como aprendiz, en esa oportunidad del encuentro donde ambos docentes, estudiantes, estamos aprendiendo y enseñando conjuntamente. Donde el intercambio entre docentes a pesar de la distancia, permite ampliar nuestra mirada, reconocernos como personas, como docentes y en nuestra propia labor. Además de aprender que las redes son un elemento actual importante de transformación.

Como experiencia de investigación educativa y de paz, el aprendizaje del desarrollar una sistematización de un proceso práctico es permitir un espacio de reflexión educativa y de posibilitar nuevas propuestas. Además de incorporar aprendizajes esenciales para una nueva investigación como:

- La recolección de datos de forma sistemática e inmediata.
- La importancia de integrar más herramientas de observación y recogida de datos gracias.
- La importancia de conformar equipos de investigación.

Finalmente el aprendizaje a través de las relaciones con los docentes, con los estudiantes, los equipos de investigación, asesoras, me permitió continuamente cuestionar y renovar tanto lo que se llevaba a cabo, como las teorías propuestas. Lo que permitió un aprendizaje cooperativo, de intercambio y de soporte.

c) **Limitaciones**

Al realizar el proceso de reflexión del proceso llevado a cabo, permite ver las ganancias en aprendizajes, pero también las limitaciones con las que uno se enfrentó en

el mismo proceso. Y que al identificarlas permiten la posibilidad de una mejor investigación en el futuro.

Es así como en el proceso de investigación las limitaciones que pude detectar principalmente fueron:

- Poca experiencia previa en la investigación basada en la metodología de investigación-acción.
- Proceso de recogida de datos inicial poco sistemático.
- Dificultad para saber cómo sistematizar experiencias vivenciales.

Así mismo las limitaciones que encontré como investigadora fueron:

- Ser muy directiva o tomar mucho la palabra durante las sesiones de intercambio.
- Muchas veces, mi mirada fue más de docente y compañera de trabajo que de investigadora.

Finalmente las limitaciones tanto en el proceso llevado a cabo como en lo personal como investigadora, permiten conocer más sobre mí misma como persona y como profesional.

6.4 Segundo apartado

En este segundo apartado se trata de dar respuesta a las dos preguntas de investigación. Para responder a la primera de ellas, *¿qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?*, se integraron dos dimensiones generales: la dimensión conceptual y la de la propuesta.

Para dar respuesta a la segunda, *¿qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?*, también se utilizan dos dimensiones, estas más específicas: la dimensión de los docentes y la dimensión de los alumnos y alumnas.

6.5 ¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?

Esta primera pregunta que reflexiona sobre qué generó la propuesta “Prácticas de Paz” busca una respuesta a través del diálogo entre la teoría y la práctica. Por ello, surgen dos dimensiones: la teoría o *dimensión conceptual* y la práctica o la *dimensión de las “Prácticas de Paz”*.

6.6 Dimensión conceptual

Esta dimensión nos permite rescatar y analizar los conceptos llevados a cabo a través de la propuesta “Prácticas de Paz”, y que están basados en las teorías de paz holística vistas en los primeros capítulos. De este modo, se muestra cómo se fueron transformando, reafirmando o comprobando en la práctica algunos conceptos, como *paz, conflicto y Educación para la Paz desde la Paz Holística*, desarrollados a través de:

- I. Las paces como una construcción y práctica conjunta.
- II. Enseñanza y aprendizaje de los conflictos.
- III. Educación para la Paz, un espacio de prácticas de paz.

I.-Las paces como una construcción y práctica conjunta

La conceptualización de la paz exige analizar las diferentes perspectivas teóricas existentes, así como su posterior desarrollo práctico. Se trata de un proceso muy complejo pero el hecho de analizar las evidencias permitió observar la riqueza y variedad de formas de percibir y vivir la paz o paces. Para poder llevar a cabo este seguimiento, se utilizaron diferentes herramientas e instrumentos, como el diagnóstico o los cuestionarios (al inicio, durante y al finalizar la propuesta) que permitieron observar todo el proceso y ofrecer una posible transformación del mismo. En este análisis hemos

encontrado una visión plural de las paces, que identifica diferentes dimensiones de la paz y, además, hemos podido observar que los participantes se consideraron agentes activos de la paz.

d) Concepto de paz/paces

Se inició con el análisis del concepto de paz, como lo definieron en un principio las profesoras y el profesor antes de empezar la propuesta y cómo lo definen una vez finalizada la experiencia. Para el seguimiento del proceso se retoma el cuestionario inicial a través de la pregunta *¿qué es la paz para ti?*, encontrando que los referentes que se utilizan generalmente son los más personales y cercanos antes que los globales o universales.

Es el equilibrio de todas las cosas que nos rodean (Profesora de 1º. Cuestionario diagnóstico primera sesión, 2010 España).

Tranquilidad, sosiego, aceptación, equilibrio, resolución de conflictos, seguridad (Profesora de Apoyo a la educación especial. Cuestionario diagnóstico primera sesión, 2010, España).

La paz me hace pensar en otras palabras como tranquilidad, calma, equilibrio, sentirse bien, relajación, etc. (Profesora de 3º. Cuestionario diagnóstico primera sesión, 2010, España).

Podemos observar cómo el concepto de paz en un inicio se relacionó con un estado o formas de estar o sentir, algo que forma a su vez parte del ser humano, que parece que se refiere a una sola dimensión de la paz. Posteriormente, al finalizar la propuesta y llevar a cabo la evaluación podemos ver la construcción conceptual de la paz de las participantes a un sentido más amplio, complejo y plural, que además cuesta trabajo encasillar en un solo concepto.

Sí es diferente, porque ahora no es solo querer la paz mundial, porque esta es una parte pero ahora sé que hay algo más... (Profesora de 3°. Grupo de discusión final México, 06/2010)

Para mí, ahora la paz es un concepto más complejo y difícil de definir que antes, porque considero que implica muchas cosas más allá de que no haya guerra (Profesora de 5°. Evaluación final escrita del proyecto “Prácticas de Paz”. 31/08/2010, México).

Yo no sé qué puse, no me acuerdo, pero creo que mi concepto de paz ahora es mucho más amplio que antes, la paz era como la paz social, la paz política, la que yo veía antes, la paz entre [...], que no haya guerras, esa era la paz. Ahora, ahora no, ahora la paz es mucho más que eso, es la paz dentro de tu clase, la paz interior, la paz que tienes con los demás, y que eso va a influir posteriormente en la paz social, y en todo, entonces el concepto de paz es mucho más amplio (Profesora de 3°. Grupo de discusión final España, 06/2010).

Tanto las profesoras de México como las de España empiezan a ver la pluralidad de la paz, como un hacer las paces desde diferentes dimensiones, una visión holística de la paz.

e) **Dimensiones de la paz (Paz Holística)**

Entre esa pluralidad de formas de hacer las paces, en esta propuesta se trabajó con la visión holística de la paz a través de tres dimensiones: la paz interna, la paz social-política y la paz ecológica. Aquí veremos cómo fue integrada su visión conceptual y que las profesoras y profesor pudieron incluirlas entre las diversas formas de hacer las paces.

Ya que Educación para la Paz es conocer otras cosas, como es la paz interna, la paz social, la paz ecológica, esto también es parte de la paz social, ¿o no? A mi parecer, porque es ampliar nuestra conciencia... (Profesora de 3°. Grupo de discusión final España, 06/2010).

Para mí también era eso, la paz social, que no haya guerras, y no te paras a pensar en tu paz interna, que te puede relajar en un momento determinado y es algo que necesito mucho, claro te hace reflexionar en ciertos momentos, el

estado de nervios que tengo adentro de mí, porque esta producido, como lo transmito, te das cuenta de que lo estás transmitiendo en clase y es lo que piensas, si mi paz interna estuviera bien, transmitiría esa misma paz a mis alumnos, que a su vez se sentirían mejor, y digamos que es una cadena, que vas transmitiendo esa tranquilidad, eso sí que lo he descubierto y en parte, que me he dado cuenta que me estoy alejando de esto, y lo que tengo que hacer es intentar acercarme a eso. (Profesora de 5°. Grupo de discusión final España, 06/2010).

De este modo, se observa cómo han ido interiorizando una visión más compleja e integral de la paz, que permite ampliar la conciencia y el trabajo de hacer las paces. Podemos destacar que la dimensión de paz social era la más fácil de detectar conceptualmente en el mundo educativo, pero llamó mucho la atención el concepto de **paz interior** dentro del aula, no sólo a nivel conceptual sino sobre todo a nivel se su práctica.

Yo también tenía un concepto así, pero me ha reafirmado mucho la importancia de lo que es la paz interna como transformación también de lo que está a nuestro alrededor, porque la verdad es que queremos o enfocamos en la solución de conflictos, lo enfocamos hacia cambiar al otro, pero no pensando lo importante que es, cambiar a uno mismo que aquel, sino partir de ti como medio de transformar el entorno, que es fundamental y yo he visto que se puede trabajar con los niños de educación especial que yo tengo, y trabajo son capaces de trabajarlo, son capaces de enfrentarse de otra manera a los conflictos, si se enfrentan a partir de la relajación, y de sus deseos y de plantearlos adecuadamente y tal, directamente y es que enseguida cambia el entorno del que tienen. (Profesora de Educación Especial. Grupo de discusión final España, 06/2010).

Llegaron a sentir necesario el concepto de **paz interna** y, además, se dieron cuenta de que potenciaba otras habilidades y beneficios (para ellos mismos y para sus alumnos y alumnas) y de que era una base que repercutía en las otras dimensiones. Además, se dieron cuenta de la responsabilidad que tenían al ser conscientes de que la paz es responsabilidad de todos y todas desde diferentes actuares.

La reflexión sobre la temática de la paz a nivel conceptual ocasionaba cierta inquietud y generó un desacuerdo con uno de los profesores. En este sentido, en algunas actividades él no veía que se hablara de paz, sino de educación emocional y social.

Yo, a ver, la concepción de lo que era la paz, creo que sigo teniendo la misma, la verdad es que yo la asocio más que la palabra paz, se me hace una palabra que se usa demasiado y que no debería de ser utilizada tanto o utilizarla de otra manera. Yo sigo pensando lo mismo, que son las emociones y la educación social, da igual cómo la llamemos: paz es educación social, es educación emocional... pero están encaminadas siempre a lo mismo, a que los niños sepan trabajar con las emociones, ponerse en el sitio de los demás, saber establecer las relaciones sociales más o menos de una manera adecuada y estructurada... o sea, lo hago de otra manera, que es con otro nombre pero que es lo mismo, pero es el mismo trabajo encaminado hacia el mismo sitio... realmente, a mí no me ha cambiado el concepto porque son las ideas que ya tenía, y es lo mismo pero con otro nombre, siempre la misma línea (Profesor de 1º. Grupo de discusión final. 06/2010, España).

Es interesante observar que sus respuestas iniciales de diagnóstico se refirieron más a una paz interna personal y, al finalizar, afirma que su idea de paz no ha cambiado y sigue teniendo una visión social. Además, asegura que esta propuesta tiene una perspectiva muy cercana a la propuesta que él ya venía haciendo a través de la educación emocional y social. Sin embargo, en estas propuestas no se recurre a espacios de escucha interna o de conexiones más profundas, pero que ya dan el gran avance de reconocer las emociones como parte de la educación. El maestro compartió material que él tenía de educación musical y educación emocional que enriqueció el trabajo y se prestó a experimentar las diversas estrategias y posteriormente a reconocer que se complementaban o parecían y que él prefería seguir llamando educación emocional a lo que él hacía.

En general, los docentes reconocían la dimensión de paz social y política como un aspecto que ya conocían e identificaban. Sin embargo, la paz interna era algo que empezaban a reconocer importante, ya fuera a través de las emociones o del trabajo

interno. Por otro lado, la paz ecológica, que se trató de desarrollar más en la parte de las cartas a través de la conformación de redes y de pertenencia a un sistema, quedó en el aspecto más vivencial que conceptual.

La ecológica a mí no me quedó clara y creo que a ellos tampoco. Yo no supe que las cartas pertenecían a la parte de la paz ecológica como tal. Incluso yo se las maneje a ellos como la paz social, para estar en contacto (Profesora de 3°. Grupo de discusión final. 08/2010, México).

El hecho de que la paz ecológica estuviera integrada en las otras dos dimensiones, hizo que pasara más desapercibida. Sin embargo, hay que señalar que lo importante no era identificar el nombre de cada una de las paces, sino conocer la propia diversidad de la paz y las paces que se pueden expresar en el aula. Por eso, no se hizo hincapié en creer que era una dimensión lo que se veía en cada sesión, sino que muchas de ellas desarrollaban ambas o todas las dimensiones, pero sobretodo ser agentes que facilitan estas visiones holísticas de la paz.

Si es diferente, porque ahora no es solo querer la paz mundial, porque esta es una parte pero ahora sé que hay algo más (Profesora de 3°. Grupo de discusión final. 08/2010, México).

También empezaron a tratar de dar a conocer el concepto de las diferentes dimensiones de la paz a sus alumnos y a darse cuenta de que la conceptualización en los alumnos y alumnas está muy ligada a la ausencia de ella a través de la guerra o a la religión.

Bueno, de lo que pude percatarme de los trabajos es que a muchos niños el tema de la paz le impacto más en tema de guerras y peleas y creo que esto fue a raíz del cuento de los monstruos, porque lo leímos y, de ahí, ellos empezaron a asociar con eso y dar ejemplos de guerras. 🤔
No sé si eso es bueno o malo. Como podrás leer, hay una niña, Marian, que acaba de entrar al grupo y el trabajo con ella pues podría decirse que es casi nulo, pero al hacer la actividad del dibujo y, dado a su religión, ella establece el tema de la paz relacionado con Dios. Eso me causa conflicto porque relaciona mucho los temas con Dios y la verdad no sé cómo hacer

con ella, me está costando trabajo no quitarle la idea, sino más bien hacerla entender que debe separa las cosas religiosas. 😊 (Correo electrónico. Profesora de 3º, México. 30/06/2010).

Sin embargo, a través de la experiencia propia, trataron a través de las actividades ir dando a conocer todas esas dimensiones de la paz y que ellos pueden ir las viviendo, practicando y generando. De este modo, todos se convirtieron en un conjunto de participantes activos de la paz.

f) Papel activo en la paz

Al ir observando y analizando lo ocurrido dentro de la propuesta, un elemento que se destacó es que se nombraban como agentes que creaban esos espacios y que hasta sus propios alumnos y alumnas lo solicitaban, empezando a saberse como actores de la paz y que afectaban a los otros creando espacios de paz. Para tener esa percepción de ser partícipes y actores de la paz, es necesario vivir, sentir, experimentar, crear y participar conjuntamente en la creación de estas prácticas de paz. Es ahí donde se comienza a ver no solo el ir en contra de algo sino el proponer y hacer algo proactivo hacia la construcción de la paz.

Tal vez por el trabajo de paz que se ha hecho, cuando ha existido un conflicto o una guerra, manifestar que estamos en contra, pero no como un trabajo preventivo de decir yo mi vida, la voy a enfocar a una paz interna, a una paz social, a crear redes aun planteamiento de transformación impositivo, no solo del rechazo de cuando hay una guerra... (Profesora de Educación Especial. Grupo de discusión final. 06/2010, España).

Por ello, el concepto de paz implica saberse responsables de lo que pasa y reconocer que afecta a todos en el mundo. También dar ese paso de trabajar consigo mismo, buscando la trascendencia social a través de la relación conmigo mismo y la relación con los otros- otras.

Que conozcan que toda acción de uno como parte de un grupo afecta a todos (Profesora de 2º. Cuestionario Enero/2010, México).

De este modo, la dimensión ecológica de interdependencia da fuerza en el papel activo de la paz, en el que cada acción es importante y transformativa.

II-Enseñanza y aprendizaje de los Conflictos

Veremos en este apartado el análisis del proceso de aprendizaje del concepto de conflicto a través de tres aspectos

- a)Conflicto (concepto)
- b)Conflicto interno
- c)Proceso de transformación

a) Conflicto

En la etapa inicial, el concepto de **conflicto** entre las profesoras y el profesor fue definido a través de diferentes posturas. Sus definiciones iban desde entenderlo como desequilibrio, tanto personal como con los demás, hasta como oposición.

La oposición de diferentes puntos de vistas o visiones que no llegan a un entendido (Profesor de 1º. Cuestionario de diagnóstico, primera sesión. 2010, España).

Un momento de desequilibrio entre intereses diferentes opuestos en ti mismo o con otras personas. Se dan a lo largo de la vida y con los demás siempre si compartimos y evolucionamos (Profesora de Apoyo a la Educación Especial. Cuestionario de diagnóstico, primera sesión. 2010, España).

Estos conceptos de *oposición, desequilibrio, problema*, entre dos o más personas, también se observaron en el concepto de **paz**. Es importante observar que el conflicto ya se contemplaba como algo que está presente y a lo largo de la vida, por lo que ya se empieza a ver como un proceso al que no hay que evitar sino entender para transformar. Lo que sí llamó la atención en el análisis fue la presión de la

conceptualización del conflicto a nivel personal, llegando a solicitar y hablar acerca del concepto de conflicto interno.

b) Conflicto interno

A pesar de que al inicio no se contaba con trabajar el concepto de conflicto interno, se vio la necesidad de abordarlo a lo largo de la propuesta. Tanto en la fase de diagnóstico como en la del desarrollo, los participantes mostraron la importancia de destacar este elemento.

Claves para enfrentar tanto los conflictos internos (personales), como los que se dan en la escuela y/o en la sociedad y yo estoy implicada (Profesora de Apoyo a la Educación Especial. Cuestionario de diagnóstico, primera sesión, España).

De este modo, se tiene una visión sobre los conflictos no sólo exteriormente entre las personas, sino que se toma en cuenta cómo los factores internos que afectan las relaciones que se muestran en el exterior. Se trata de una perspectiva más integral, en la que los conflictos no sólo son las relaciones externas sino las internas, y la responsabilidad que hay con uno mismo y así mismo con los demás.

Aprender y mejorar mi visión de lo que desequilibra las relaciones. (Profesora de 5º. Cuestionario de diagnóstico, primera sesión, España).

...que queremos o enfocamos en la solución de conflictos, lo enfocamos hacia cambiar al otro, pero no pensando lo importante que es cambiar a uno mismo que aquel, sino partir de ti como medio de transformar el entorno, que es fundamental (grupo de reflexión final España).

El concepto de conflicto interno es muy cercano a la dimensión holística de la paz, en la que lo interno y lo externo están ligados. En el espacio escolar, en el que se trabaja con seres humanos, se observa la necesidad de incluir el trabajo externo e interno y, además, los mismos docentes demandaron esa formación integral de los estudiantes y profesores como un proceso importante en la transformación de conflictos.

c) Proceso de transformación de conflictos

Una vez que ya se cuenta con la noción de conflicto, era importante ver qué hacían ante los conflictos y empezar a ver el proceso de transformación o no de los mismos. A continuación, se muestran sus primeras respuestas, dirigidas a estrategias específicas como entablar el diálogo.

Investigadora: *¿Qué hacen ante los conflictos?*

Profesora de segundo: *Hablar y llegar a acuerdos*

Profesora de quinto: *Dialogar para tomar decisiones que beneficien a ambas partes*

(Anexo No. 30 Registros de sesión en línea, 27 de febrero)

El diálogo tiene que ser enseñado y aprendido, pero además requiere mucha práctica, sobre todo si se quiere que sea un diálogo no violento, reflexivo, propositivo y de transformación. Se vio que el conflicto es algo más que la violencia y que es parte de la vida, por lo que su inclusión en los procesos escolares es la manera de empezar a no utilizar la violencia para enfrentarlos.

Por ejemplo, me interesan todos los ejercicios para evitar la violencia, que a veces los que dedicamos a resolución de conflictos eran recursos que yo no utilizaba, porque lo leía muy por encima, porque no los correlacionaba. Así es que de tarea para este verano será leerlos y los incorporar para el próximo año (Profesora de Educación Especial, grupo de reflexión final España).

La experiencia de transformación se inició en la reflexión sobre qué es un conflicto en sus aulas y en su programación.

Yo relacionaba lo de conflicto con la lección cuatro de Cívica y ética, de solución de conflictos y la convivencia. Eso me sirvió ya para trabajar lo de conflicto, el cuento de los monstruos, el de la caperucita roja... (Profesora de 3°. Grupo de reflexión final, México).

Ellas mismas hicieron empezaron a ver cuál era el concepto de violencia que tenían los estudiantes, además de compartir el propio en las sesiones.

Durante esta semana se platicó con el grupo acerca de lo que ellos creen que es un conflicto y de qué manera los afrontan, relacionan la palabra conflicto con peleas y cosas negativas (Profesora de 2°. Reporte de la semana del 1 al 5 de marzo de 2010, México).

Una vez que sabían la noción que tenían sus estudiantes, también empezaron a investigar la forma en cómo decidían actuar ante los conflictos.

Al encontrarse en un conflicto, la mayoría dice acudir con el maestro (aunque en realidad no lo hacen), otra parte dice “defenderse” y unos pocos eligen hablar para resolverlo. Me frustró no haber podido aplicar más actividades... no obstante, considero que esta actividad me aportó muchos elementos para trabajar más adelante en relación a los conflictos (Profesora de 5°. Semana del 1 al 5 de marzo de 2010, México).

En estas reflexiones podemos ver lo importante que era para los docentes el trabajo centrado en los conflictos y la necesidad de generar espacios de paz para abordarlos como un proceso de transformación.

III.-Educación para la Paz: un espacio de prácticas de paz

El análisis de esta dimensión se llevó a cabo a través de su conceptualización, pero sobretodo del proceso vivido desde el inicio de la propuesta hasta el final y en cómo se lograron los objetivos de crear o no espacios de paz y prácticas de paz. Para analizarlo, se hizo la siguiente categorización.

- c) Educación para la Paz.
- d) Espacios de paz y Prácticas de Paz.

a) Educación para la Paz

Existían pocas experiencias con prácticas de Educación para la Paz en el grupo de las profesoras y profesor, contaban con antecedentes como:

Sé que hay proyectos que trabajan, ahora no recuerdo ninguno (Profesora de Apoyo a la Educación Espacial. Cuestionario de diagnóstico primera sesión, España).

La mayoría de los docentes, de México y de España, afirmaron no tener experiencia en la Educación para la Paz. Ante la pregunta “*¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?*”, estas fueron algunas respuestas:

No, es la primera vez. (Profesora de 2°. Cuestionario 01/2010 México).

No tan solo lo había escuchado y analizado pero no aplicado (Profesora de 5°. Cuestionario 01/2010, México)

La verdad es que el tema de educación para la paz era casi desconocido para mí hasta este año (Profesora de 5°. Primer Análisis de la experiencia, España).

En general, se veía como algo externo a lo cotidiano de la escuela, que se aplicaba ocasionalmente, muy cercano a la forma de evitar la violencia o la resolución de conflictos.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la Paz?

Los niños están viciados, por decirlo de algún modo, en las formas de resolver sus problemas siempre a golpes e insultos, no dialogan, creo que se ha tratado de cambiar esa forma pero creo que hace falta más trabajo (Profesora de 2°. Cuestionario 01/2010, México).

Por ello, se han ido integrando elementos de los diferentes componentes de la Educación para la Paz, como la resolución de conflictos o educación intercultural.

Además, ya se veía la necesidad de integrar el elemento interno.

Se aplica en los colegios para que los alumnos conozcan situaciones de otros países, para resolver conflictos, etc. En muchas ocasiones, se celebran actos y se hacen actividades coincidiendo con el día mundial de la paz (Profesora de 1°, Cuestionario diagnóstico primera sesión, España)

Educación para la paz es educar en la resolución del conflicto para lograr el equilibrio, tanto interior como con lo que nos rodea (Profesora de 1º, Cuestionario Diagnóstico inicial, España).

Como ya vimos, su experiencia previa en la Educación para la Paz había sido escasa. Sin embargo, gracias al desarrollo de esta propuesta, el concepto de Educación para la Paz también entra en el proceso de transformación, en una visión más compleja.

Por lo mismo, definir Educación para la Paz resulta igual de difícil, porque se trata de algo sumamente abstracto que entraña toda una serie de actitudes hacia los demás, hacia nosotros mismos y hacia el mundo en el que vivimos (Profesora de 5º. Evaluación final escrita del proyecto prácticas de paz. 31/08/2010, México).

Todo ello permitió observar un concepto de Educación para la Paz más amplio, muy ligado al concepto de paz, pero sobretodo ligado a ellas y a él mismo, donde ya no es un proyecto o una sola propuesta sino una forma de educar.

De Educación para la Paz, yo creo que va ligado en el momento que tú sabes transmitir tu paz, y la reciben tus alumnos y ellos a su vez, pueden llegar a transmitirla, en su casa porque ellos, se sientan mejor internamente, esa ya es una forma de educar, en sí (Profesora de 5º. Grupo de discusión final, España).

Esta forma de educar es lo que se proponía en esta tesis como **estilo docente de paz**, que genera prácticas de paz, porque ya no se trata sólo de la materia o contenido a impartir, sino la responsabilidad del actuar, del hacer, una conciencia del ser.

En todo momento estas educando para la paz, no son unos momentos puntuales en los que tú aplicas estas actividades y ahí se queda. No. Es decir, sí que hay muchas técnicas y ejercicios, pero no es sólo eso la educación para la paz. En todo momento tú estás transmitiendo paz, ellos tienen conflictos, tú los resuelves o, intentas encaminarles de una manera determinada, es todo (Profesora de 3º. Grupo de discusión final, España).

Otorga la opción de conocer EpP, no sólo en las estrategias o actividades a realizar, sino en su aplicación, utilidad e impacto.

[...] *la Educación para la Paz, pues que hay muchas, muchas más actividades y tipos de actividades de las que yo hubiera pensado jamás, y que estoy viendo que tiene su aplicación y su utilidad* (Grupo de discusión final. 06/2010, España).

De este modo, pudimos observar que se logró construir la concepción de una Educación para la Paz desde una perspectiva holística, no por definición memorística sino desde la práctica. Se trata, por tanto, de una conceptualización que incluye al otro, a sí mismo y, sobre todo, una educación que fomenta ampliar la conciencia.

Puntos en común, ya que Educación para la Paz es conocer otras cosas, como es la paz interna, la paz social, la paz ecológica... ¿esto también es parte de la paz social o no? A mi parecer sí, porque es ampliar nuestra conciencia, porque una no conoces, y nos enviaron las fotos de ellos, y ellos me preguntaban quiénes eran. Yo también le envié las fotografías del grupo a la maestra para que nos conociera. De hecho, ella sí que nos envió en la fotografía diciendo quién era cada uno, nos decía, “el primero es no sé quién...” y, así, con todo el grupo. Realmente el hecho de comunicarse sin conocerse físicamente... (Profesora de 3°. Grupo de discusión final. 30/08/2013, México).

Como podemos observar, se consiguió integrar la Educación para la Paz desde el punto de vista holístico gracias a las acciones directas que tenían el objetivo de crear espacios de paz a través de las acciones de todos los participantes.

b) Espacios de paz y Prácticas de Paz

Una de las iniciativas de esta propuesta fue empezar a crear una educación desde la paz misma. Por ello, se buscó generar esos espacios de paz a través de prácticas educativas dirigidas a ello desde las diferentes dimensiones de la paz. Estos espacios pudieron verse a lo largo de las diversas actividades realizadas que se caracterizaron por generar rasgos de las diferentes dimensiones de la paz y convertirse en **espacios de encuentro**.

Se quedaron muy parados al principio y no sabían asimilarlo, pero al cabo de los días, ya lo asimilaban, como que tenían alguien ahí que les escribía, que sí

que era verdad. Porque yo empecé diciéndoles que se imaginarán que tenían un amigo en otro país y que les escribieran una carta pero que no le conocían porque así yo adelantaba mi faena para después yo enviar las cartas. Después, vieron que era realidad que sí, que había alguien que les contestaba, entonces fue muy chulo, fue muy bonito (Profesora de 3º, Grupo de reflexión final, España).

Además de ser un espacio de encuentro, este puede generar la práctica de paz a través de **generar redes**.

En la cuestión de establecer redes, que es lo que nos planteamos al principio, que vean que son niños como ellos, que tienen las mismas inquietudes, y sí que realmente se ha conseguido, se ha logrado ese objetivo (Profesora de 5º, Grupo de Discusión final, España).

En esa conciencia de red, una conciencia de pertenencia y de responsabilidad ante lo que se hace, podemos observar una **dimensión ecológica de interconexión**.

¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto? Que conozcan que toda acción de uno como parte de un grupo afecta a todos (Profesora de 2º. Anexo No.16 Cuestionario del primer análisis de la experiencia).

Logró generar **espacios de diálogo** y de generar acuerdos.

Pues ha habido ventajas tanto personales como en los niños, considero que a los niños les brindó herramientas para como grupo llegar a acuerdos, además de que hubo cambios de actitudes al disminuir la violencia física que se presentaba en el grupo (Profesora de 5º. Anexo No.26 Evaluación escrita del proyecto, México).

De este modo, se creó también un espacio propio de paz como docentes. Si los docentes lo viven, lo sienten y lo vuelven parte de ellos, lo pueden transmitir a su vez, dan lo que tiene.

Se mencionó la importancia de reconocer qué es sentirse tensionado físicamente y qué es sentirse relajado físicamente. Algunos de ellos tomaron nota (Anexo No. 37, Registro de sesiones en el Colegio Grans i Menuts 6 de mayo).

La construcción de espacios de paz se logra al ir consolidando diferentes prácticas de paz, que a su vez permitirán romper los ciclos de violencia que existen. Empezando desde la paz misma, a través de los espacios antes mencionados espacios de encuentro, generar redes, dimensión ecológica de interconexión y espacios de diálogo. Todos ellos desarrollados gracias a las prácticas de paz realizadas.

6.7 ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?

Ya vimos al principio qué pasó en el proceso de la propuesta y su aplicación, el proceso de la investigadora, el proceso conceptual. Todos ellos, por supuesto, están inmersos los procesos de los participantes de dicha propuesta. En este apartado, se pretende dar a conocer la reflexión que se hace a través de la observación de los procesos de los principales participantes de la propuesta.

6.8 Dimensión docente

Esta dimensión está integrada por dos aspectos:

IV. Educación para la Paz, una herramienta para el docente.

V. Diálogo entre, con y a través de la paz entre docentes, alumnos-alumnas, padres y madres de familia.

I.-Educación para la Paz: una herramienta para el docente

Al querer analizar los procesos llevados a cabo por los docentes, fuimos escogiendo aquellos elementos que nos orientaban a la integración de la propuesta tanto a **nivel personal** como a **nivel profesional**.

A **nivel personal** las profesoras y profesor hicieron mención sobre cómo integraron estrategias de la dimensión de paz interna a sus vidas.

Para mí me sirven en la vida diaria, cuando no puedo dormir o estoy muy estresada, realizo las respiraciones y trato de olvidarme un poco de todo. Lo que me ayuda a conciliar más fácilmente el sueño o relajarme y pensar las cosas antes de actuar (Reporte profesora de 3°. Semana del 15 al 19 de febrero 2010).

Sirvió para empezar a conocer sus ritmos y necesidades y, ante ellas, conocer estrategias que les permitan darse al oportunidad y el tiempo de conocerse a sí mismos, generando espacios de **auto-cuidado**.

Me gustó [...] creo que pocas veces nos damos la oportunidad de darnos ni 10 minutos para relajarnos [...]un momento para mí, para dejar incluso de pensar en todo lo que a lo mejor te preocupa y escuchar las indicaciones y la música (Profesora de 2°. Registros de sesión en línea 20 de marzo matutina, México).

Así mismo, a **nivel profesional** empezaron a detectar y generar **nuevas prácticas**, las cuáles se enfocaban a ser prácticas de paz.

A nivel profesional e individual, me ha permitido conocer un área poco explorada y practicada por los maestros de primaria (Profesora de 3°. Cuestionario. Enero/2010, México).

Este compromiso a nivel profesional se veía reflejado en su disposición al trabajo en todo momento con la propuesta, ya que no recibían pago extra por ello y sí que tenían que invertir su propio tiempo, que otorgaban con mucha disposición.

Pues tú dime qué día y hora y que no hay problema yo estoy con la mejor disposición para trabajar (Profesora de 1°. Correo electrónico. 8 de marzo de 2010, México).

Así también la propuesta permitió ofrecer el espacio para conocer la Educación para la Paz como un **estilo docente**. Comenzaban a comentar que las actividades y lo que trabajábamos lo querían integrar en sus próximos grupos, sin necesidad de llevar a cabo la propuesta tal cual, pero si la metodología compartida.

Y sé que es algo que no se va a quedar nada más con este grupo porque lo pienso hacer con cada grupo que tenga, lo que más me ha ayudado ha sido lo de las asambleas y el manejo de conflictos con los niños, para empezar a

abordarlos de forma distinta (Profesora de 5°. Registros de sesión en línea 13 de marzo, México).

Fueron integrando las estrategias a sus propios ritmos, necesidades y tiempos. Además de empezar a detectar los beneficios de las mismas y ver los espacios de paz que se empezaban a generar o ver las posibles respuestas ante la violencia.

Me he propuesto hacer, como mínimo, una de estas actividades con los alumnos una vez a la semana. Verdaderamente creo que en mi clase nos hacen mucha falta (tanto a los alumnos como a mí) porque estamos muy tensos y en muchas ocasiones el clima de la clase no es bueno (falta de concentración, falta de escucha, tono despectivo al hablarse, etc). Creo que estas actividades nos resultaran muy prácticas y nos beneficiaran (Profesora de 3°. Correo electrónico. 17 de mayo del 2010, España).

A parte de tener iniciativas propias para ampliar la gama de estrategias -donde lo importante era generar la dimensión de la paz- y de tener la **autonomía** de crear sus propios espacios de paz con los materiales y recursos que ellas mismas, se dedicaban a buscar y a compartir.

Por cierto, te platico que me di a la tarea de buscar más técnicas de respiración y encontré una con mantras (dizque) que estoy aplicando con el grupo y parece que está funcionando bastante bien, vaya que unos niños ya hasta cierran los ojos para respirar (Profesora de 5°. Correo electrónico, 19 de febrero del 2010, México).

Podemos observar la importancia de que sean ellas o él quienes experimenten las dimensiones de la paz a través de diferentes estrategias. De este modo, una vez vividas, se trataba de ver las características del grupo y ofrecer una gama de posibilidades de actividades que permitan generar este espacio de paz.

Así que me di a la tarea de hacer la relajación que tenía pendiente. Elegí la postura de piernas sobre una silla y me sentí muy a gusto así, aunque como siempre me cuesta mucho relajar las partes del cuerpo, si bien siento que cada vez que lo práctico es un poco más fácil. Muchas gracias por los materiales, encontré unas cosas muy interesantes que pienso aplicar con el grupo (Profesora de 5°. Correo electrónico, 8 de abril del 2010, México).

En un encuentro posterior algunas de ellas confirmaron que continuaron aplicando algunas de las estrategias con otros grupos, permitiendo observar que Educación para la Paz es un estilo docente, y no un solo día a conmemorar o asilado sino integrado a la labor docente cotidiana.

Pues en mi caso yo sigo aplicándolo con ellos los ejercicios de respiración, y si tengo pensado implementar mándalas, juegos cooperativos, principalmente para integrarlos como grupo porque es lo que siento que les falta. Lo que todavía no sé cómo manejarlo o si se manejarlo es lo de las asambleas. Con su grupo actual del nuevo ciclo escolar (Profesora de 5°. Grupo de discusión Final, México, 08/2010).

Es por eso que podemos finalmente observar que en esta propuesta generamos con los docentes prácticas de paz a partir de espacios de auto-cuidado y autonomía, así como posibilitamos nuevas prácticas y reconocimos la Educación para la paz como un estilo docente.

II.- Diálogo entre, con y a través de EpP entre docentes, alumnos, alumnas, padres y madres de familia

Como ya hemos ido viendo, la propuesta de Educación para la Paz creó un espacio de comunicación e intercambio entre docentes, alumnado y padres y madres. De hecho, una parte esencial de este proceso fue el establecimiento de vínculos y redes entre todas y todos los participantes. El trabajo y aprendizaje sobre las distintas temáticas y estrategias no dependió de una sola persona, sino de la participación grupal. Un ejemplo claro de ello se dio en el grupo de profesoras de México. Entre ellas, empezaron a crear un equipo dentro de la escuela y, si alguna de ellas no podía asistir a la sesión o necesitaban comentar algo, se reunían y hablaban de ello. No era necesario que la investigadora estuviera presente, sino que se trataba de un espacio autónomo de ayuda y soporte entre las docentes, un **diálogo entre pares**.

Pero si quieres conectarte con ellas no hay problema yo luego platico y que me expliquen, tu solo me mandas por correo el material y algunas indicaciones generales. En verdad, sorry. (Profesora de 3°. México, 24 de febrero del 2010).

Tengo algunas dudillas pero me pongo al corriente con las muchachas (Profesora de 2°. Correo electrónico, 11/05/2010, México).

A través de las asesorías se intentó incrementar la situación vivencial de los y las docentes y también su relación con los y las estudiantes. Este espacio permitió, además, aumentar el conocimiento entre los mismos estudiantes, ya que se consideraba un lugar de apertura que debía ser respetado y bien cuidado.

Hola Glo!

Mira te mando a grandes rasgos como fue la historia que se iban imaginando y algunos dibujos que ellos realizaron con la explicación que dieron frente a sus compañeros, lo que no sé es si ¿es bueno que expliquen lo que se imaginaron frente a sus compañeros y lo compartan o solo realicen los dibujos y se los queden para ellos? (Reporte profesora 3°. Semana del 15 al 19 de febrero 2010, México).

Más adelante, abordaremos con mayor profundidad el intercambio que se generó entre el alumnado, pero también es muy importante resaltar la participación y el diálogo con los padres y madres. Como ya vimos anteriormente, las familias se involucraron en la propuesta, ya fuera de forma directa o a través del intercambio y participación con los y las docentes en las reuniones escolares.

Una mamá me preguntó qué podría hacer para apoyar este proyecto desde el hogar mientras el resto asentía con la cabeza. Esto me sorprendió pues no habían sido muy participativos en otras juntas, yo era la que les tenía que pedir que me apoyaran. Emocionada, me comprometí a conseguir algunos materiales para trabajarlos en casa e hicimos ejercicios de respiración, comentando que también como adultos los necesitamos para controlar nuestras emociones y pensar con claridad. En este punto, los alumnos, sin que yo se lo indicara, se integraron a los ejercicios de respiración. Más tarde, una mamá se acercó a mí para comentarme que ella practica yoga y podría aplicar en otro momento una sesión para los alumnos. Lo cual ya se está acordando en conjunto con la directora y la maestra de educación física. Para mí fue muy grato ver cómo sin proponérmelo, este proyecto ha trascendido el ámbito de la

escuela y, poco a poco, está integrando a los padres de familia (Reporte profesora de 5º, Semana del 15 al 19 de febrero 2010, México).

Como pudimos ver, fue una inclusión de los diferentes miembros de la comunidad, donde los padres y madres pudieron apoyar la propuesta con sus hijos e hijas, pero que también se les sugirió que fuera una práctica para ellos y ellas mismas.

6.9 Dimensión alumnos y alumnas

Los procesos llevados a cabo por los alumnos y alumnas se pudieron seguir gracias a los reportes realizados por las y el docente, que permitieron ver el reflejo de la propuesta a nivel grupal e individual. Esta dimensión se integró:

- a) A nivel personal
- b) En el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje

a) A nivel personal

Las experiencias vividas por los estudiantes fueron muy diferentes en cada uno de los grupos. Algunas de ellas fueron reportadas por las observaciones de los docentes, pero otras se evidenciaron a través de las cartas del propio alumnado. Este actividad permitió registrar el intercambio de sentimientos y emociones que durante la propuesta de “Prácticas de Paz”.

Yo no tengo mamá me abandono a los 2 meses de Nacida ¿tú crees? Pero es bueno tener un amigo en España (Alumna de 5º, México. Intercambio de cartas con alumna de España 11/mayo/2010).

Así mismo, permitió conocer el proceso llevado a cabo por alumnas y alumnos durante esta propuesta y las diferentes expresiones y estrategias utilizadas. Gracias a todo ello, se generaron espacios de paz basados en el reconocimiento de pertenencia a un grupo.



Dibujo 3. *Elaborado por Laura Margarita Sánchez Garrido (Es la niña que se encuentra en proceso de consolidar la lecto-escritura y hay que explicarle con calma y trabajar con ella, se sienta a un lado del escritorio).*

Ella se imaginó y dibujo a su maestra y a sus compañeros, ya que para ella en ese momento las personas más importantes eran ellos; su maestra porque era la que le enseñaba a leer y escribir, jugaba con ella y la hacía reír y a sus compañeros porque la aceptan en el grupo y la ayudan. (Reporte profesora de 3º, México).

Aunque el contacto con los alumnos y alumnas solo en dos ocasiones fue directo con la investigadora, era importante incluirlos como parte del proceso mismo de los docentes, que fueron los que enriquecieron este proceso a través de sus reportes y experiencias compartidas.

b) En el aula y en los procesos de enseñanza – aprendizaje

Los ejercicios llevados a cabo ayudaron a tener un mejor desenvolvimiento en su aula y en los procesos de aprendizaje, tanto conceptuales como actitudinales, favoreciendo la relajación, tranquilidad y autogestión de acciones o emociones.

Para los alumnos estos ejercicios [respiraciones y ejercicios de ojos] no son nuevos, ya que se han venido trabajando en anteriores ocasiones y con

frecuencia. Esta semana se realizaron previamente al primer ensayo del examen enlace [examen a nivel nacional que mide conocimientos conceptuales]. Los chicos estaban nerviosos por dicho examen pero con los ejercicios se tranquilizaron un poco (Reporte profesora de 3°. Semana del 15 al 19 de febrero 2010, México).

Un aprendizaje importante y valioso es que los mismos estudiantes pudieran identificar los beneficios de las mismas estrategias y que sirvieran como medios para desarrollar para ellos mismos espacios de paz. Al identificarlos como tal, se posibilitó la opción de que los apliquen en otras situaciones o lugares.

Cabe mencionar que realizar estos ejercicios ha logrado bajar el ritmo de inquietud que presentaba el grupo, en especial con un niño que se llama K..., él es un chico muy inquieto y travieso, le gusta estar jugando y casi no le gusta trabajar, con los ejercicios el alumno ha mostrado más interés en terminar los trabajos, cuando se aburre de una actividad me dice: “maestra vamos hacer así con los ojos (los mueve) es que ese ejercicio me gusta” y realizamos la actividad de forma que todos se olvidan del trabajo por unos 10 minutos aproximadamente y posteriormente siguen con lo que estaban (Reporte profesora de 3°. Semana del 15 al 19 de febrero 2010, México).

De este modo, el aprendizaje de los estudiantes no fue solo basado en la realización de las actividades o de saber para qué servían sino utilizarlas como un medio para una mejor convivencia y para establecer compromisos y tener un papel activo en la dinámica de sus propios grupos y ser propositivos.

Para mí fue muy grato ver que los niños se comprometían más con la asamblea, en ella pudieron reconocer sus avances en la conducta y fueron más propositivos con las actividades que se llevan en el salón de clases (Reporte profesora de 5°, Semana del 15 al 19 de febrero 2010).

La escuela comienza a ver cómo las demandas de los estudiantes cada vez van más encaminadas hacia una educación integral. Ya no se trata solo de memorizar conceptos, sino de empezar a generar espacios de paz interior, social y ecológica a través de acciones, actitudes y propuestas, sobre todo, a través de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Para lograr todo ello, es necesario

trabajar conjuntamente con herramientas que ayuden a evitar la violencia como respuesta y llegar a acuerdos entre todos y todas como aprendizaje del grupo.

Ha habido ventajas tanto personales como en los niños, considero que a los niños les brindó herramientas para como grupo llegar a acuerdos, además de que hubo cambios de actitudes al disminuir la violencia física que se presentaba en el grupo. Los obstáculos fueron el que la familia muchas veces impulsaba prácticas violentas (Profesora de 5°. Evaluación final escrita del proyecto prácticas de paz. 31/08/2010, México).

La propuesta permitió que se conocieran mejor tanto ellos como con la misma docente, que observaba actitudes nuevas en sus estudiantes.

Durante la actividad [escucha activa] pude observar que algunos alumnos se apenaban cuando llegaba su turno de hablar y no decían nada. Al final reflexionamos sobre la actividad y varios niños expresaron que un minuto había sido demasiado tiempo para ellos pues se quedaban sin saber de qué hablar. Me sorprendí por que no esperaba que siguieran las indicaciones al pie de la letra por ser la primera vez que realizábamos este ejercicio, pero al ver lo relajados que estuvieron los alumnos, no dudo en volverlo a aplicar (Reporte profesora de 5°. Semana del 15 al 19 de febrero 2010).

Además, los niños y niñas podían disfrutar de otras actividades y espacios para ellos así como experimentar el silencio o el gusto por colorear libremente.

La actividad me permitió darme cuenta qué niños pueden mantenerse en silencio y seguir las instrucciones, hay niños a los que cotidianamente no les gusta colorear y esta actividad la realizaron bien y la terminaron de forma rápida (Reporte escrito Profesora de 2°. 25/02/2010, México).

Finalmente, con algunos de los niños y niñas se pudo trabajar a través de algunas de las actividades, ya sea por invitación de las profesoras o por los primeros acercamientos al iniciar la propuesta, donde los estudiantes se mostraron muy abiertos ante la misma y con la investigadora.

...te mando el dibujo de un mándala (o calma fieras, como dice la maestra Esperanza, jajajaja) que hicieron los niños. Dijeron que te diera los mandara para que vieras como están trabajando, además preguntaron si te gustaron sus fotos, dicen que te extrañan, y que quieren que regreses para hacer otro mándala con ellos, que porque tú los haces diferente eh!!!! Que yo no sé bien,

así que por favor regresa porque te quieren a ti y no a mi jajajajajaja.
(Profesora de 3°. Correo electrónico. 30 de junio del 2010, México).

Principales conclusiones

A manera de cierre vamos a ver algunas de las principales conclusiones a las que se llegaron después de este proceso de análisis de la propuesta “Prácticas de paz”.

- La propuesta “Prácticas de Paz” en su formato, diseño y aplicación, permitió la inclusión de la diversidad de los participantes y contextos, ofreciendo la posibilidad de aplicación de la misma a los propios ritmos, situaciones e intereses de los participantes.
- El concepto de paz a través de la propuesta permitió ser entendido como una diversidad de paces a través de las diferentes dimensiones, tales como la interna, social y ecológica.
- La dimensión interna de la paz es una de las más solicitadas, trabajadas y cuestionadas durante la aplicación de la propuesta.
- El concepto de conflicto es complementado desde el concepto de conflicto interno, muy cercano al de paz interna.
- La Educación para la Paz es ampliada en su concepción y en su aplicación se entiende o se nombra como algo cotidiano en el actuar docente cuando se concientiza el que uno es parte de ella, se práctica y se vive cotidianamente convirtiéndose en un ser docente un estilo de docencia de paz.
- El impacto de la propuesta de “Prácticas de Paz” integra e incorpora a los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Los docentes comentan la importancia de propiciar los espacios de paz en las aulas y a su vez incluir esos espacios de paz para ellos y ellas mismas.

- Los padres y madres muestran la apertura para una propuesta como esta, aunque, a su vez, son quienes muchas veces generan o propician los principales obstáculos al promover la violencia como respuesta ante los conflictos escolares, por lo que las profesoras y profesor sugieren en un siguiente momento incluir el trabajo de padres directamente en una próxima propuesta o trabajo de paz.
- La propuesta “Prácticas de paz” permitió el espacio de encuentro, de diálogo, intercambio, conocimiento del otro y la otra, generación de redes, siendo todos ellos elementos de espacios de paz a través de prácticas de paz.
- Se finalizó con una comunidad de aprendizaje donde la propuesta permitió generar espacios de reflexión sobre la práctica misma, sobre las teorías de paz y de Educación para la paz, pe sobretudoo un intercambio de experiencias, estrategias, reflexiones, emociones, pensamientos y amistades.

Finalmente, hay que señalar que la propuesta “Prácticas de Paz” es una invitación a llevar a cabo acciones de paz o paces en sus diferentes dimensiones. Donde la teoría y la práctica, para que sean acciones transformativas, tienen que ir de la mano. Además de empezar a conformar acciones con la fortaleza del grupo de estudiantes, de docentes, de padres y madres de familia y de escuelas, para ir generando redes de transformación conjunta. No es un recetario de fórmulas mágicas las que nos van a salvar o enseñar el camino de la paz. Como mencionó Gandhi, “La paz es el camino” y la paz es acción continua, cotidiana y permanente.

Hay que dejar de creer que la paz es una utopía inalcanzable, es real, día a día se construye, se propicia y se favorecen esos espacios de paz gracias a la inclusión de diferentes prácticas de paz, sistematizadas, analizadas, consensada, dialogadas, pero sobretudoo vividas. Es dar la posibilidad a los docentes de ser constructores de espacios

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo de paz a través de las prácticas de paz que generemos conjuntamente tanto en la escuela, como para ellos y ellas mismas. Es ir generando espacios de paz en las diversas situaciones en las que nos desenvolvemos, porque la paz es nuestra responsabilidad y, a su vez, responsabilidad de todos y todas.

Recapitulación

En este capítulo se ha realizado una reflexión y análisis del proceso llevado a cabo por docentes, investigadora y estudiantes, así como de la propia propuesta. El análisis de esta investigación ha retomado las bases teóricas vistas en los primeros capítulos (como las preguntas y objetivos de investigación planteadas en la introducción), y ha sido enriquecido por la información que otorgaron las evidencias a través de los registros recogidos. Este análisis queda dividido en dos apartados:

- Análisis del proceso de la propuesta “Prácticas de Paz” y de la investigación.
- Análisis conceptual y de impacto en los docentes y alumnos.

El primer apartado permitió un panorama de la propuesta, acerca de sus aprendizajes, experiencias, obstáculos y aportaciones, así como la experiencia de las profesoras y profesor y de la propia investigadora. Esta etapa fue analizada de forma inductiva y analizada en las etapas de la propuesta y en el proceso de investigación. La segunda parte se basó en las preguntas y objetivos de investigación de forma deductiva-inductiva y se complementó con el análisis de los instrumentos. Este apartado contiene un análisis más conceptual y focalizado en los participantes de la propuesta docentes y alumnos y alumnas.

De este modo, se logró ver las diferentes aportaciones de la propuesta de “Prácticas de Paz”, a través de los elementos y de su diseño y presentación, así como de

las siguientes categorías: disposición e integración a la propuesta, flexibilidad, adecuado al contexto y necesidades y pertenencia. En este sentido, se ha podido observar la disposición para desarrollar las actividades en su grupo, registrar o compartir lo vivido en sus aulas. Además, se ha ampliado la información y algunas de las actividades con los padres y madres de familia sobre la propuesta.

La flexibilidad se veía en el diseño mismo de la propuesta tanto en su aplicación como en su seguimiento, siempre orientado a que fuera de ayuda a las profesoras y profesor, y que vivieran las prácticas de paz como algo que puede ser aplicado en diferentes situaciones en contextos reales de la práctica, pero sobretodo en el día a día, en lo cotidiano. Se pudo observar que hubo una adecuación correspondiente a su contextos que les permitió observar las prácticas de paz no como algo utópico sino funcional y no como una carga extra sino una posibilidad para su práctica, en donde ellas y él eran conscientes de sus posibles beneficios o potencialidades. La pertenencia a proyectos externos no es fácil, tiene que haber una conexión con el mismo, algo que haga que quieras pertenecer a él, es por eso que la pertenencia en el proyecto no era tarea fácil, pero que a través de las vivencias en el mismo se fue desarrollando.

Posteriormente, se ha hecho un análisis de las principales actividades y estrategias propuestas para cada una de las dimensiones llevadas a cabo, en las que se vieron las principales ventajas y avances que consiguieron los docentes en sus respectivos grupos. Además, se ha incluido una reflexión sobre este tipo de actividades a nivel grupal (en casa y en la escuela) y a nivel individual. De este modo, se continua con el análisis del proceso de investigación llevado a cabo, los principales aprendizajes y limitantes.

Por lo que respecta al segundo apartado, guiado por las preguntas y objetivos de la investigación, ha mostrado los principales conceptos desarrollados durante la

propuesta a través de tres temas: las paces como una construcción y práctica conjunta, la enseñanza y aprendizaje de los conflictos y la Educación para la Paz como un espacio de prácticas de paz. Por último, en este capítulo también hemos podido ver las experiencias vividas por los alumnos y alumnas, así como por los docentes que han participado en la investigación.

Gracias a todo ello, hemos podido observar y reflexionar sobre el proceso y los resultados de la propuesta. En primer lugar, hemos encontrado una visión plural de las paces y los docentes han sido capaces de identificar las dimensiones de las mismas, así como sentirse y ser agentes activos de la paz. Las profesoras y el profesor que han participado en esta investigación han expresado una visión más integral de la paz, lo que ha permitido, a su vez, ampliar la conciencia y el trabajo del *hacer las paces*. Se ha observado que ha sido más difícil conceptualizar y detectar la paz social. Sin embargo, al mismo tiempo, ha llamado mucho la atención que el concepto de paz interior dentro del aula y la práctica de la misma a través de diferentes espacios y estrategias.

En segundo lugar, el concepto del conflicto ha sido visto como un proceso y parte de la vida. Además, se ha identificado la importancia del concepto de conflicto interno, algo que se ligó mucho al de paz interna.

En tercer lugar, el concepto de Educación para la Paz ha sido muy amplio y complejo. Hemos podido ver que no se trata de un proyecto ni de una sola propuesta, sino de un modo de educar y entender la educación. Esta forma de educar es lo que se proponía en esta tesis: un estilo docente de paz que genere prácticas de paz concretas. La Educación para la Paz no es una materia o contenido a impartir, sino la responsabilidad de actuar y hacer y la conciencia del ser.

Por otro lado, hemos visto que la propuesta de “Prácticas de Paz” ha fomentado la creación de espacios de paz a través de espacios de encuentro y de diálogo, así como

de la generación de redes y de una dimensión ecológica de la paz a través de la interconexión de todos los seres humanos. Por último, hemos podido ver el efecto que tuvo la propuesta en los y las docentes y alumnos y alumnas, ya fuera a nivel personal que en el aula.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Conclusiones generales

Para finalizar esta tesis, presentamos las conclusiones generadas a través del diálogo entre teoría y práctica. En primer lugar, veremos las respuestas a las preguntas que se hicieron en un inicio –tanto las personales como las expresadas en la propuesta de investigación-. En segundo lugar, veremos las aportaciones que dejó la experiencia de “Prácticas de Paz” después de su análisis.

I.- ¿Qué función tiene esta tesis de Educación para la Paz desde la paz Holística?

Una primera respuesta es a nivel teórico, ya que amplió el marco de referencia de la paz holística, y por lo tanto de la Educación para la paz, al incluir el nivel personal, social y ecológico de la paz en la educación. Además ha sido útil como aporte de prácticas de paz para docentes, alumnos, alumnas, madres y padres de familias, a través del intercambio y experiencia llevada a cabo. Por otro lado, a nivel personal, me otorgó el espacio de reflexión acerca de mi labor docente y del papel como investigadora, pero sobretodo como ser humano que tiene la posibilidad de ser parte activa de la construcción de espacios de paz.

II.- Preguntas personales: ¿Hacia quién está dirigida? ¿Qué es necesario incluir en la tesis para generar una propuesta real?

Esta tesis está dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa. Durante el desarrollo de la investigación, hemos podido observar que cuantos más más

participantes estén involucrados en la propuesta “Prácticas de Paz”, mayor será el impacto del mismo. Por tanto, la Educación para la Paz necesita incluir los diferentes miembros de la comunidad educativa e ir conformando redes con el resto de agentes de la sociedad a través de proyecto o actividades complementarias y, de este modo, conformar espacios y plataformas de paz.

El acercamiento a la realidad es un factor clave para que una tesis se convierta en una propuesta real de paz. Por ello, al diálogo directo con la cotidianeidad de la escuela ha sido esencial para fomentar la paz holística con la propuesta “Prácticas de Paz”. De este modo, se ha enfatizado el trabajo -tanto interno como externo- de la paz en docentes, alumnos, alumnas, madres y padres de familia, para que a su vez puedan propiciar esos espacios de la paz en cada las aulas, escuelas y hogares, y así generar espirales de paz²⁷

III.- Las repuestas que se encontraron ante las preguntas de investigación

A través de las cuestiones formuladas y desarrolladas en el último capítulo (*¿Qué aprendizajes y aportaciones se propiciaron en una propuesta de Educación para la Paz con una visión Holística?, ¿Qué procesos y cambios se observaron en el estudiantado y los docentes en una propuesta de praxis de Educación para la Paz con una visión Holística?*), podemos observar las principales conclusiones de la propuesta “Prácticas de Paz”.

a) Con referencia a la propuesta:

- Estructuralmente, **la propuesta fue holística** y cercana a la realidad a través de su: flexibilidad, adecuación al contexto, a las necesidades del docente y del grupo y de favorecer la pertenencia al proyecto. A su vez, todo ello favoreció las prácticas de paz en docentes y estudiantes. (Además de propiciar experiencias interculturales, que favorecieron la globalidad, la interdisciplinariedad , pero sobre todo el ver y vivir experiencias como un ser humano más completo)

²⁷Este concepto lo desarrolla desde una aproximación comunicativo-educativa José Ignacio Martín en su tesis doctoral 'Comunicación, violencia cultural y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner a las Espirales de Paz como entendimiento intercultural'.

- La **trascendencia de una propuesta** puede verse en la integración de las diversas estrategias vividas, que no sólo quedaron como parte de las actividades de su grupo que tenían que realizar durante la aplicación de la propuesta “Prácticas de paz”, sino que pasaron al llevarlas a cabo en sus grupos en los posteriores ciclos escolares.
- Se pudo observar las prácticas educativas llevadas a cabo en la propuesta como generadoras de **espacios de prácticas de paz**.

b) La Paz Holística

- Lo importante de las **estrategias de paz holística** es vivirlas y reflexionarlas con los participantes para conocer su funcionalidad y beneficios. De este modo, se ha podido observar que los propios estudiantes son capaces de utilizarlas o solicitarlas posteriormente como estrategias para crear o potenciar su propia paz.
- La inclusión de actividades con las **diferentes dimensiones de la paz** fomentó valores de compromiso, respeto, reconocimiento, amistad y amor.
- Se observó que un camino para propiciar la dimensión de **paz política – social** es el diálogo. Es importante señalar que los docentes deben facilitar y enseñar este diálogo a través de la práctica cotidiana y fomentando el valor de la convivencia entre todos los miembros de la comunidad y la importancia de la conformación de un grupo de confianza y participación conjunta.
- La incorporación de la **paz interna** en la educación no ha sido una tarea fácil, ya que tradicionalmente se ha considerado una dimensión del ámbito de lo privado. Sin embargo, gracias a la visión holística de la paz y al fomento de espacios de autocuidado, se ha ido incorporando a los diferentes

ámbitos sociales, como la escuela, que expresa el ser humano en su complejidad, interdependencia e interconexión.

De la dimensión de **paz interior** se pudo observar que no era ajena o desconocida para los docentes, sólo que no la tenían contemplada como parte de la enseñanza y aprendizaje que puede ser incluida en una escuela para la vida.

Los docentes vivieron y crearon **espacios de paz interior** que veían muy necesarios tanto para su beneficio personal, como para el de los niños y niñas. Por ello, comenzaron a crear y buscar otras estrategias que podían facilitar este espacio.

En un principio, la **paz interna** en un principio fue entendida solo a nivel afectivo, pero posteriormente profundizaron, detectaron y lograron sentirla, vivirla y ver que si es parte de lo afectivo- cognitivo, pero también de lo mental y espiritual como lo menciona Alfonso Fernández Herrería.

Finalmente, podemos ver como la dimensión de **la paz interior** está muy ligada a las otras dos dimensiones, pero que es importante abrirle un espacio de expresión en donde se permita el desarrollo integral de los estudiantes y los docentes, a través del silencio, la concentración, la conciencia corporal, la atención y aprender a estar consigo mismos

- La dimensión de **paz ecológica** se vivió en el reconocimiento de la interconexión, del conocimiento del otro u otra que permite generar empatía, solidaridad y, en algún punto, amor.

c) **Prácticas de paz y espacios de paz**

- Hemos podido comprobar la importancia de favorecer en las actividades de la escuela el aprendizaje y desarrollo de **prácticas de paz** a través del reconocimiento de lo que cada uno hace, siente y piensa. Del mismo modo, ha sido esencial trabajar el reconocimiento del propio ser y el de los y las demás personas y del entorno para llegar a entender la filosofía para hacer las paces. Como menciona Vicent Martínez Guzmán (2004), el reconocimiento de nuestras capacidades o competencias es vital para crear la convivencia pacífica, propiciar la justicia y la democracia.
- Los **espacios de paz** fueron generados a través de las actividades que propiciaban espacios de regulación, intercambio y construcción del grupo, y que fueron necesarios ampliar a través de implicar a las familias para generar esos espacios en la casa, en el aula, en la escuela, y otros.

Se trató de realizar de forma muy práctica las diferentes dimensiones de la paz y crear **espacios de paz** a través de diferentes actividades como el envío de cartas, donde todos fueron actores de las mismas. De este modo, se favoreció la paz a través del conocimiento del otro y otra, del intercambio y del encuentro que generó respeto y riqueza.

d) **Educación para la Paz Holística**

- La educación formal se está abriendo a nuevos espacios de paz social – política, pero no a una educación del espíritu, con una idea integral del ser humano. Aún falta el trabajo y fomento de una **Educación para la Paz Holística** que reconozca la paz interna (espiritual) del ser humano, a través de una educación integral para seres más integrales.

- Se reconoce **el papel docente** como facilitador de las diferentes dimensiones de la paz, a través de las propias prácticas de paz que generé por medio de una diversidad de actividades holísticas que propicie en su aula.
- Un ejemplo de la necesidad de una educación más integral fue la solicitud de los docentes de saber cómo confrontar los **conflictos internos**, y cómo generar esos espacios de paz interna en el aula.

De este modo, es necesario entender la Educación para la Paz desde la paz holística como un estilo docente, una la forma de incluir el amor en la educación. Educación para la Paz desde la paz holística no es un modelo rígido o estandarizado, ni un concepto delimitado que todos, al escucharlo, entiendan lo mismo. Se basa en generar prácticas de paz que los mismos docentes, alumnos, alumnas, padres y madres de familia pueden crear conjuntamente al incluir las diferentes dimensiones de la paz y siendo un actor de paz cada uno de ellos.

IV.- Con respecto a la investigación

El proceso de elaboración de esta tesis es una muestra del proceso de praxis. Ha sido un continuo ir y venir de la práctica a la teoría y, a pesar de haber realizado la propuesta previamente, las bases teóricas se han ido transformando y complementando. Así, la lectura se ha ido desarrollando con un lenguaje cada vez más holístico, lo que ha permitido una teorización más profunda.

Se trata de un proceso cambiante y complejo en el que, a medida que va avanzando, aparecen nuevas dudas y preguntas. Por ello, como investigadora, una vez empecé el proceso de sistematización de la experiencia, me di cuenta de que muchas preguntas las habría formulado de forma diferente y, además, habría incluido otras. Hay

que señalar que cuantas más experiencias de sistematización haya, mayor puede ser el mapa de datos para el proceso de recogida y análisis de la experiencia desarrollada.

A nivel personal, ha sido una experiencia rica en conocimiento propio, ya que al leer los registros y evidencias, se han podido ver muchas cosas que hago como profesora. Por lo tanto, ha sido una oportunidad para la auto-observación, autoevaluación y reflexión del propio desempeño docente.

V- Límites y futuras líneas de investigación

Algunas de las limitaciones presentes en esta tesis se han debido a la metodología de la investigación-acción. Como ya hemos visto, esta metodología reconoce la amplitud y complejidad de los procesos educativos, pero es el investigador o investigadora quien ha de contar con la habilidad para poder realizar lecturas cada vez más estructuradas, reflexivas y transformativas. Por ello, en una futura investigación, el acercamiento a la experiencia de investigación tratará de dar más voz a los participantes de la misma, si es posible incluirlos en un análisis más profundo de la propia experiencia. Por otro lado, hay que señalar el límite de que no hay muchas claves para llevar a cabo el registro y /o seguimiento de temáticas subjetividades como la paz interior, paz holística en las prácticas. Aunque es verdad que ya se está ampliando la necesidad de incluirlas y están surgiendo cada vez más experiencias, pero habrá que llevarlas a cabo y tratar de buscar espacios de difusión e intercambio.

Por último, la presente tesis doctoral ha generado nuevas dudas, inquietudes y propuestas que podrían convertirse en **futuras líneas de investigación**:

- Educación para la paz interior en las escuelas.
- Capacitación permanente, formación de docente desde el auto cuidado y espacios de paz interior.

- Educación para la paz y su relación con la Paz Interna.
- Los aportes del yoga en la Educación para la paz en la educación formal.
- La capacitación docente desde la conformación de espacios de paz.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁBREGO, MARÍA GUADALUPE (2009): *Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la Ciudad de Puebla (México)*. [Tesis Doctoral], Granada, Instituto de la Paz y los conflictos, Universidad de Granada.
- AHMED, FATUMA (2012): «La mujer como constructora de Paz», disponible en: <http://cartadelapaz.org/portal/?p=4097&lang=es>, Fecha de consulta 2 de marzo del 2012.
- ALVEAR, VIRGINIA (2002): *La Educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992*, Berlín, Universidad de Berlín.
- ASDE (2004): *Repensar el mundo. Manual de Educación para la Paz y el Desarrollo*. España, Federación de Asociaciones de Scouts de España ASDE
- BAHAJIN, SAID (2008): *Integración imperfecta: un nuevo modelo para la transformación pacífica del conflicto de la inmigración marroquí en España* [Tesis de Master], Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- BOFF, LEONARDO (1996): *Ecología*, Madrid, Trotta.
- BOLÍVAR, A. (2002): « ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.» *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, fecha de consulta: 17 de mayo de 2010
- BORRELLI, MARIO (1993): *Peace Education within the archipelago of Peace Research 1945-1964*, Norway, Arena.

BOUCHE, HENRI (2003): «La paz comienza por uno mismo» en *Educación XXI*, 6, 25-43, disponible en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/06-02.pdf>
fecha de consulta: 20 de mayo del 2009.

BRANTMEIER, EDWARD J. y JIN LIN (2008): *Transforming education for peace /* Publication Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.

BRUSCIA, KENNETH (2007): *Musicoterapia: Métodos y Prácticas*, México, Pax.

BUENDÍA, LEONOR, y PILAR COLÁS (2001): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España .Ed. McGraw- Hill.

BURGET, MARTA (2003): «Ante el conflicto... Una apuesta por la educación» en VINYAMATA, E. (coord.): *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, Graó, 1-16.

BOQUÉ, MA CARMÉN (2007): *Guía de mediación escolar*, Barcelona, Octaedro.

CABEZUDO, ALICIA. (2009): *Educación para la paz en la ciudad, Conferencia Magistral, 2005-2006*, Puerto Rico, Cátedra UNESCO de Educación para la paz Universidad de Puerto Rico,

CABEZUDO, ALICIA y MAGNUS HAAVELSRUD (2013): Rethinking Peace Education. *Journal of Conflictology*, Universitat Oberta de Catalunya, Vol 4. No.1

CAPRA, FRITJOF (1988): *La trama de la vida*, Barcelona, Anagrama.

CARRASCOSA, ALEX (2008): «Oteiza y la paz» en ALONSO, A (Coord.): *Operación Oteiza*. España, Ediciones Cibergolem, 114-118.

CARRILLO, ISABEL (2001): «La Educación Nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad», en VILANAOU, CONRA (coord.): *Historia de la educación en valores*, Vol. II, Bilbao, Desclée, 211-232.

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo

CARTA A LA TIERRA (2001): « Carta a la Tierra», disponible en www.earthcharter.org,
fecha de consulta: 30 de agosto del 2009.

CASCÓN PACO y CARLOS MARTÍN BERISTAÍN (1995): *La alternativa del juego I Juegos y Dinámicas de Educación para la Paz*, Madrid, Catarata.

CASCÓN, PACO (2004): *Maleta pedagógica “Educar para la Paz y el conflicto”*,
Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.

----- (2006): «Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la
convivencia», *Revista Andalucía Educativa, Seminario de Educación
para la Paz (APDH)*.No.53, Febrero de 2006.

----- (2011) *Educación para la Paz y el Conflicto*, [notas de clase], en el
Máster Internacional de estudios para la paz, conflicto y desarrollo, el 22 de noviembre
del 2011.

CAVAZOS, SUSANA (2012): *Heartening Conflict Transformation trough Popular Arts:
Interactive theatre, storytelling and clowning as spaces to transform
conflicto in Palestinian refugee communities in Lebanon*. [Master
Thesis], Castellón, Universitat Jaume I.

COMINS MINGOL, IRENE (2009): *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para
la Paz*, Barcelona, Icaria.

----- (2010): «El cuidado, eje vertebral de la intersubjetividad
humana». En COMINS MINGOL IRENE Y SONIA PARIS ALBERT (eds):
Investigación para la paz Estudios filosóficos, Barcelona, Icaria, 73-87.

CONDE, SILVIA (2006): «La Educación en Derechos Humanos. Huellas del camino
andado », en GUTIÉRREZ, JUAN (Editor): *Educación en Derechos Humanos*, México,
Comisión Europea, 146-177.

CORTINA, ADELA (1996): *Un Mundo de valores*, Valencia, Generalitat Valenciana Conselleria de Cultura Educació i ciència.

CRUZ, RODOLFO (2008): «Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto», *Tiempo de Educar, Universidad Autónoma del Estado de México*, No 9, 83-118.

DALAI, LAMA (1989): « Premio noble de la paz 10 diciembre, 1989, Oslo, Noruega, Tierra», en *Discurso de Aceptación por Tenzin Gyatso 14º Dalai Lama del Tíbet*, Oslo, disponible en www.acharia.org/downloads/14_Dalai_Lama_del_Tibet_premio_nobel_de_la_paz.pdf, 1-3, fecha de consulta: 28 de mayo del 2009.

DAMIÁN JUÁREZ, VIRGINIA (1997): «Educación Holista para una conciencia planetaria» en GALLEGOS, NAVA RAMÓN (comp.): *El destino indivisible de la educación. Propuestas holísticas para redefinir el diálogo humanidad- naturaleza en la enseñanza*, Pax México, México, 186-205.

Desikachar, T. (2003): *El corazón del Yoga: Desarrollando una práctica personal*. México, Lasser Press.

DIESBACH NICOLE. (2002): *Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio, educación: ¿transmisión de un saber o descubrimiento de un potencial?*, Vitoria, España, ediciones la llave.

DIETRICH, WOLFGANG y WOLFGANG SÜTZL (1997): «A Call for Many Peaces», disponible en: http://www.aspr.ac.at/publications/wp7_97.pdf, fecha de consulta: 14 de Julio del 2011.

DIETRICH, WOLFGANG (2006a): «A Call for Trans-rational Peaces», disponible en: <http://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/transrational.pdf>, fecha de consulta: 14 de julio del 2011.

- (2006b): «Peaces. An Aesthetic Concept, a Moral Need, or a Transrational Virtue?» in *Asteriskos», *Journal of International and Peace Studies*, Volume 1/2, 2006, 25-46.
- (2011): *The Palgrave international handbook of peace studies: a cultural perspective / edited by Wolfgang Dietrich ... [et al.]*, New York, Palgrave Macmillan.
- (2012 a): *Interpretations of Peace in History and Culture*, Great Britain, Palgrave Macmillan.
- (2012b): *Elicitive Conflict Transformation. About the Methods of Transrational Peaces*. [Class Notes] Intercultural Seminar 31-oct-2012.
- DIOS DIZ, MANUEL (2009): «La Educación y la Cultura de Paz: El Curriculum de la no violencia», *Tiempo de Paz*, Nº 92, 21-31.
- ECHAVARRIA, JOSEFINA (2012): *Metodologías de Investigación para Estudios de paz*. [Notas de clase] Programa de Doctorado en Estudios de Paz, Conflictos y desarrollo, Mayo de 2012.
- ELLIOT, JHON (1989): *Investigación – Acción en Educación*, Madrid, Morata.
- _____ (2009): *El cambio educativo desde la investigación –acción*, Madrid, Morata.
- ERASO, MA. LINA (2008): *Culturas de paces y el pensamiento de Paulo Freire en la capacitación de multiplicadores de paces*. [Tesis de Master], Austria, Universidad de Innsbruck.
- ESCOBEDO, PAULA (2010): *La Cultura de un centro en su camino hacia la inclusión* [Tesis de Máster], Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.

ESTEVA, GUSTAVO y ARTURO GUERRERO (2011): « *Guelaguetza and Tu Chhaía: A Zapotec Perspective of what Others Call Friendship.* » en DIETRICH, WOLFGANG, (coord.): *The Palgrave International Handbook of Peace Studies a cultural perspective*, Innsbruck, Austria, Palgrave Macmillan. 352-372.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, ALFONSO y SÁNCHEZ SÁNCHEZ (eds.) (1996): *Dimensiones para la Paz. Teoría y experiencias*, Granada, Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, ALFONSO (Ed.) (1994): *Educando para la paz: Nuevas Propuestas*, Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, Granada, Universidad de Granada.

----- (1996): *Dimensiones de la Educación para la Paz*. Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, Granada, Universidad de Granada.

----- (2000): «La educación para la paz», en GERVILLA CASTILLO, E. y SORIANO DÍAZ, A. (coords): *La educación hoy. Concepto, Interrogantes y valores*, Granada, Universidad de Granada, 211-229.

----- (2003a): «Una reconstrucción intercultural del concepto de paz», en LÓPEZ, y BOUCHE (Coord.) (2003). *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 29-54.

----- (2003b): «Educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad», *Educación XXI*, No. 6, 107-127.

----- (2004a): «Paz Interna», en LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Eirene, 903-906.

----- (2004b): «Paz Social», en LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Eirene, 919-920.

- (2004c): «Paz Gaia», en LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Eirene, 894-898.
- (2007): *Sistema de trabajo, Asignatura Educación para la Paz*. Granada, Universidad de Granada.
- LÓPEZ, CARMEN (2010): «La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado» *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, No.53/4,15/08/10, 1-19.
- y CARMONA, GABRIEL (2009): «Re-hacer la educación, los mapas del desarrollo humano», *Revista Interuniversitaria Teoría de la educación*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 45-78.
- FIGUEROA, LILIA (2000): «La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 trimestre, año/vol. XXX, número 001, México. 117-142
- FISAS, VICENÇ (1998): *Cultura de paz y gestión de Conflictos*, Barcelona, Icaria.
- FORERO, CLARA MARÍA (2010): «La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo», *Docencia Universitaria*, Volumen 11, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 13-54.
- FORUM BARCELONA (2004): «Programa del Forum Barcelona», disponible en www.fundacioforum.org/b04/b04/www.barcelona2004.org/cat/forum2004.htm, Fecha de consulta 30 de julio del 2009.
- FRANCISCO AMAT, ANDREA (2008): *Educación para la participación: Desarrollo de un currículum alternativo en la ESO sobre ciudadanía y medios de comunicación* [Tesis Doctoral], Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

FREINET, CELESTINE (1998): *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

----- (1997): *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure.

----- (1999): *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.

----- (2001): *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

----- (2007): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI

FULLAT, OCTAVI (2000): *Filosofía de la educación*, Madrid, Síntesis.

FUNDACIÓN ARIGATOU /UNESCO/UNICEF (2008): *Aprender a vivir juntos, un programa intercultural e interreligioso para la educación ética*, Barcelona, UNICEF.

GALLEGOS, NAVA RAMÓN (1997): «Educación Holísta para el siglo XXI» en GALLEGOS, NAVA RAMÓN (comp.): *El destino indivisible de la educación. Propuestas holísticas para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*, México, Pax México, 186-205.

GALTUNG, JOHAN. (1985): *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.

----- (2003): *Paz por medios pacíficos, paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao, Red Gernika.

GRIAN (2004): *La rosa de la Paz*, Barcelona, Obelisco.

GONZALBO, PILAR (1990): *Historia de la Educación en la Época Colonial*, México, El Colegio de México.

GONZÁLEZ, ANA MARÍA (2009): *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*, Barcelona, Kairos.

GONZÁLEZ, ROSA MARÍA (2007): *Las maestras en México: re-cuento de una historia*, México, UPN.

GUTIÉRREZ, J. (2008): *Cuadernos metodológicos 41. Dinámica del grupo de discusión*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

HARRIS, IAN (2002): «Conceptual Underpinnings of Peace Education in Peace Education, The Concept, Principles, and Practices Around the World», en SALOMON, GAVRIEL y NEVO BARUCH: *Peace Education, the concept, principles, and practices around the world*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 15-26.

HARRIS, IAN & MORRISON (2003): *Peace Education*, North Carolina, McFarland.

HICKS, DAVID (Comp.) (1999): *Educación para la paz: Cuestiones, principios y prácticas en el aula*, Madrid, Morata.

IGLESIAS, CALO (1999): *Educar para la paz desde el conflicto*, México, Homosapiens.

----- (2007): *Educar Pacificando Una pedagogía de los conflictos*, Seminario Gallego de educación para la paz, Santiago de Compostela, Fundación Cultura de paz.

JARES, XESÚS (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

----- (1999): *Educación para la paz*, Madrid, Popular.

----- (2005): *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización guerra preventiva y terrorismo*, España, Popular.

JIMÉNEZ, FRANCISCO (2004): «Pedagogía del oprimido», en LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (Dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Eirene, 927-928.

KEMMIS, STEPHEN (1988): *Como planificar la investigación- acción*. Barcelona, Laertes.

KOPPENSTEINER, NORBERT (2010): *Transrational Interpretations of Peace*, [class notes], UNESCO Chair of Peace Studies, M.A. Program for Peace Studies, Austria, Universitat of Innsbruck.

KRISHNAMURTI, JIDDU (2009): *Sobre la educación*, España, Kairos

LATORRE, ANTONIO (2003): *La Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.

LEÓN PORTILLA, MIGUEL (2003): *Pueblos indígenas de México: autonomía y diferencia cultural*, México, UNAM.

LEDERACH, JOHN PAUL (1996): *Preparing for Peace. Conflict Transformation across Cultures*, New York, Syracuse University Press.

----- (2000): *El abecé de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata.

----- (2003): *The Little Book of Conflict Transformation*, USA, Good Books.

----- (2005): «The Arts and Peace building: Imagination and Creativity » en VAN TONGOREN, y otros (eds.): *Boulder People Building Peace II: Successful Stories of Civil Society*, pp: 283-292. Viva Books Private. Florida.

----- (2007): *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Gernika, Bakeas.

LIN JING, EDWARD J. (Ed) (2008): *Transforming education for Peace, A volume in Peace Education*, USA, IAP- Information Age Publishing.

LÓPEZ-BARAJAS, EMILIO (2007): «La Educación Permanente», en LÓPEZ BARAJAS, EMILIO (coord.): *Estrategias de formación en el siglo XXI*, Barcelona, Ariel, 15-31.

MAGENDZO, ABRAHAM (2009): «Ideas fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica», en MAGENDZO, ABRAHAM (ed): *Pensamiento e Ideas-Fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Chile, Santa María, 4- 25.

MARTÍNEZ, FELIPE. (2002): «Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 7, 415-443.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.

----- y FRANCISCO, A. MUÑOZ (2004a): «Investigación para la Paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 595-598.

----- (2004b): «Cultura para la Paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 209-211.

----- (2005a): *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

----- (2005b): «Filosofía e Investigación para la Paz», en *Tiempo de paz*, Nº 78, 77-90.

----- (2010): «Filosofía para hacer las paces: Fuentes filosófico- Biográficas de la investigación para la paz», en COMISN

MINGOL IRENE Y SONIA PARIS ALBERT (eds.): *Investigación para la paz Estudios filosóficos*, Barcelona, Icaria, 11-24.

MAYOR ZARAGOZA, FEDERICO (2008): «Prólogo», en MONCLÚS, ANTONIO y CARMEN, SABAN (Coord.): *Educación para la Paz, Un enfoque actual y propuestas didácticas*, España, Ceac, 7-14.

MCKERNAN, J. (1999): *Investigación- acción y curriculum*. Madrid, Morata.

MIJANGOS, JUAN CARLOS, GRACIELA CORTÉS y otros (2005): «Grupos en desventaja: Retos para la formación de docentes en México», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Centro de Estudios Educativos, 127- 164.

MONCLÚS, ANTONIO (1999): *Educación para la paz*. Madrid, Síntesis educación.

----- (2008): *Educación para la paz*. Madrid, CEAC.

MUÑOZ, FRANCISCO A. y BEATRIZ MOLINA RUEDA (2003): «Estudio e Investigación de la Paz», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y otros (eds.): *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Universidad de Granada, 35-54.

MUÑOZ, FRANCISCO A. y FRANCISCO, JIMÉNEZ BAUTISTA (2004): «Violencia», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 1159-1161.

MUÑOZ, FRANCISCO A. y MARIO, LÓPEZ (2004): «Historia de la paz», en MOLINA RUEDA, BEATRIZ y FRANCISCO A. MUÑOZ (eds.): *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 44-65.

MUÑOZ, FRANCISCO A (2004a): «Regulación y prevención de conflictos», en MOLINA RUEDA, BEATRIZ y FRANCISCO A. MUÑOZ (eds.): *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 172 -200.

----- (2004b): «La Paz», en MOLINA RUEDA, BEATRIZ y FRANCISCO A. MUÑOZ (eds.): *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 19-41.

----- (2004c): «Paz», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 885-889.

MUJICA, ROSA MARÍA (2002): «La metodología de los Derechos humanos», *Revista IIDH* (Vol.36), 1-12.

NARANJO, CLAUDIO (2010): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, España, La llave.

ORLICK, TERRY (1995): *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona, Paidotribo.

ORTÍZ-OSÉS ANDRÉS (2006): *Diccionario de la existencia: Asuntos relevantes de la vida humana*, Madrid, Anthropos.

ORTEGA, SYLVIA (2008): «Un aporte a la identidad profesional del magisterio», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No.14, 849-851.

PAGE, JAMES (2008): *Peace Education: exploring ethical and philosophical foundations*, Charlotte, NC, Information Age Publishing.

PALACIOS, JESÚS (1979): *La cuestión escolar*. Barcelona, Editorial Lia.

PALOS, JOSÉ (2001): «Educación y cultura de Paz», disponible en www.oei.es/valores2/palos1.htm, fecha de consulta: 22 de noviembre del 2005.

PARIS ALBERT, SONIA (2009): *Filosofía de los Conflictos. Una Teoría para su Transformación Pacífica*, Barcelona, Icaria.

PAYMAL, NOEMÍ (2008): *Pedagogía 3000*, Argentina, Brujas.

PÉREZ, GLORIA (1990): *Investigación- Acción aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.

PUIG, M., y X. MARTIN (2000): *Como fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. España, Grao.

QUINTANILLA, SUSANA (1996): «Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 11, 137-152.

RAMÍREZ, GLORIA (2000): *La educación para la paz y los derechos humanos, significados, alcances y retos en México*, México, UNAM.

----- (2003): «Educar en Derechos Humanos, la Democracia y la Paz en América Latina en el Siglo XXI», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y OTROS (eds.): *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Universidad de Granada, 643-656.

----- (2006): «Avances y retos de la Educación en DDHH en el siglo XXI. De América Latina a México», en GUTIÉRREZ, J. (Editor): *Educación en Derechos Humanos*, México, Comisión Europea, 178-206.

REARDON, BETTY A. (2010): «Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz», en *Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009*, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 16-45.

RENGIFO, GRIMALDO (2011): «Thaq: An Andean- Amazonian Perspective» en DIETRICH, WOLFGANG (ed.): *The Palgrave International Handbook of*

Peace Studies a cultural perspective, Innsbruck, Palgrave Macmillan, 373 – 386.

REYNA, JOSÉ (1985): *Gandhi y la no violencia*, Caracas, Monte Ávila.

RODRÍGUEZ, MARTÍN (1990): «La Investigación del entorno como estrategia de educación para la paz», *Revista. Interuniv. Form. Prof.*, N° 8, 111-120.

RODINO, ANA MARÍA (2009): «Ideas fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas. Una lectura regional», en A. Magendzo (ed.): *Pensamiento e Ideas-Fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Chile, Santa María, 134-143.

ROSENBERG, MARSHALL (2006): *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Argentina, Gran Aldea.

SABÁN, CARMEN (2003): «La labor de la UNESCO en Educación para la Paz», en MUÑOZ, F. MOLINA, BEATRIZ (eds.): *Actas del I Congreso Hispanoamericano de educación y Cultura de Paz*, Granada, Universidad de Granada, 341-359.

SALOMON, GAVRIEL (2002): «The Nature of Peace Education. Not all programs are created Equal, in Peace Education, The Concept, Principles, and Practices around the World», en SALOMON, GAVRIEL Y NEVO BARUCH (eds.): *Peace Education, the concept, principles, and practices around the world*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.

SPAJIĆ- VRKAŠ VEDRANA (2003): «Peace and Peace Education: A long Lasting Search for Global Solution» in WINTERSTEINER, W. (Eds): *Peace Education in Europe, Visions and experience*, Berlin, Waxman, 55-70.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007): «Programa Nacional de Escuela Segura», disponible en

<http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa> México,
fecha de consulta 29 de julio del 2009.

----- (2008): *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, México, SEP.

STAPLES, ANNE (1985): «Panorama Educativo al comienzo de la vida Independiente»,
en JOSEFINA Z. VAZQUEZ (ed.): *Ensayos Sobre Historia de México*,
Mexico, El Colegio de México, 102- 119.

SZULKOWSKA, KAROLINA (2010): *Peace amid Relationality, Recognizing and Transforming Ruptured Relations, with the Mosaic Chamaleo* [Tesis Máster], Innsbruck, Universidad de Innsbruck.

TEACHERS WITOUTH BORDERS (2012): «Programa de educación para la paz»,
disponible en:
http://groups.teacherswithoutborders.org/sites/atrium.newswithoutborders.org/files/peace_education_final_2.pdf, fecha de consulta 9 de agosto del 2012.

TRILLA, JAUME (1996): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel.

TUVILLA RAYO, JOSÉ (2002): «Cultura de Paz, educación y medios de comunicación»,
Revista Eticanet, Año1, Diciembre de 2002.

----- (2003): «Valores mínimos para crear en la Escuela, espacios de Paz», en MUÑOZ, FRANCISCO A. y OTROS (eds.): *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Universidad de Granada, 459-469.

----- (2004): *Cultura de Paz, fundamentos y claves educativas*. Bilbao, Desclée.

- (2009): «El largo camino de la educación en derechos humanos en España», En A. Magendzo (ed.): *Pensamiento e Ideas-Fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Chile, Santa María, 168-202.
- (2009b) Ponencia "Introducción a la Cultura de Paz y convivencia escolar", sede Centro del Profesorado del Ejido, 21 de abril, El Ejido, Almería, España.
- UNESCO (1989): «Manifiesto Sevilla», disponible en <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>, fecha de consulta 5 de agosto del 2010.
- (2002): «Resolución aprobada por la Asamblea General del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010», disponible en www3.unesco.org/iycp/kits/Resolutions%20UN/sp_57_6.pdf, fecha de consulta 2 de agosto del 2009.
- (2009): «Programas de la UNESCO», disponible en www.unesco.org/es/esd, fecha de consulta 29 de julio del 2009.
- UNICEF (1997): *Manual para educar. Valores para vivir*, Barcelona, Comité Español de UNICEF y Braham Kumaris World Spiritual University.
- Wilber, Ken (2007): *Psicoterapia y espiritualidad*, Psikolibro.
- VILANOU, CONRAD (2000a): *Historia de la Educación I*. Bilbao, Desclée.
- (2000b): *Historia de la Educación II*. Bilbao, Desclée.
- ZORAIDA VÁZQUEZ, JOSEFINA (1999): *Ensayos Sobre Historia de la Educación en México*, México, Colegio de México.
- ZORRILLA, M (2002): «Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas», disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>, fecha de consulta, 15 de febrero de 2012.

INTRODUCTION AND CONCLUSIONS

INTRODUCTION

A Ph.D. research requires time, but it mainly requires passion. My personal history as well as my professional and academic experiences has given me such passion and new perspectives. Studying the *Máster Internacional de Estudios Para la Paz de la Universidad Jaume I at Castellón*, Spain and the M.A. Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation in Innsbruck, Austria provoked fascinating dialogues between complementary aspects: philosophy and action; theory and practice and -last but not least- mind and spirit. The experiences in Castellon and Innsbruck enhanced the way in which I perceive and live Peace, affirming my passion for Peace Education, while the concepts of "making peaces" and "transrational peaces" allowed me to discover a holistic aspect of peace.

This thesis is written with love, respect, and recognition of the educational labor of my fellow teachers. As an elementary education teacher, I love my profession and I strongly believe in working simultaneously with education and peace. I accepted the challenge of writing a doctoral thesis in order to discover the possibilities of what is possible with peace education in the practice, in the day- to- day, in schools, and in what is done by the professors.

My research was born out of too many questions: How useful is my research for Peace Education? Who is my target audience? What is necessary to include in order to make down to earth propositions? These questions were made having in mind the education community, with the objective of generating peace practices.

I found the answer to my questions through a spiral process of dialogue between theory and practice. Thanks to the investigation-action methodology, this research has been elaborated using different tools, which allowed me to discover the theory and practice of peace education in order to propose a concrete holistic peace vision.

The theoretical bases of my work are the result of an extensive bibliographical revision and of live theory generated through interviews, forums, seminars, workshops, and diverse academic spaces with Peace Education experts. The practical part was realized in two different moments: the first, or "previous phase" is the work I have done in the field of Peace Education prior to this thesis. The second moment of the practical part is based in the experiences obtained through the proposal of "Peace Practices" which took place with the help of professors in Mexico and Spain.

I wrote this thesis in first person in the introduction, and partly in the Chapter of the Peace Education Proposal, as well as in the Conclusions chapter due to the fact that these parts are the result of a complex process of personal reflection. The rest of my work is written in third person, since it is a joint construction. It is important for me to state that this work is originally written in Spanish, the Spanish which is spoken in my country, México; a country rich in vocabulary, expressions and ways of talking. In such sense, it is difficult to translate into English some expressions without losing their original significance. This research is closely related to me: my origins as a Mexican female born in a big city, my personal history and my professional experiences. These aspects of my personal history, of who I am, are the starting point to my perspective as an author in this research.

Personal Motivation

a) Education

A research thesis is an intellectual and personal process which -for me- reflects the satisfaction of studying two very important topics: peace and education. It is, as well, the opportunity to honor the privilege of being a teacher.

In my neighborhood, my house is known as the Teachers' house, since all the members in my family are professors. We have learnt to practice our profession with all our passion and love. Therefore, education and teaching are topics that have been around me since I was born. For me, education did not end at school, but it continued at home; I saw my professors as human beings with feelings and a normal life - a life I knew closely- and not as somebody who merely wore a Professor's mask during school hours, and then vanished. In the same way, my teaching and learning processes were continuous not only in the classroom, but were part of my day-to-day life at home as well. Everything was a cause for learning and an opportunity for teaching.

My academic formation - B.A. in Primary Education- in México would be known as normalista, since Benemérita Escuela Nacional Normal de Maestros, known as "La Normal" is an institution for studying a B.A. in Primary Education, characterized by its foundations based in its pedagogical methods which are not only theoretical, but practical as well. Therefore, I do recognize that my working methods in the classroom are based on action-reflection: applying the practical methods and providing afterwards a space for reflecting upon the practice, in such a way creating spaces for transformation and construction of new ideas.

As to my professional experience, I worked as an elementary school professor during twelve years. Then, I worked in middle school, as an assistant to Physics and Chemistry teachers during four years. I also worked during one year as Professor of

Pedagogy Laboratories in the Benemérita Escuela Nacional Normal de Maestros. I worked as well in the UNESCO Chair for Human Rights at the UNAM (National Autonomous University of Mexico), giving Peace Education workshops.

My life as a teacher has given me great lessons as a human being: In the classroom, I become very emotional, since I can see very clearly the dynamics of family situations, social justice, or injustice in which my students are sometimes involved, even if some other people refuse to see them. Through my role as a teacher I can have the space for opening the doors to personal and social transformation: it is the possibility of creating peace spaces, in which my "Peace Practices Proposal" is based.

As I have stated before, it is out of my respect and recognition for teaching that I write as a teacher, dedicating my work to my fellow teachers. I try to keep from writing a prescriptive formula for educating, but rather seeking to make a proposal for the Being. I write this thesis with deep respect of the different works for educating, formal or informal or no-formal with the renewed vision that studying Peace Education has given me.

PEACE

I live peace at two levels: the professional level and the personal level. Both levels started as a way of teaching, but have become a way of living. I first heard the term "Peace Education" in the year 1999 in Spain, during a course held for the formation of Primary Education Professors by Spain's Ministry of Culture and Education. This course allowed me to widen my vision and my heart in many senses, mainly because of the collaboration that I started with Professors from México and Morocco for a project called "A World Painted with Peace", in which boys and girls made paintings where they explained what peace meant for them. The course and the project are the antecedents for my thesis: The course showed me the richness of

including informal and no-formal education as an essential part for creating connections and networks for cooperative transformation into Peace Culture.

I could later witness in the classroom the magic that happens during the teaching-learning process, and the transformation opportunities that it offers. I started my work on Peace at the Primary school where I worked, as the result of a continuous process of searching for dynamic proposal to address the complex dynamics that were faced every day at school, which reflected what my students were living at their homes and how society excluded them. These schools were in popular areas, one school was located in *Tepito*, a neighborhood in Mexico City known as the "*Barrio Bravo*" or "Fierce Neighborhood"; the other school was located in the *Bondojito neighborhood*.

Peace Education gave me answers and dynamism, keeping me from being paralyzed by the continuous challenges brought by violence around the school where I worked and around my students; I felt part of the process and -at the same time- I felt responsible of who I was: a school teacher. I was fully aware that us, teachers, teach not only with words, but with our acts as well.

I tried to find educational proposals that could go beyond the conceptual contents, since the violence inside and out of school was evident. In such context, it was necessary for me to bring out the energy of the direct, structural, and cultural violence that were around both schools. For me, it was important that my students and myself recognized the social structures to which we belonged. My students knew well how they were perceived socially, because they belonged to marginal zones of the city. They also knew well the dynamics of the neighborhood where they lived, most of the times under the law of the strongest. It was necessary that my students recognized themselves as human beings - because apparently, this fact was invisible to them- in order to create a different space, different realities starting from themselves.

I was convinced that the school had to offer them and generate new options, different to their complex surroundings (i.e. prostitution, drug addiction, etc.). It was not about going against how they lived, or their contexts, but about finding ways of understanding it (on my side as well as on their side) in order to find options for transformation and change. It was necessary to start working with their personal awareness to achieve their personal transformation, which would have a significant social impact.

That is how I learnt to be a teacher of Practical Peace, a peace to be lived on a day-to-day basis, which required deep internal work. Methodologically, the tools I used were based in the possibility that each space has to become a peace space. I included strategies for internal contact, such as breathing exercises, yoga and music, in addition to group dynamics, such as group assemblies, teamwork, reflection groups, theater representations, etc. These strategies put me in front of shocking violent situations, which led me to ask myself “Why should I teach? What should I teach? How should I teach?”

There were two remarkable experiences, which led me to such questions. The first experience was when I was teaching at the school in Tepito. I assigned my students to get in groups and write a play, which they would later present to the rest of the class. The plays resulted with very peculiar names, such as "El Bancazo" (the word bancazo, in Spanish means robbing a bank), or "The Kidnapping". After each team presented their play, there was a group dynamic in which all the students discussed and reflected upon the theme each play represented. When the reflection phase started, some students began to tell about the felonies their parents committed. These students affirmed their parents had told them that their job was committing such felonies, and it was because of their work that their family could eat and satisfy their needs. On the other side, some

other students argued that their parents worked hard during the whole week, and it was utterly unfair that after working so hard, somebody else came and stole from them what they had obtained with many efforts; therefore -they concluded- stealing could not be considered a job.

While listening to such discussions, one of my students got up from his place, and started to throw up. When I asked him what was happening to him, he answered that his life was repugnant because he was eating with the money that his father obtained by stealing and his mother obtained by prostituting herself. Clearly, his reaction was caused because of what he felt in his deepest Being, and not as a reaction resulting from whether he considered them good or bad actions. My only answer was telling him that it was not about feeling sorry, or thinking whether it was good or wrong how his parents acted; it was about him being aware of the options he had in front of him: he could follow his parents' patterns and live in the same way as them, or he could transform his reality. Together we could find more options.

A second experience was with a nine-year old third grade student. He was taken to prison charged for stealing using a gun. For him, it was "normal" being in jail. Besides, he was glad he had the opportunity to see his brother, who was also in prison. Such experiences made me want to find something further than the theoretical contents of education; I felt that I had to give my students something more than sermons based on what was good and what was wrong.

That is how I started my quest for constructing a humane educational practice, through which I could work with my students integrally. Such practice was consolidated in the project "A World Painted with Peace". As I have stated before, this project is part of the "previous phase" of this Ph.D. Thesis.

Peace Education was for me an inverse process: I started by practicing Peace Education, and I later studied its' theory. This theory is rich in experiences and proposals, as I could observe at the Peace Educators' reunion held in Budapest, during the year 2009 at the International Institute of Peace. This reunion was important for me because I presented the work entitled "You cannot give what you do not have", and also, because I could confirm that many people share with me the belief of the great potentialities that Peace Education has in Education.

c) Holistic Precedents

Mexico is a country in which respect for traditional rituals and spirituality is in every corner. The magic of traditions is present not only in every festivity, but in every family as well. School is not an exception: magic, traditions and spirituality merge together to recognize that the teacher's soul is intertwined to the students' soul. Some people keep spirituality in a private space, instead of openly recognizing it, and recognizing as well that school is an interaction space that can offer contact from the spirit and for the spirit.

Mexico is a country with a vast cultural richness, due to its' Pre-Hispanic and Mestizo history. Nowadays, education public policies are increasingly including these traditional aspects, recognizing marginalized indigenous groups through intercultural education. As a result, their rich traditions and diversity are finally seen as an asset.

Even though our Constitution states that education should not have any religious connotation, I believe in recognizing spirituality and including it in education because of my personal history, in which there is a wide influence of the main pre-Hispanic traditions. The recognition of spirituality is beginning to be more common in schools. Such recognition is not linked to religion, but with mother earth, traditions, and habits

of the people who live in the school's community. I have used education strategies that have allowed my students to have a deep contact with nature and with themselves, resulting in significant changes in my students and in the whole group: violence levels decreased significantly, and the change was seen by my students as natural. In the "Previous Experiences" chapter, there are several testimonies of these Peace Practice exercises, which were used to work with other professors from Mexico and Spain a "Peace Practices" proposal.

I like to believe that Peace Education with a holistic scope allows us to widen our perspectives, as it is stated in Family Constellations, where the excluded are integrated, creating harmony. It is, indeed, an integral and complex perspective, where we see ourselves as humane, where we see into each other's eyes, from the same place. No one is above anyone. It is mentioned that the new paradigm that will transform the world into a Peace Culture will come from education.

This thesis will refer to formal education and its potentiality to generate Peace Practices focusing on a "Previous Phase" for students in the elementary school level. The second part, the "Peace Practices" proposal, is intended for the teachers, who will work with their students to create peace spaces.

Delimitation of my study Theme

Because of its' rigidity, conventional educational practices are not responding to the students' and professors' needs. The reason could possibly be because of the fragmentation we live. We only take into consideration rational and conceptual aspects, leaving aside our human aspects: our emotions, feelings, and our very soul.

I strongly believe in transformative education to overcome such dichotomies.

Transformative education includes the human aspects of the members of the community, considering the school itself as a fundamental part of the community.

This thesis is based in the research questions I raised based in my experiences with theory and practice: a process I lived, leading me to create a proposal for Peace Education from a holistic perspective, and how such a perspective contributes to violence transformation through Peace Spaces created through Peace Practices in the classroom. In the same way, this research tries to find a dialogue between practice and theory, in order to construct a new school: a school for peace.

With such purpose, it studies new paradigms such as holistic peace, transrational peace, making peaces, and the epistemological aspects of peace; proposing new perspectives for seeing the world and therefore new dimensions for experiencing peace: internal peace, social peace, and ecological peace.

Research Questions

Which learnings and contributions were obtained by the proposal of Peace Education with a holistic perspective?

What processes and changes were observed in the teachers and students undergo a Holistic Peace Education praxis proposal?

I made these questions as a result of my process started when studying my M.A., in Innsbruck and Castellon. At first, I started my research process by myself and later my supervisor and her research team helped me. Thanks to their invaluable help, I realized that my questions had not only one answer, but could be answered in many ways and that the unpredictable and the changing reality were part of my research.

At the same time, my research questions led me to believe that Peace Education theory and Practice could be included simultaneously in formal education, informal education

and no-formal education from a Holistic Peace perspective (internal peace, social peace, ecological peace), which would encourage Peace Education Practices.

Research Objectives:

My research has the following objectives:

General Objective:

Analyzing Peace Education Praxis from a Holistic Perspective.

Specific Objectives:

- To approach a Peace Education definition in a general context from a holistic peace perspective.

-To examine to construction and interaction between Peace Education theory from a Holistic Peace Perspective, and its' relation to peace practices and peace spaces.

-To deepen the process in which professors participated for creating peace practices and peace spaces through peace education from a holistic peace perspective.

- To analyze Peace Education from a holistic peace perspective experience.

D) Methodology

The research was theoretical, through documental revision and practical, based on an empirical study made by professors through the project "Peace Practices". For the realization of this project, educative investigation under the qualitative paradigm of investigation-action, in a permanent dialogue with peace studies. Investigation-action is "The process which may be envisaged as a spiral investigation-action cycle, composed by the following phases: planification, action, observation and reflection" (Francisco, 2008:65).

The main features of the investigation-action methodology are: collaboration, participation, reflection, and systematization of the practice, testing the theory. This methodology gathers the experiences of the whole process, in order to have a full register of such process.

Thesis Structure

My research is divided in two parts: a theoretical part and a practical part. The first part is based in a theoretical analysis of Peace Education and its' context. The second part analyzes practical antecedents of Peace Education with students.

My Thesis is divided in six chapters: the theoretical part is contained in the first three chapters, and three more chapters are the result of the "Practical Phase", which refer to the investigation-action process and experiences:

Part I: Theoretical Framework

Peace Education: a general vision.

Peace Education in Mexico and Ibero-America.

Peace Education from a Holistic Perspective.

Part II: Practice (praxis)

Methodological and Practical antecedents

The view of the Professors: Description of the Peace Practices Project.

Following Processes: Analysis and Reflections on the "Peace Practices" Proposal.

This research work is a space for reflection and systematization of a proposal where Peace Education is inserted in a peace spiral, in order to create Peace Practices and Peace Spaces through a dialogue between theory and practice.

The first chapter gives a general vision of Peace Education through history, giving a context for my work. I retake the principal characteristics of Peace Education, through the work of authors such as Xesus Jares, Alicia Cabezudo, and Jose Tuvilla, to show there are many ways of understanding and studying peace, but every way, as a common denominator, has the belief in working for peace through education.

To develop this chapter, I based it on the four waves or moments proposed by Xesus Jares: The new school, the creation of UNESCO, No-violence and Peace Research, creating a dialogue with the perspectives of Alicia Cabezudo, Jose Tuvilla, Paco Cascon and Alfonso Fernández Herreria. To have a full vision of Peace Education from its' different modes (formal, informal and no-formal), the theories previous to Peace Education are included.

The second chapter, "Peace Education in Mexico an Ibero-America" Peace education is specifically contextualized in Mexico and Ibero-America, since it is the basis for understanding and explaining the part corresponding to Peace Practices that were made in Mexico and Spain, this chapter starts with the journey of education in Mexico, since Pre-Hispanic education until present time, and it explains the teachers' continuous training process in Mexico in universities as well as in *Normales*.

Afterwards, it tells the history of Peace Education in Mexico and Spain and its'

Doctorado Universitario Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo

evolution: Popular Education, Human Rights Education, and Peace Education. This part is based on the work of historians Margarita Zorrilla, Miguel León Portilla, María Guadalupe Abrego, Susana Quintanilla and Pilar Gonzalbo. The history of Peace Education in Mexico was based on the work by educators, rather than historians: Gloria Ramírez, Virginia Alvear, Raúl Mejía, José Tuvilla, Abraham Magendzo, Ana María Rodino, Betty Reardon, Silvia Conde and Paulo Freire.

The third chapter is a proposal for Peace Education from a Holistic Perspective, beginning with the concept of Peace from different schools and perspectives: Johan Galtung, Francisco Muñoz, Ian Harris. The two peace proposals in which I base my thesis are presented in this chapter: Vicent Martínez Guzmán's *Hacer las Paces (making peaces)* and Wolfgang Dietrich's *Transrational Peaces*. The Holistic Peace Perception and its different dimensions (internal peace, social peace and ecological peace) based on the work of Alfonso Fernández Herrería and José Tuvilla is also included in this chapter.

The third chapter concludes with a proposal for Peace Education from a Holistic Perspective, based on the work of Claudio Naranjo, Alfonso Fernández Herrería, Irene Comins, and Ana Ma. González, Virginia Damián and Ramón Gallegos Nava

In the Practical part of my research, the methodological and practical antecedents used for the "Peace Practices" proposal are presented. The fourth chapter was divided into two parts: The "Methodological Bases", in which the investigation-action and peace studies antecedents such as John Paul Lederach's *moral imagination* are included and expose the methodology used for the proposal of "Peace Practices" through the methodological proposals of Antonio Latorre, and John Elliot.

The second part of the chapter, entitled "Previous Experiences in Peace Education" elaborates on the experiences based on the project "A World Painted with

Peace", and on the "Practices with Students", reporting on their impact and achievements, narrating the investigation process: research techniques and instruments used for evaluation. The chapter wraps up the difficulties and conclusions of the research project and the process.

The fifth chapter incorporates the context, methodology, evolution and process of the "Peace Practices" in the schools where the project was tested: The elementary John F. Kennedy School, in Mexico City, and the *Colegio Grans i Menuts* (Castellón, Spain). The second part of this chapter contains the structure and research proposal in which this thesis work is based: the methodological research scheme, the research techniques and research instruments utilized for collecting information and for the qualitative analysis, guided by investigation-action. The research and the proposal were designed to be flexible and open, adequate to give a proper follow up to the experiences lived by the professors with their students.

The sixth chapter describes the maturation of the process of analysis and reflection proposed by "Peace Practices" experienced by my fellow professors and myself. This was a qualitative analysis, based on a deductive-inductive method, utilizing the initial assumptions of the research questions and it was enriched by the experiences registered in the inductive phase. This analysis was classified in two segments:

- "Peace Practices" process and research analysis.
- Teachers' and Students' conceptual and impact analysis.

The first segment analyzes and reflects upon the information gathered during the process integrated by the Phases of the Proposal Dimension, and by the Research Personal Process Dimension.

The second segment includes the impact and conceptual analysis, and reflects on the information gathered during the process, basing on the research objective and

research questions. The conceptual analysis in this segment is focused on the participants of the proposal (teachers and students), integrating the conceptual, educational and teacher-student dimensions. A conclusion on each of the mentioned dimensions is stated, to arrive to the principal conclusion that "Peace Practices" fostered the creation of Peace Spaces, through spaces for encounter and dialogue among students and teachers, besides promoting the formation of networks and spheres of different peace dimensions.

-CONCLUSIONS AND FUTURE AREAS OF RESEARCH

General Conclusions

To conclude this thesis, the findings are presented through a dialogue between theory and practice. Firstly, answers to the questions posed at the beginning of this research will be presented; these include both personal questions and those expressed in the research proposal. Secondly, contributions of the "Peace Practices" experience will be discussed after its analysis.

I. - How is this thesis useful?

On a theoretical level, the first response is that the frame of reference for holistic peace was expanded, both on a personal level, and for those involved in the research process. It has also been a useful contribution to peace practices for teachers, students, and parents, through the exchange and experience that was had. On a personal level, it provided me the space to reflect on my profession as a teacher, and my role as a researcher, but above all, as a human being who has the possibility to play an active role in constructing spaces for peace.

II. - Personal questions: Who is the target audience? What is necessary to include in the thesis to create a real proposal?

This thesis is directed at all members of the education community. Throughout the research process, it was observed that the more participants involved in the “Peace Practices” proposal, the greater the impact will be. Thus, Education for Peace needs to include the various members of the education community, and begin to form networks with the rest of society through complementary projects or activities and, thereby, create spaces and platforms for peace.

Close contact with reality is essential for a thesis to become a real proposal of peace. For this reason, direct dialogue in the daily school routine has been essential in promoting holistic peace through the “Peace Practices” proposal. To this end, peace work – both internal and external - has been emphasized, among teachers, students, and parents, in order that such spaces of peace are encouraged in every classroom, school and home, thereby creating spirals of peace.

III. - Responses to the research questions

The main conclusions of the “Peace Practices” proposal can be found by way of the questions formulated and developed in the last chapter (*Which learnings and contributions were obtained by the proposal of Peace Education with a holistic perspective?, What processes and changes were observed in the teachers and students undergo a Holistic Peace Education praxis proposal?*)

a) In reference to the proposal:

- Structurally, **the proposal was holistic** and close to reality based on: flexibility, adaptation to the context and necessities of the teacher and group,

and through (ensuring relevance to the project?). In turn, these factors benefitted the peace practices among teachers and students.

- The **transcendence of a proposal** can be seen through the assimilation of the various strategies practiced; the group activities were not only carried out during the “Peace Practices” study, but were also implemented by groups in the new school year.
- The educational practices carried out in the proposal were observed to create **spaces for practices of peace**.

b) Holistic Peace

The importance of **holistic peace strategies** is to experience them and reflect on them with the participants, in order to understand their functionality and benefits. The students demonstrated the ability to utilize or seek these strategies after learning them, as ways of creating or strengthening their own peace.

- The inclusion of activities with the **different elements of peace** encouraged values of commitment, respect, appreciation, friendship, love, etc.
- It was observed that a way to promote the element of **socio-political peace** is through dialogue. It is important to highlight that the teachers must facilitate and teach this dialogue as a daily practice, and promote the value of coexistence among all members of the community, as well as the importance of groups formed by mutual trust and cooperation.
- The inclusion of the element of **internal peace** in education has not been easy, given that it is traditionally considered a dimension of private life. However, thanks to the holistic vision of peace and to the promotion of self-care, it is now being included in different social settings, such as schools,

where human beings are revealed in their complexity, interdependence and interconnection.

-Through the element of **internal peace**, it was observed that this was not something foreign or unknown to the teachers, but rather, they did not think of it as a part of teaching that can be included in a (school for life).

The teachers experienced and created **spaces of internal peace**, which they found to be essential, as much for their personal benefit as for that of the children. For this reason, they began to create and seek other strategies that could encourage such a space.

Initially, internal peace was understood only in terms of affection (socio-emotional development), but they later deepened their understanding, and were able to feel it and live it, in order to see that while it is part of affective-cognition, it is also mental and spiritual, as stated by Alfonso Fernández Herrería

Finally, it is apparent that the element of **interior peace** is closely linked with the other two elements, and it is important to open a space for expression where the integral development of the students and teachers is permitted, through silence, concentration, awareness of the body, attention, and learning to be with themselves.

The element of **ecological peace** was experienced in the recognition of interconnection and of the other, creating empathy, solidarity, and, eventually love.

c) Peace practices and peace spaces

- The importance of encouraging the learning and development of **peace practices** in school activities was clearly demonstrated, through recognition of what each person does, feels, and thinks. In the same manner, it has been essential to work on recognition of the self and of others in order to understand the philosophy of making peace. As stated by Vicent Guzman (2004), the recognition of our abilities or competencies is vital to create peaceful coexistence, to bring about justice and democracy.
- **Peace spaces** were created through activities that encouraged a space of regulation, exchange and (team building), and were necessary to expand by way of including the families to create these spaces in the home, in the classroom, in the school, etc.

It involved a very practical process of implementing the different elements of peace and creating **peace spaces** through different activities such as letter writing, in which everyone was an active participant. Thereby, peace was enabled through knowing the other and through exchange, generating respect and enrichment.

d) Education for Holistic Peace

- Formal education is opening up to new areas of socio-political peace, but not to an education of the spirit, formed by an integral conception of the human being. Education for Holistic Peace has yet to be developed, recognizing internal (spiritual) peace of the person through an integral education for whole beings.

- **The instructor's role** is recognized as facilitator of the different elements of peace, based on the practices I developed through diverse holistic activities in the classroom.
- An example of the necessity for a more integral education was when the teachers asked how to confront **internal conflicts**, and how to create such spaces of internal peace in the classroom.

Therefore, it is necessary to understand Education for Peace from a holistic peace perspective, as a teaching style and a way to include love in education. Education for Peace based on holistic peace is not a rigid or standardized model, nor a delimited concept understood in the same way by all. It is based on generating peace practices that teachers, students, and parents create together to include the different elements of peace, each as an agent of peace.

IV. - About the research

The elaboration of this thesis was done in a practical format. It has been a continuous back and forth process between theory and practice and, while having carried out the proposal previously, the theoretical foundations began to transform and complement each other. Thus, the text took on a more holistic language, allowing for a deeper theorization.

The development of this thesis can be characterized by change and complexity, raising more questions and concerns as it progressed. Once the process of systematization of the experience began, it became apparent that as a researcher, I would have formulated a number of questions in a different way and would also have included others. It is important to note that the more experiences of systematization

there are, the greater the availability of data for the process of collecting and analyzing the experience.

On a personal level, it has been an enriching experience of self-knowledge, since I have been able to take note of various things that I do as a teacher, in reading the entries and (documentation of the research). As a result, it has been an opportunity for reflection, self-observation, and self-evaluation of my own performance.

V- Limitations and future lines of research

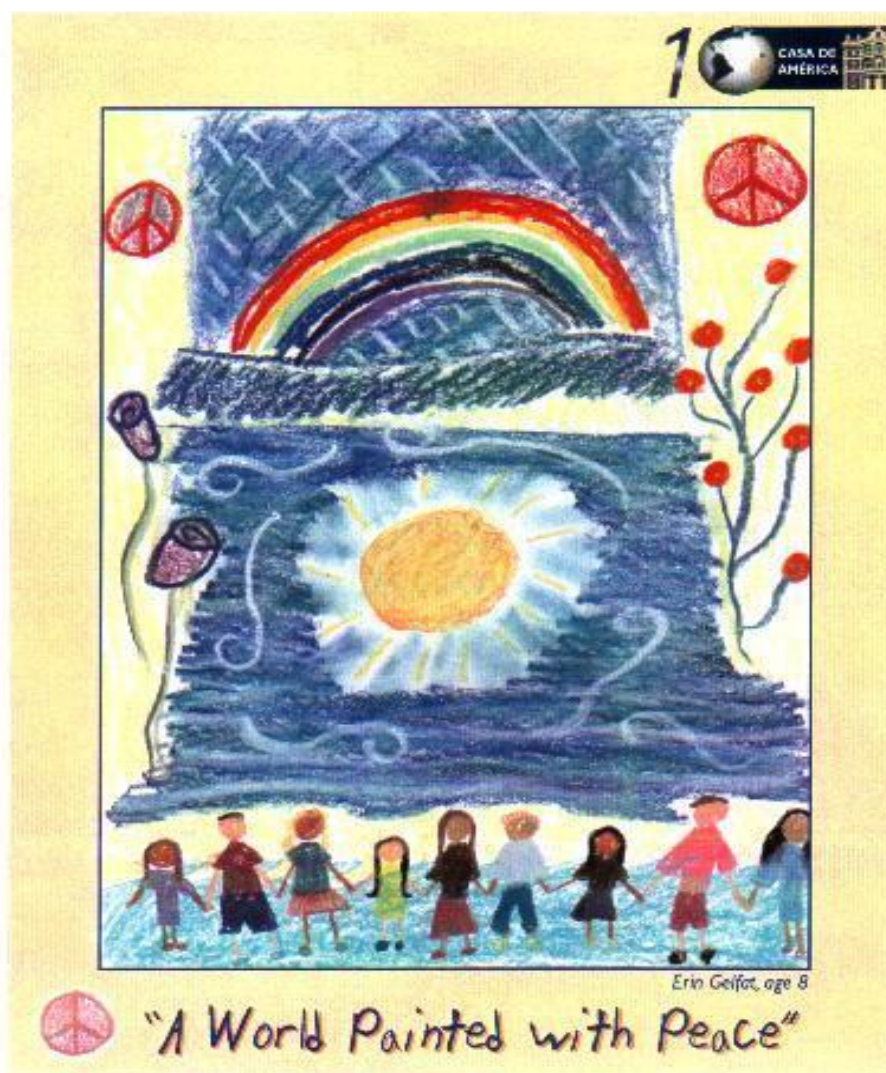
Some of the limitations present in this thesis have been a result of the research-action methodology. As seen, this methodology recognizes the breadth and complexity of educational processes, but it falls to the researcher to impart lessons that are progressively more structured, reflective, and transformative. Thus, future research would be oriented toward transforming an educational space, focused on the needs of the group, with less pre-determined ideas. That being said, it is important to note the limitation in observing displays of abstract concepts such as internal peace and holistic peace in practice.

Finally, this doctoral thesis has generated new doubts, concerns and proposals that could be converted into **future areas of research:**

- Education for interior peace in schools.
- Continuous training and development of the teacher based on self-care and interior peace.
- Education for peace and its relation to Internal Peace.
- Contributions of yoga to education for peace in formal education.
- Teacher training based on the creation of spaces for peace.

“ Un Mundo teñido de Paz ”

Una exposición itinerante, internacional e intercultural de plástica infantil



Introducción

La exposición de plástica infantil “Un mundo teñido de paz” es la primera fase de un proyecto pedagógico itinerante, intercultural e internacional llamado *Niños por el mundo*. Éste pretende abordar en sucesivas ediciones diferentes temáticas relacionadas con la cooperación, la solidaridad y el ámbito de la educación en valores en su totalidad, desarrollando y fomentando la expresión de los niños y las niñas a través de diferentes áreas de creación como la pintura, la música, el teatro, la literatura, etc.

Definición

La presente experiencia corresponde a la primera etapa de este proyecto, la cual se ha titulado “Un Mundo Teñido de Paz”. La temática que se ha abordado es la paz y su medio de expresión ha sido el dibujo. En dicha experiencia, los niños y niñas en edad escolar comprendida entre los 6 y 13 años pudieron participar elaborando su dibujo en el que plasmarían su visión con respecto al valor mencionado. Esta exposición pretende viajar por los cinco continentes, está diseñada de forma sumativa, es decir, cada país expone sus obras más las seis obras de cada uno de los países que le han antecedido. Ello implica que la exposición va creciendo, por lo que actualmente son 66 obras pertenecientes a 11 países las que la componen.

El proceso se inicia en el aula con la motivación del profesor o la profesora a que cada estudiante exprese libremente cómo siente la paz. Cada dibujo va acompañado de una leyenda anexa, donde el niño o la niña expresa por qué razón ha plasmado la paz en su dibujo de esa manera. Se trata de que el autor/a explique a los adultos su obra, no de que el adulto interprete el universo plástico del niño/a. Al mismo tiempo, se intenta cubrir la diversidad de cada país a través de su zona rural, urbana, de sus grupos indígenas o niños con capacidades diversas.

El proyecto se inicia en Tánger, Marruecos, en Junio de 2001 para viajar posteriormente a México, llega en enero de 2002 a España. La Coordinación General del programa Un Mundo Teñido de Paz correspondió al Aula Iberoamericana de Casa de América y recayó en la persona de Bienvenida Sánchez Alba hasta mayo de 2003, pasó por los 8 países mencionados y regresó a Colombia y México, para finalizar en mayo del 2004 en Marruecos

Beneficiarios: Niños y niñas de todo el mundo, participantes, docentes así como todas las comunidades y países que pudieron apreciar, valorar y disfrutar de las exposiciones. A su vez, se dio gracias a la participación de los adultos y se atrajo en lo posible a los representantes diplomáticos y medios de comunicación de cada país.

Resultados parciales:

- Actualmente, el proyecto mencionado cuenta con 66 pinturas tamaño carta, cada una con su respectiva cartela. Han sido once los países participantes, un total de 290, 575 profesores y 55.500 alumnos en el periodo entre 2001 y 2004.

- Informe pedagógico y económico de cada país participante, elaborado por el coordinador del país, con fotos y una memoria visual de afiches, invitaciones, recortes de periódicos y spots publicitarios realizados.
- Compacto audiovisual con fotos de cada dibujo país por país, texto de cada cartela escrito y audio hecho por niños y niñas españoles y dominicanos, además de especificaciones del proyecto (como el nombre de los niños y las niñas participantes, fotos, características, coordinadores, instituciones colaboradores, etc.

Objetivos principales:

- Estudiar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, país, sexo y edad para promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los Pueblos.
- Crear lazos de cooperación entre los niños y profesorado del propio país y entre los niños y el profesorado de los cinco continentes.
- Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica y desde la educación emocional.
- Cubrir el mayor número de países para lograr diversidad y dar mayor difusión.

Actividades:

- Contactar con los países
- Invitación a participar en la exposición.
- La participación de los niños y niñas es pieza clave en este proyecto, ya que es un proyecto de contacto, por lo que la presencia de ellos es indispensable. No obstante, en cada país se dio de manera diferente.
- Contactar con las embajadas de los países participantes, para contar con un representante durante el acto inaugural y si es posible contar con la presencia de otras embajadas para promocionar el proyecto.
- Tratar de contar con medios de comunicación para que se tenga cobertura del evento.

Talleres:

- En la mayoría de las presentaciones de la exposición fue de manera interactiva y con una importante población infantil, participando en la realización de su pintura, o en talleres de música, expresión corporal, pintura con plastilina (masilla) etc. y en otras actividades realizadas durante la presentación de la exposición.
 - Videoconferencias internacionales para poder propiciar el contacto entre los niños de los diferentes países se organizaron en los días de inauguración videoconferencias, en la que participaban al mismo tiempo diferentes países. Podemos hablar de las experiencias de: España- México, Perú-México, República Dominicana- España, España-México, Perú Colombia y República Dominicana.
-

Yoga

Anexo No. 2 Respiración

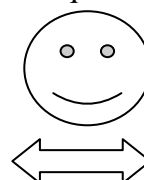
La redacción e indicaciones de estos ejercicios se retomaron del Centro de Yoga Vigo, ejercicios de Yoga para niños (2009)

La respiración es una parte integral del yoga. El inhalar y exhalar por la nariz es esencial para que el niño pueda estirarse y obtener el equilibrio necesario para empezar a practicar las posturas. Una vez que el grupo controle su respiración, el profesor empezará con las posturas. El sentido de las posturas es, desde los órganos exteriores, ir calmando a los órganos interiores. Con los niños, las posiciones hay que ir practicándolas poco a poco. Lo ideal, al principio, es que aprendan a respirar, relajar, después a concentrar. Para los niños, el yoga debe ser practicado como se tratara de un juego. No se debe exigirles a que repitan una postura una y otra vez. Eso puede convertirse en algo aburrido. Hay que ir variando las posturas y los movimientos, despacio, y a un ritmo en que los pequeños no pierdan la concentración. Como ya hemos dicho, el ánimo y la motivación son cruciales en este sentido. El respeto, la moderación, y una actitud positiva y alegre, también.

Anexo No.3 Tratakas

-Ejercicio de ojos (Tratakas):

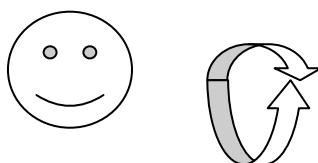
Los niños realizan movimientos de ojos primero de derecha a izquierda, sin mover sus cabezas.



Después en diagonal viendo su ceja izquierda y hombro derecho, después a la inversa.



Movimientos circulares arriba, derecha, abajo izquierda. (Inversa).



Ubicar tres puntos de distancia en referencia, un punto lejano, el dedo índice en medio y la nariz, observar cada uno de esos referentes sucesivamente.

-Frotar los dedos índices y después dar un suave masaje en los párpados, cuidando de no lastimar los ojos.

-Observar un punto fijo, sin parpadear tratando de controlar el parpadeo a través de la respiración, es abrir los ojos lo más abierto posible.

Versión dos (todo lo anterior más lo siguiente)

-Frotar las palmas de las manos, generando calor en ellas para después colocarlas enfrente de sus rostros, y recibir el calor que han generado, alternando con la respiración dejando su manos enfrente durante tres respiraciones y repetir nuevamente el ejercicio 3 veces más, siendo en la última ocasión colocando las palmas de la mano en todo su cuerpo iniciando en la cabeza hasta los pies.

-Finalizando dándose un abrazo a sí mismos, y diciendo “Yo soy único y especial”

Anexo No. 4 Rugido del león

Rugido del león.

Versión 1: Colocados de pie, se inhala y se levantan los brazos y al bajarlos se produce un sonido fuerte a través de la boca (parecido a un rugido) exhalando, se saca la lengua y la posición es semi-sentado.

Versión dos: uno enfrente del otro, a cuatro patas, con los dedos de las manos separados y bien apoyados en el suelo. A continuación, abrid la boca todo lo que podáis y, como si quisieseis hacer una mueca, sacad la lengua cuanto os sea posible.

Al mismo tiempo, hay que liberar la voz, como para rugir o emitir cualquier otro sonido espontáneo. Descansad durante unos segundos y volved a repetir el ejercicio, tantas veces como se quiera.

Beneficios

* Este ejercicio permite liberar todas las tensiones y relajar las pequeñas contracturas de los músculos faciales, debidas al nerviosismo o al estrés.

* Es perfecto para los niños que tienen dificultades para expresar su agresividad, o bien para los más introvertidos o reservados, pues ayuda a vencer la timidez y aporta una sensación de coraje.

* Además, es muy eficaz para superar la tartamudez y reforzar la mandíbula.

Anexo No.5 Visualizaciones

Desarrollo de una actividad de visualización:

-*Ambiente*: Las visualizaciones se pueden llevar a cabo en el salón de clase, y se prepara el ambiente generalmente con música relajante, y el mobiliario permitiendo que ellos puedan optar por una posición cómoda. Despejando del área todo aquello que pueda obstaculizar el trabajo que se va a realizar.

-*Posición*: Se les pide a los alumnos que adopten una postura cómoda, donde estarán aproximadamente 10 o 15 minutos, se les explica que es lo que realizarán y también si ellos no pueden realizarlo deben respetar que sus compañeros si lo hagan, por lo que deben permanecer en silencio.

-*Realización*: Con voz clara y pausada se va leyendo alguna de las visualizaciones, las cuáles por lo general dan inicio con respiraciones (inhalaciones y exhalaciones), en relajar el cuerpo tensando y relajando, escuchando la música y visualizar alguna imagen o evento. Para después poco a poco ir regresando a un estado alerta, en el que poco a poco se irán incorporando.

Ejemplo de una visualización:

Para este ejercicio, utilizareis vuestra mente de forma creativa. Al igual que soñáis despiertos sobre algo o imagináis lo que estás haciendo la semana siguiente o el próximo año, también puedes utilizar vuestra mente para imaginar cómo sería un mundo en paz. Primero relaja tu cuerpo y quédate tranquilo... siéntete en el presente... En otras palabras, concentraos en este momento... quiero que se imaginen una hermosa y gran burbuja... tan grande que podréis introducirse en ella para viajar en el tiempo a un mundo donde reine la paz por completo... Cuando lleguéis, salid de la burbuja y mirad alrededor... ¿Qué veis?... ¿Qué aire se respira?... ¿Cómo es el paisaje?... ¿Y las casas?... Después os acercáis hasta el lago para ver vuestro reflejo... ¿Cómo os veis?... ¿Cómo os sentís?... Podéis sentir como vuestro cuerpo se relaja en este pacífico lugar... Al pasar junto a un grupo de jóvenes de vuestra edad que están jugando, observad las expresiones de sus caras y como se relacionan entre ellos... les sonríen... continuas caminando alrededor del lago... Ves una familia y la forma en que se relacionan... vuelve a tu burbuja para regresar aquí y ahora... la burbuja flota suavemente hacia esta época y esta clase.. Mientras experimentas que estas sentado aquí... la burbuja desaparece... dejando una sensación de paz.

Diane Tillman *Educators Kit de living Values: An educational Initiative (1997)* N.Y.

(UNICEF, 1996: 99)

-*Observaciones*: Las visualizaciones en cuanto a su duración dependen muchas veces del trabajo del grupo, y de la edad de los mismos « Las relajaciones deben durar desde un mínimo de dos hasta un máximo de diez minutos. Durante la relajación se pueden hacer visualizaciones de imágenes placenteras o pacíficas. Por ejemplo, visualizar el parque de juegos una hermosa tarde de sol» (Lanantouni, 2004: 86), entre otras propuestas.

Anexo No.6 Mandala

Actividad: *¿Cómo hacer un mandala?*

Hay diversos diseños de mandalas, de los cuales las figuras parten del círculo, y de ahí se conforman nuevas figuras simétricas. Por lo general los mandalas traen alguna temática que se puede reflexionar al principio o al final de la actividad.

Uno de los factores más importantes es propiciar un buen ambiente, donde la música (preferentemente la música instrumental), puede generar mejores ambientes.

Uno de los propósitos de los mandalas es favorecer la concentración y la imaginación. Y la forma de interactuar es muy diversa, desde iluminar, hasta rellenarlo con arena.

Se puede colorear, completar o inventar. El coloreado del mandala puede ser realizado por todo el mundo...Colorear es fácil, solamente hay que rellenar de color los diferentes elementos geométricos. Cada uno escoge los colores, la intensidad del color y su material de pintura (acuarela, tintas, ceras, lápices de colores, etc.) en función de su estado de ánimo [...] Pongan música de fondo si lo desean (Paymal, 2008: 3).

Una propuesta interesante es la que tiene Alex Carrascosa, que ha llevado a cabo en diversos seminarios y talleres y fue presentada en el Seminario Intercultural realizado en el Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, donde desarrollo la siguiente propuesta con los Mandalas, llamada *Plaza Mandala o Mandala Circus*, a continuación se presenta en forma resumida la idea de la actividad

- a) Se Formaron equipos de 8 o más personas, colocándose enfrente de pliegos de papel previamente con los diseños de los mandalas (círculos), donde se encontraba el material necesario (pinceles, pinturas de agua, crayones, lápices).
- b) Posteriormente cada quien se coloco en una parte del perímetro del círculo, en el que habían unas hojas blancas y en el que se empezaría a diseñar con un dibujo lo que representaría la casa. (A través de formas no representativas)
-Uniendo las casas por medio de calles mezclando los tres diseños correspondiente a los dos vecinos que se tienen al lado.
- c) Para finalmente entre todos los del equipo unir las diferentes casas y formar en el círculo de en medio una sola comunidad.
- d) El diálogo entre los participantes y la claridad de las instrucciones favorecen a un mejor desarrollo.
- e) Para finalizar con una pintura colectiva, donde el equipo construye conjuntamente la comunidad en su dimensión participativa, demostrando que es un proceso continuo, participativo, integral, dialógico y social.

La representación circular o cíclica corrige la miopía lineal y dilemática e invita a repensar el conflicto en positivo como con-flujo, confluencia de actores, ideas o puntos de vista distintos en un entorno común Transcendemos los escenarios bipolares entre blanco y negro hacia escenarios configurados por tantos polos como personas, o más polos que personas si hablamos de ideas, porque- como el propio Galtung nos puntualizó una vez – las personas cambiamos de idea más de una vez a lo largo del día (Carrascosa, 2008: 110).

Anexo No.7 Entrevista alumna Fany

Estimado alumno, como sabes me encuentro estudiando en España y actualmente me encuentro realizando una investigación sobre educación para la paz y como la he llevado a la práctica. Tú has sido parte importante de este proceso, por lo que tu ayuda y sinceridad me serán de gran apoyo, espero que tengas el tiempo de poder responder a las siguientes preguntas, esto me permitirá desarrollar mi tesis, pero sobre todo me ayudarán para aprender más como maestra y como alguien que te recuerda mucho.

Gracias.

Gloria Ma. Abarca Obregón.

NOMBRE: Fany Rodríguez Ruiz EDAD: 9 años

Grado en el que fuiste mi alumno: 2.º B En qué año: 2006-2007

1.- ¿Qué es lo que más recuerdas de las clases? que eran interesantes y divertidas

2.- ¿Qué es lo que más te gustaba hacer? era siempre poner efemérides en el cuaderno de integrado

3.- Menciona cual fue el aprendizaje más significativo que tuviste en ese año y que hasta hoy te sigue sirviendo... todo

4.- ¿Qué cosa no sabías antes y después de las clases supiste? a Leer bien, las matemáticas, órto grafías

5.- Si escogieras una clase o sesión ¿cuál sería y por qué? niñas y niños porque para comunicarnos entre sí

6.- ¿Cuál fue la clase que menos te gusto y por qué? ninguna porque todas me gustaban

7.- ¿cómo era la comunicación con tus compañeros? bien

8.- ¿Cómo era la comunicación con tu maestra? bien

9.- ¿Qué es educación para la paz para ti? respeto, que nos ayudemos unos a otros

10.- Crees que se practicó educación para la paz en el aula, si es así ¿Cómo fue? sí se practica usted ponía música de relajación y también música para bailar y convivimos juntos

en paz.

11.- COMENTARIOS

que se a buena maestra

P.D la maestra

saludos

Anexo No. 8 Entrevista alumna Fernanda

Estimado alumno, como sabes me encuentro estudiando en España y actualmente me encuentro realizando una investigación sobre educación para la paz y como la he llevado a la práctica. Tú has sido parte importante de este proceso, por lo que tu ayuda y sinceridad me serán de gran apoyo, espero que tengas el tiempo de poder responder a las siguientes preguntas, esto me permitirá desarrollar mi tesis, pero sobre todo me ayudarán para aprender más como maestra y como alguien que te recuerda mucho.

Gracias.

Gloria Ma. Abarca Obregón.

NOMBRE: Fernanda Moran EDAD: 11

Grado en el que fuiste mi alumno: 4º B En qué año: 07, 08

1.- ¿Qué es lo que más recuerdas de las clases? que nos explicaba muy bonito

2.- ¿Qué es lo que más te gustaba hacer? jugar con todos en el patio

3.- Menciona cual fue el aprendizaje más significativo que tuviste en ese año y que hasta hoy te sigue sirviendo.....

fue el de creer en nosotros mismos

4.- ¿Qué cosa no sabías antes y después de las clases supiste?

muchas cosas

5.- Si escogieras una clase o sesión ¿cuál sería y por qué? jugar en el patio

6.- ¿Cuál fue la clase que menos te gusto y por qué? la de mate
no me gustan la mate maticas

Anexo No. 9 Asambleas

Asambleas

Las asambleas forman parte de la propuesta que hace Celestine Freinet en la corriente de la Escuela Nueva, donde el papel del alumno y sobretodo del niño toma un lugar importante, siendo el protagonista del proceso enseñanza – aprendizaje. La propuesta Freinet está compuesta de una serie de estrategias que invitan al alumno a ser responsables y partícipes de la construcción de su conocimiento. De entre sus estrategias destacaremos la estrategia de la asamblea, espacio en el que es retomada la participación de los diferentes miembros de la comunidad, profesores, alumnos, directivos, padres de familia, etc. El propósito principal es abrir el espacio del diálogo y la construcción de acuerdos. En las asambleas es importante resaltar que no sólo se expresan las ideas que se tiene sobre una temática en específico, sino también es un espacio para las emociones, sentimientos, preocupaciones y relaciones existentes entre los miembros de la comunidad educativa.

Las asambleas escolares son reuniones periódicas del grupo-clase que cumplen múltiples funciones y persiguen diversas finalidades. Cumplen funciones tales como por ejemplo informar, analizar lo que ocurre, tomar decisiones u organiza la vida del grupo. Así mismo, las asambleas persiguen finalidades relacionadas con la educación en valores tales como invitar a la cooperación, al compromiso responsable o a la adquisición de capacidades de diálogo (Puig, 2000,72).

Características de la Asamblea.(Abarca 2010)

Característica	Descripción
<i>Integrantes</i>	Hay un presidente, un secretario y un tesorero escogido por la asamblea, el resto de la asamblea es integrada por la comunidad escolar o el grupo escolar.
<i>Tiempo y lugar</i>	Es importante destinar un espacio y tiempo específico, si se puede designar un día a la semana mejor, aunque la asamblea puede ser instalada en cualquier otro día si es requerimiento de la clase. La posición de las bancas de preferencia debe ser colocada de tal forma que formen un círculo o sentados en el piso formándolo.
<i>Participación</i>	Una vez designados los miembros de la asamblea, se deben de recordar las reglas básicas de participación, como es el respeto de turnos, escucharse activamente, anotar los acuerdos y escuchar las voces también de las minorías.
<i>Desarrollo</i>	Cuando es instaurada la asamblea se hace un orden del día de las temáticas que se desea abordar, en algunas asambleas es conveniente leer los acuerdos de la asamblea anterior y hacer una valoración de los mismos. Después se hablará sobre lo que ocurre en el grupo o las temáticas de interés, sobretodo más allá de los aspectos académicos, es un espacio para sentimientos, emociones, preocupaciones, y todo lo relacionado a la vida del grupo.
<i>Acuerdos</i>	En los acuerdos todos los participantes serán parte de la construcción de los acuerdos.

Anexo No.10 Entrevista alumno Fabián

Estimado alumno, como sabes me encuentro estudiando en España y actualmente me encuentro realizando una investigación sobre educación para la paz y como la he llevado a la práctica. Tú has sido parte importante de este proceso, por lo que tu ayuda y sinceridad me serán de gran apoyo, espero que tengas el tiempo de poder responder a las siguientes preguntas, esto me permitirá desarrollar mi tesis, pero sobre todo me ayudarán para aprender más como maestra y como alguien que te recuerda mucho.

Gracias.

Gloria Ma. Abarca Obregón.

NOMBRE: Fabian I. Montoya Ramirez EDAD: 10

Grado en el que fuiste mi alumno: 2ºB En qué año: 2006

1.- ¿Qué es lo que más recuerdas de las clases? Que participamos todos mis compañeros

2.- ¿Qué es lo que más te gustaba hacer? Ilustrar mis trabajos

3.- Menciona cual fue el aprendizaje más significativo que tuviste en ese año y que hasta hoy te sigue sirviendo.... Las asambleas, por que te saca de un problema

4.- ¿Qué cosa no sabias antes y después de las clases supiste? escribir derecho

5.- Si escogieras una clase o sesión ¿cuál sería y por qué? Español porque podemos leer y nos prestaba libros

6.- ¿Cuál fue la clase que menos te gusto y por qué? Matemáticas Por que abases no me sabi las tablas de multiplicar

Anexo No.11 Comunicación No violenta

La Comunicación No violenta (CNV) es una estrategia que ha desarrollada Marshall B. Rosenberg, Psicólogo clínico, quién fue un activista de los derechos civiles en los años sesentas, estudio muy de cerca con Carl Rogers de donde retoma su orientación humanista, así mismo ha trabajado en diversos países con su propuesta de la Comunicación Noviolenta, como un medio para la transformación del conflicto a través del lenguaje como herramienta.

Algunas de las características y puntos principales en la Comunicación Noviolenta son: Conocer las necesidades de cada una de las partes, Empatía (ponerse en el lugar del otro), Conexión con las personas desde el corazón, Reconocer el poder de cada persona, Conciencia de la responsabilidad por las acciones y por las palabras, Honestidad, Compasión por nosotros mismos y por los demás, Claridad, evitando malos entendidos, No usar el deberías, el tendrías..., Diferenciar peticiones de las exigencias

En algunos cursos de CNV se sugiere el uso de unos símbolos como son la Jirafa y el lobo(chacal), los cuáles ayudan visualmente a identificar lo que sería el empleo de un lenguaje noviolento, cada uno de ellos representa tanto el hablar y el escuchar noviolento o violento, representado por dos títeres el lobo (que habla condenando) y la Jirafa (que habla de manera noviolenta) y dos diademas orejas de lobo (no escuchan al otro) y orejas de jirafa (escucha activa) que son colocados en la cabeza según sea el caso.

La Comunicación Noviolenta se puede decir que toma en cuenta:

La observación de los hechos o actos sin evaluar: Información específica, clara, no evaluando, juzgando, interpretando o generalizando, sino observar lo que nos está afectando.

Cuando yo veo/ escucho/ recuerdo/ imagino. Expresar como nos sentimos, es decir sentimientos, no pensamientos u opiniones: como nos sentimos en relación con lo que observamos.

Yo siento. Necesidades (no estrategias, las necesidades son universales, las estrategias son personales y específicas)

Porque necesito. Solicitud (positiva y específica), las acciones concretas que pedimos para mejorar.

Algunas características para llevar a cabo una escucha activa:

1.- Cuando se escucha activamente (con oídos de jirafa) se expresa con empatía, siendo cuidadoso con el mensaje que se recibe, en el que se corrobora el mensaje que fue recibido, como cuando yo escucho.... Yo siento.... Porque necesito..., hablando desde el yo.

2.- Escuchar juzgando, condenando (con oídos de chacal o lobo), se expresa a través del miedo, y de juzgar en parámetros de correcto e incorrecto, y no sólo hacia los otros sino hacia uno mismo.

Anexo No.12 Entrevista alumna Jaqueline

Estimado alumno, como sabes me encuentro estudiando en España y actualmente me encuentro realizando una investigación sobre educación para la paz y como la he llevado a la práctica. Tú has sido parte importante de este proceso, por lo que tu ayuda y sinceridad me serán de gran apoyo, espero que tengas el tiempo de poder responder a las siguientes preguntas, esto me permitirá desarrollar mi tesis, pero sobre todo me ayudarán para aprender más como maestra y como alguien que te recuerda mucho.

Gracias.

Gloria Ma. Abarca Obregón.

NOMBRE: Jaqueline Alisba Hernández EDAD: 9

Grado en el que fuiste mi alumno: 2-B En qué año: 2007

1.- ¿Qué es lo que más recuerdas de las clases? ala maestra Gloria

2.- ¿Qué es lo que más te gustaba hacer? aprender

3.- Menciona cual fue el aprendizaje más significativo que tuviste en ese año y que hasta hoy te sigue sirviendo.... Sinónimos, antónimos y verbos

4.- ¿Qué cosa no sabías antes y después de las clases supiste? Antónimos, Sinónimos, verbos eso. Antónimos, sinónimos y verbos

5.- Si escogieras una clase o sesión ¿cuál sería y por qué? una clase por que me gustó más

6.- ¿Cuál fue la clase que menos te gusto y por qué? cuando faltaba clases
la maestra Gloria

7.- ¿Cómo era la comunicación con tus compañeros? muy buena

8.- ¿Cómo era la comunicación con tu maestra? la comunicación era muy buena

9.- ¿Qué es educación para la paz para ti? que nos enseñen más

10.- Crees que se practicó educación para la paz en el aula, si es así ¿Cómo fue?

cuando la maestra Gloria nos ponía
a resolver nuestros problemas sin violencia

11.- COMENTARIOS

Gracias maestra por ser el alma
de la escuela por enseñarnos a vivir
en paz con todos los seres vivos
de la que somos muchos gracias

Anexo No. 13 Juegos Cooperativos

Los diversos libros y propuestas sobre los juegos cooperativos, afirman la increíble oportunidad que da el juego de empezar a modificar la visión que tenemos sobre cómo nos relacionamos y de los valores que ponderamos, puesto que en una gran mayoría de ocasiones el juego era visto como el espacio en el que se competía con el otro y lo importante era ganar, siendo trasladado a cuestiones mismas de la vida. «El juego no es neutro. Transmite y potencia un determinado código de valores, una manera de establecer las relaciones entre las personas, una forma de entender la diversión» (Bantulá, 1998: 11)

Existen diversas clasificaciones sobre los juegos cooperativos, así como de las características que este debe tener, retomaremos la clasificación de Paco Cascón (1995) y que así mismo incluye las características de Pallares (1978) destaca cuatro características en este tipo de juegos:

- Todos los participantes en lugar de competir aspiran a un fin común: trabajar juntos.
- Todos ganan si se consiguen la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.» (Omeñaca, 1999:48).

Los juegos cooperativos se pueden así mismo dividir en diferentes categorías, como son:

- 1.-*De conocimiento y/o presentación*: Estos se llevan a cabo cuando se está iniciando el trabajo con un grupo, es para darnos a conocer entre los miembros, y que se conozcan entre ellos, además de favorecer el afecto.
- 2.- *Juegos de afirmación*: Son aquellos juegos que permiten confirmar los afectos, ideas y relaciones; así como también permitir que el grupo cuestione algunas actitudes, favoreciendo la conciencia del grupo.
- 3.- *Juegos de Confianza*: En ellos se trata de favorecer el que los integrantes se sientan a gusto con ellos mismos y entre ellos. Es importante que cuando este tipo de juegos se realice el grupo ya se conozca, puesto que algunas actividades necesitarán dejarse guiar y depositar su confianza y seguridad en el grupo.
- 4.- *Juegos de Comunicación*: La comunicación de todos los miembros del grupo es una de las prioridades de este tipo de juego, en el que por lo general a veces sólo se escucha la voz de uno o unos que funcionan como líderes o guías, en donde lo que se trata de practicar es la escucha activa y diversos medios o formas de comunicación.
- 5.- *Juegos de cooperación*: Específicamente estos juegos, enfatizan más la cooperación entre los miembros del grupo.
- 6.- *Juegos de Resolución de Conflictos*: Es una forma de aprender la estructura de los conflictos, analizarlos y llegar a generar su transformación.

7.- *Juegos de distensión*: Sirven para crear un espacio de relajamiento y divertirse.

8.- *Recomendaciones*: Es importante elegir el juego cooperativo con anterioridad de acuerdo a la actitud u objetivo que se quiere alcanzar, pero sobretodo de acuerdo al grupo en el que se va a llevar a cabo, tomar en cuenta factores como son: el tiempo disponible, el número de participantes, el material y el lugar.

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

Anexo No.14 Grupo de discusión final España.

EVALUACION DE LA PRÁCTICA DE PAZ

Fecha: 30 DE JUNIO DEL 2010 Lugar: Colegio Grans y Menuts Castellón de la Plana, España

INICIO: 12:00 -13:00

ASISTENTES: Profesor 1º, Profesora3º, Profesora 5º, Profesora de Educación especial, Investigadora

Investigadora: La reunión de hoy es un poco rescatar el proceso del proyecto que es de prácticas de paz, finalmente va a lo que es la tesis doctoral, pero también un poco el poder evaluar el proceso que se llevo a cabo en el colegio, cada uno de ustedes fue un proceso diferente y si me gustaría cómo que primero habláramos un poco de que obstáculos ustedes encontraron en el proceso del proyecto.

¿Cuáles fueron los obstáculos tanto personales o institucionales, o de la asesoría o de la misma estructura del proyecto que ustedes encontraron?, ¿Cuáles serían?

Profesora3º: El tiempo, el principal el tiempo, porque ha sido todo en el tercer trimestre, y muy justo tanto para las cartas como para quedar contigo, establecer un horario periódico, sobre todo el tiempo.

Profesora 5º: Claro ya demás de que sea el tercer bimestre también, porque si hay poco tiempo, pero si es otro trimestre a lo mejor el segundo estas un poco más relajada, claro o puedes decir esto no me da tiempo de hacerlo, pero lo hago en el tercer trimestre pero ahora te pilla, estas corriendo que tienes que acabar todo lo curricular te impide hacer las cosas como quieres.

Profesor 1º: Yo creo que también he visto eso que supongo que es también por el tiempo, el no haber podido mantener más comunicación, yo, con la maestra de ahí.

Investigadora: Bueno entonces para seguir viendo el proceso hablaríamos en parte, el proceso de los alumnos, que observaron ustedes en los alumnos que en este caso no se pudo, en el caso de educación especial no se pudo hacer el contacto, hubo muchos contratiempos en el establecimiento con México, porque la directora, todo paso, en México, la secretaria, ellos tienen, la directora tiene una secretaria de apoyo, que también es una profesora, no es alguien administrativo, y esta profesora tuvo un derrame cerebral, entonces todo el trabajo se le quedó a la directora, y son 18 grupos. Entonces para ella se le complico un poco todo, y apenas me escribió ella ayer.

Profesora EE: Primero cuándo no me llegaba decía, a pues haber si es que yo no lo he borrado sin darme cuenta de quién era, fue por eso que preguntaba haber cuándo me llegará, cuándo me llegará, miraba el correo y tal cuál? y a medida que pasaba el tiempo y me decía si me lo manda ahora me ira un poco mal, porque es que ya no me dará tiempo de hacer nada con los niños.

Investigadora. claro! Y ella apenas me escribió ayer explicando lo que había pasado, que había estado muy agobiada, que bueno que eso era lo que había sucedido. Y bueno pues que lamentaba no haberlo avisado antes para ella fue todo un caos, porque no le reemplazan personal.

Profesora EE: Pues nada me sabe mal, porque me he quedado sin ese punto que es el más motivador de lo que han vivido.

Profesora 5º: claro

Investigadora: Bien, entonces veríamos en alumnos, si podemos un poco decir cuales serian las ventajas que han visto en el proyecto y cuáles han sido como los obstáculos en alumnos.

Profesora 5º: haber, para mí la ventaja mayor fue la ilusión que ellos tenían, las ganas, claro mi caso también fue un poco diferente porque como tenía las cartas en papel las podía ver, yo cuando las repartí, ellos no sabían nada en absoluto del proyecto y claro fue decirles vamos a recibir cartas desde el colegio de México, tal y repartir las cartas.

Además ver las con las letras de los niños de México, los dibujitos, ver lo que habían hecho, para los niños fue muy motivador en ese momento, después nos encontramos con el obstáculo de que subimos un viernes dos horas a informática, primero una hora había clase, luego la siguiente hora media clase, y empezamos a tener un montón de problemas arriba para adjuntar los documentos para poderlos mandar y ya entramos en final de curso ya no tuvimos otro viernes entonces, ya fue pues ahora siéntate un momento en mi ordenador e intenta terminar la carta y mandármela para que yo la envíe y eso hizo que el proceso se retrasase, al final desde mi casa lo monte yo todo, y lo pude mandar, pero ese fue el obstáculo mayor, eso y también yo veía que llegaba un momento en que les cansaba ese proceso de decir , jolin yo me siento en el ordenador y ahora porque no puedo adjuntar el documento tal , pero la ilusión de poder escribir esa no la había perdido.

Claro eso también ha hecho que también se acabe el curso y la segunda carta hay niños que las tengo yo , ahora para así acabar antes del la mandaré las que tenga, eso se lo comentaré a la profesora de quinto, me he escrito con ella alguna vez , y eso, le diré que te mandaré las que tengo y en septiembre intentaremos retomar el correo, porque ellos si que estaban animados, pero claro una vez que ellos se van de aquí ya no tienen la fuerza para decirles recordaos de escribir la carta y mandármela , tengo unas cuantas.

Profesora 3º: Yo el principal la ilusión que tenían, se quedaron muy parados al principio y no sabían asimilarlo y al cabo de los días ya lo asimilaban, como que tenían alguien ahí que les escribía, que si que era verdad. Porque yo empecé diciéndoles que tenían, que se imaginarán que tenían un amigo en otro país y que les escribieran una carta pero que no le conocían porque así yo adelantaba mi faena para después yo enviar las cartas.

Y después vieron que era realidad que si, que había alguien que les contestaba, entonces fue muy chulo, fue muy bonito.

El principal obstáculo aparte del tiempo y de todo lo que ha contado a la profesora de quinto del adjuntar documentos, copiar, pegar y todas esas cosas, pues que no nos han llegado en la segunda entrega suficientes cartas para todos los niños por ejemplo. Entonces yo hablé con la profesora de tercero de México y ella me contó que era a causa del ausentismo escolar, que no podían hacer nada que intentaría reenviarme las que me faltaban, pero no han llegado, entonces algunos nenes se han quedado sin la segunda entrega de su carta, ellos igualmente han hecho la segunda entrega el segundo envío, aunque no tuvieran carta.

Investigadora ¡ya!

Profesora 3º Pero ha sido un poco el quedarse sin ella.

Investigadora. ¿En la primera entrega si todos tuvieron cartas?

Profesora 3º: si todos, en la primera, en la segunda es donde se han quedado, si.

Profesora 5º: Claro a mi me paso que en la segunda que hubo una niña o niño que había escrito en la primera y cuando hicieron al segunda no estaba entonces a la niña que recibía el correo, le escribió al niño que la otra vez no estaba , pero bueno tuvo una carta a responder y alguien que solo había recibido una carta de un niño, la segunda vez recibió de dos, pero si que el resto de la clase en realidad si que estaba recibiendo carta del mismo niño, es decir ya había una contestación entre ellos.

Profesor 1º: yo eso, como solo hicimos un envío, a mi se me atraso el tiempo y no alcanzo el tiempo porque no lo acabaron todos de hacer, ya que quería que enviarlas todas, y aparte eso poder escanearlas y enviárselas a ella que como dijo ella, que ya lo tenía casi echo pero no me las envió, y como no hemos hablado y no me lo envió pues se quedo sólo en el primer envío.

Los niños motivados se lo llevaron a casa, porque claro a la hora de escribir necesitaban más ayuda, entonces fue un trabajo que hicieron en casa con la familia, y de hecho muchos de ellos pusieron el correo para intentar conectar.

Investigadora: ¿Para intentar establecer la comunicación?

Profesor 1º. Si y alguna hasta la dirección física y postal para que le envíen cartas pusieron, a mi eso lo que me quedo fue saber si quedo me falto saber ¿si había recibido las cartas, o no?

Investigadora. Si, si las recibió.

Profesora 1ºs: todas

Investigadora. Si, todas.

Profesor 1º: a, pues me faltó, me faltó la sensación de ella, como las recibió.

Investigadora. Cómo muchos no me mandaron con copia no sabía yo en lo que iban, a veces yo les escribía preguntándoles,¿ ya contestaste?

Profesora 5º: ¿Si recibiste las mías?

Investigadora La profesora de quinto de México me las mandó, las últimas, porque las otras no me las mando con copia, pero lo sé por ti porque tú si me lo enviaste con copia.

Profesora 5º: Porque yo si cogí el mismo correo que envía a la profesora de quinto de México con copia y te lo mandé a ti. Y lo que no tenía seguro es ¿si lo habías recibido o no?

Investigadora La Profesora de quinto no me envió, pero eso yo no que sabía que iban en la segunda, hasta que tú me enviaste, me enteré y dije a mira, porque ponían con copia y era un poco el saber en qué proceso iban.

Un poco a lo mejor enumerar como fue el proceso de cada grupo, como lo llevaron a cabo en forma general de cómo lo iniciaron y a lo mejor no solo con las cartas, sino también si incluyeron algunas de las actividades que vimos en las asesorías, sino en el proceso ya general ya ahorita vimos un poco lo de las cartas y de las asesorías si integraron una, o ninguna de las actividades, ahora si como fue el proceso de ustedes con los niños en cuanto al proyecto.

Profesor 1º: Yo sí que algunas de las cosas las puse en práctica, yo lo de la relajación y eso, lo hecho por la mañana, además fue la época en que la titular estuvo de baja, y los niños estaban más alterados, entonces por la mañana para centrar un poco la atención, y ellos descargarán por la mañana todo lo que tenían y estuvieran más relajados, sí que lo puse en práctica, y la verdad es que respondían, incluso alguno que no lo quisiera hacer porque decía que no se sentía a gusto, no lo hizo y se quedo sentado, y eso, y luego lo del yoga también un día me toco hacer lo de educación física, hicimos Y como estábamos trabajando lo de los animales, aprovechamos que hay yoga para los niños de los animales, que son posturas y eso y estuvimos manejando una sesión de yoga.

Profesora EE: yo también hice relajación, como yo tengo un taller semanal con un grupo de alumnos de educación especial, también introduje algunas de las actividades, como son las de respiración, y luego lo que también puse en práctica fue la relajación de ojos, con una niña que tiene dislexia y que a veces viene y dice es que estoy muy cansada, veo doble, pues entonces le dije venga te voy a enseñar una gimnasia y la hicimos un día, y le encanto y luego me dijo que si le podía dar una copia, le hice un montaje para que solo le saliera la relajación de ojos y se la llevo para casa, y dice que lo hace cuando se nota que empieza a mezclársele las imágenes, o cuando ve luces o esta cansada, pues que hace la relajación y le hace bien.

Investigadora Mira que bien.

Profesora EE : Yo encantada, mira que bien , es como que ella rompe también , y se da cuenta que está cansada , se relaja, y tal y no piensa , hace algo práctico , se relaja y luego trabaja , es la única experiencia que puedo decirte pero que voy a poner en práctica más también lo tengo claro.

Investigadora Vale,

Profesora 5º: Bueno yo también hice con los niños, bueno claro como yo tengo contacto con toda la primaria, yo hice ejercicios de relajación, pero ahora no se decirte con que grupos de primaria , también un día que estaban alterados , yo también los alteraba , porque yo también estaba alterada, por las prisas y tal entonces fue un momento de esos de decir, vamos a pararnos todos , entonces hicimos una relajación y es verdad que después pudimos retomar la clase mucho mejor , eso fue con un grupo que no era el de mi tutoría.

Con mi tutoría también , un día por la mañana a primera hora como estaban muy habladores, porque ellos son muy así , también hice un ejercicio de relajación para empezar bien la mañana, pero también un poco así rápida, que era una hora que tenía 50 minutos de clase y al otro día tenía otra hora de clase, como tengo que cambiar de sitio , a veces eso te impide decir, ahora me cojo 15 minutos para esto y luego compensas eso con las dos horas siguientes, entonces fue un momentito muy breve y eso creo.

Profesora 3º: En mi clase yo he intentado utilizar por lo menos una sesión para dedicarles a estas actividades una por semana, y ha ido mucho mejor de lo que esperaba, de hecho tu viniste un día y fue un día muy bien, y además a partir de conocerte y de decirles , ahora vamos a hacer una actividad de las de Gloria, esto ya paraba y con una actitud de esto es enserio, vamos a centrarnos que esto nos va a venir bien y cambiaron el chip, al principio ,era más como vamos a descansar un poquito haciendo otras cosas, pero al intervenir tu lo vieron de forma diferente y lo tomaron muy bien , la ultima por ejemplo fue de mandalas, y fue con musiquita y si que trabajaron realmente bastante en silencio, y después si que dijeron hemos trabajado muy rápido porque era en silencio, es que hemos adelantado y no lo pensamos que lo haríamos también, si que dieron resultados, porque ellos después lo verbalizaban.

Otra sesión de confianza, de taparse los ojos y llevar al compañero a ciegas , también los comentarios fueron muy positivos, porque se daban cuenta de que si que confiaban en ciertas personas , pero que algunas no confiaban en absoluto y que abrían los ojos, y no se sentían seguros y pensaban que todos les estaban mirando , si que les fue muy bien , la verdad es que yo al igual que la profesora de tercero el año que viene pienso utilizar más y desde el principio de curso que sería mejor y establecer un periodo para hacerlo.

Investigadora. Bien , ahora .ya vimos cual fue el proceso de los alumnos , y como para tener un poco el registro mencionar cuantos envíos fueron los que se tuvieron en este caso y más o menos si saben el contenido de las cartas , que les llamara la atención ,algo específico en los niños, alguna impresión, para ya después hacerles algún comentario de las cartas que yo trataba más bien de hacer el registro, pero era más bien interesante leer unas de las cartas , de cómo se contestaban, porque hubo niños que se abrieron, cosas de hasta emociones, sobretodo en quinto año , que los niños son más grandes , o en el caso de primero si causo alguna emoción o sentimiento en las casas, porque es interesante saber que se llevaron la carta a casa porque entonces las familias se involucraron, si es así se involucro alguna familia, algo un poco que quisieran comentar sobre el proceso de las cartas.

Profesor 1º: yo eso , que la familia se implicaron y además se implicaron mucho, porque luego tuvimos la reunión del tercer trimestre , con todas las familias, y de hecho sacaron ellos el tema, las familias era el tema de que les había parecido muy bien , y que haber como iba ir la cosa porque les interesaba, ósea, a las familia porque vieron que, voy a poner un ejemplo , hubo una niña que le escribieron que no le gustaban, el no sé que , no me acuerdo , entonces claro ella dijo , que es esto , y a partir de ahí , se fue al ordenador , se puso a buscar lo que era , en ... creo que era un tipo de comida , creo que era un cactus o algo así.

Investigadora .Los nopales

Profesora 1º : algo así , los nopales , no me gustan los nopales, entonces claro , que ella leyó los nopales y dijo que son los nopales, y entonces lo que hizo ella fue buscar información de lo que eran los nopales, y entonces ver , vale a este niño no le gustan los nopales y ella escribió que no le gustaban los garbanzos,

no tenían mucha relación , pero , fue una relación ... los niños se sintieron muy motivados por el hecho ese de poder establecer una comunicación con gente que no conocían y bueno otra niña que también es mexicana, estuvo muy bien porque explicó su nombre , no y la relación..

Investigadora: ¿tienes una niña mexicana? ...

Profesor 1º. Una niña que el padre es mexicano.

Investigadora Aaaaaaa

Profesor 1º:entonces la niña explico su nombre, su primer nombre es Jung y me parece que dijo que significa luz y jeidi que es sol en maya y lo explicaba ella en la carta y bueno que su padre era mexicano y tal , como que había una relación entre las dos culturas, entre los dos países , como tú eres mexicano , pero yo soy de aquí , pero había una relación y eso estuvo muy bien , y las familias también pusieron mucho de su parte porque les ayudaron a escribir las cartas , en este caso porque son niños de primer año y que ellos sacaran muchas cosas.

Investigadora. Vale que bien, me alegre mucho.

Profesora 5º: Haber nos hicieron dos envíos, con la primera carta, una sí que la reflejo la otra no, hay una niña que últimamente estaba con lo de Michael Jackson que cuando nació?, que cuando murió, porque casualmente coincidía con la fecha de su cumpleaños y casualmente la persona que le escribo desde México, no recuerdo si fue una niña o un niño, le decía que le encantaba la música de Michael Jackson , ya ya esta , y ella al leer la carta , woow mira Michael Jackson.

Luego entre la clase estábamos estudiando la pintura, una niña estaba buscando información sobre Frida Kahlo, y tiene una perra , y a su perra le llama Frida, y casualmente la niña que le escribió desde México se llamaba Frida, y yo cuando repartí las cartas , dije mira quién te ha tocado , y la niña Frida aaa que bien , era muy gracioso, y le dije explícale que a ti te gusta mucho Frida Kahlo , y bueno lo único que se le ocurrió fue decirle me gusta mucho tu nombre y mi perra se llama Frida. Y yo no sé qué tal le sentará a Frida, pero también era un poco eso el decir, es un nombre que no es de aquí y que me gusta muchísimo, y da la casualidad de que tú te llamas Frida.

Yo también tengo un niño que su padre es mexicano, que desde la primera carta, le comente que hombre tu también puedes poner que tu padre es Mexicano, no se siempre te acerca un poco más, pero al final ya no recuerdo si hizo referencia o no. Y si lo hizo menciono que su padre es mexicano y ya, no puso nada más.

No sé, me esperaba que le diera más énfasis más importancia, de que su padre es mexicano, pero bueno él es cómo es, pero solo menciono que mi padre es mexicano y ya está.

Y luego pues , ellos preguntaban cómo era el colegio de México, cómo eran los niños, sobretudo en la segunda había un niño que comentaba que se iba a trabajar con su padre, porque la profesora de quinto de México en una carta había comentado que el colegio estaba cerca de un mercado y que los niños cuando salen , pues que algunos niños se van al mercado ayudarles a los padres, y esta carta se las leí a los niños en la clase y les dije mira como me preguntáis sobre el colegio y tal , pues sepáis que la profesora de quinto, me ha escrito esto para que lo sepáis que el colegio esta a las afuera de la ciudad de México y hay un mercado y fijaros que hay niños que al salir del cole van a ayudarle a sus padres, y eso y entonces pues, creo que hay una niña que lo comentaba y luego dijo, el niño que me escribe pues a mí me lo dice él se va con sus padres al mercado y eso, y son las cosas que comentamos de las cartas.

Yo a la profesora de quinto le envié la página web del cole, porque le dije que podía entrar a ver cosas nuestras del colegio, y después sí que comento que había entrado que le había parecido chulo, y así conocernos un poco más.

Investigadora. Yo empecé a leer un poco las de quinto año , que decían los niños, ver qué era lo que profundizaban, que si les gustaba que si no les gustaba, que un niño que les gustaba, otra niña mencionaba a que bien que tu hermana se llama igual que yo, una niña en México que su padre es Alemán, su madre es Mexicana, entonces al padre se le ocurre preguntarle, tu mamá escogía vivir en México , ella ya ha vivido en Alemania cuando era pequeña, sus padres dijeron bueno a hora te toca elegir a ti , pensando que

iba a escoger entre Alemania y México, y escoge España, y entonces claro cuando la niña escribió puedo ir a verte a Castellón es una niña que podría hacerlo, porque ella viaja a Alemania, y te dices bueno, como puedes interferir en vidas y tu bueno ni idea.

Entonces también los niños de México les decían a los papás puedo ir a España, para ellos las distancias son más cercana.

Todos: claro

Profesora 5º: En la primera carta que contestaron, había niños que también decían bueno tal vez puedo ir a México a verte, jaja

Profesor 1º: Los de primero invitaron, muchos les dijeron están invitados a venir la casa esta aun lado de la playa, lo han dicho mucho.

Profesora 3º: lo que es cierto es que los han invitado.

Profesora 5º: Imagínate yo cuando les di las cartas, puse el mapa en la pizarra, les explique nosotros estamos aquí y tal, ellos están aquí, para nosotros sí que México suena pero para ellos tal vez Castellón, bueno España, pero Castellón ha de ser algo que no les suena tanto, no estamos hablando de lo mismo, entonces pensad que ellos han tenido que pensar que ustedes están aquí, aun haciendo esa reflexión hubo niños que escribieron espero poder ir a verte o invitarlos a los cumpleaños.

Investigadora. Y bueno ellos les contestaron, ya que ellos son de la ciudad de México, es una ciudad enorme, con una dinámica diferente la que ellos llevaban, a ellos les llamaba la atención lo que es la playa, y que hubieran caballos, porque para ellos era algo que no se podían imaginar, que alguien tuviera un caballo en casa, era como algo que no era porque no conocieran los caballos, pero cuando se vive en la ciudad no te imaginas las cosas tan cercanas como que haya una playa cercana y caballos, entonces, ellos también comenzaron a ver los diferentes contextos, y que también a veces veían las mismas caricaturas, y juegos.

Profesora 5º: Y marcas de ropa, porque a mí me hizo gracia, decían a mí me gusta comprar ropa no se que a pues a mí también, habían marcas que tenían comunes, o yo voy a comprar a tales tiendas, no sé si Zara, era la que mencionaban y entonces decían yo me voy a comprar a Sara, a pues yo también.

Profesora 3: En mi caso sí que hablaban de los juegos de la PCP videojuegos roba juga y también, bueno más que nada fue una presentación lo nuestro, sobre lo que les gusta hacer, como se llaman sus padres, de si tenían hermanos, en las dos cartas, primero una presentación y después que les gusta y en la segunda carta como ya no la hicimos mano, adjuntamos una imagen de algo que les gustara, y entonces cuando ellos nos enviaron las cartas, había coincidencias en dibujitos de Pokemon, había cosas que coincidían y eso les hacía mucha gracias, que veían que eran niños como ellos y que les gustaban las mismas cosas.

Investigadora Siempre se ha creado la imagen de lo que son los niños de México fue más cercana

Todos: si

Investigadora. Porque a veces lo que parece es que cuando te mencionan México te hace una imagen de los medios o de lo que escuchas, pero a lo mejor en esta mejor era como sentirlo más cercano no, porque si que veía que los niños se preguntaba, ya sea por la comida, los nombres, ellos les decían paella y no era claro igual que tacos y albóndigas, y enchiladas entonces era como un medio para acceder a una cultura,

Profesora 5º: Y también tenía que ver a la hora de escribir, ya que la expresión al escribirla no es la misma, lo escribo así o lo escribo como me lo han escrito.

La profesora titular de primero entra y pregunta que estamos haciendo y le decimos que estamos haciendo la evaluación y ella dice que el profesor de primero dirá que pasó en su grupo.

Profesora 5º: Entonces te decía que ellos me preguntaban que si lo ponían como ellos lo conocían o como el niño que les había escrito y yo me reía, y les decía tu como escribes normalmente, y ellos me preguntaban y me entenderán, y yo les decía y tu le has entendido a lo que él te ha dicho, eso era gracioso porque yo les decía aunque quieras hacer una traducción de tu propia expresión no puedes.

Profesora 3º: Había niños que cuando escribían ponían, hola que tal , hola soy tu amigo Alberto , soy tu amigo, como que ya se sentían amigos, ya tenían una relación estrecha, me hacía gracia,

Investigadora si en el lenguaje yo estaba un poco temerosa, porque bueno los niños de México trabajan en el mercado de Jamaica, después ya se me ocurrió demasiado tarde que pueden encontrarlo en Internet , el mercado de Jamaica es el mas grande que se encuentra en la ciudad de México, que es donde se distribuye toda la flor para todos los demás mercados de la ciudad de México, y generalmente son personas de muy bajos recursos, son los que se dedican a cargar, son los que se dedican a distribuir la flor, y entonces los niños utilizan lenguajes muy fuertes, su lenguaje es realmente de 6 o 7 palabras, cinco son malas palabras y bueno las profesoras estaban un poco temerosas de cómo iban a hacer las redacciones , sobre todo los mayores que para ellos para insultarse es muy fácil, y lo sorprendente es que ellos mismos cuidaban mucho su lenguaje por eso es que se tardaron tanto en escribir, para que ellos las revisaran, estaban muy pendiente de cuidar la comunicación , no querían que la comunicación fuera mala. Ellos preguntaban esta es mala palabra o buena palabra,

La puedo poner o no la puedo poner, y entonces era decir que si que si la puedes poner, entonces ellos si cuidaban el lenguaje, nosotras pensábamos que teníamos que decirles que poner.

Y bueno para ya cerrar la parte de las cartas, como sintieron que este proceso en general funciona en cuestión de educación para la paz, como ustedes que creen que ayudaría o no o si.

Pilar: en la cuestión de establecer redes, que es lo que nos planteamos al principio, que vean que son niños como ellos, que tienen las mismas inquietudes, y si que realmente se ha conseguido, se ha logrado ese objetivo, si, porque si que hemos hecho un par de entregas para el tiempo que teníamos ha estado bien, y ellos si que han visto que todo lo el proceso seguido, que le llegaron cartas reales y que eran niños como ellos.

Profesora 5º: que eran como ellos como en las maquinitas, en los juguetes, en las marcas de ropa, que eran niños como ellos con sus diferencias, porque no se a una niña no le gustaba comer una cosa, como los garbanzos, pero está claro que por lo demás, si que ellos se sentían igual en ese sentido, si que eran igual y decían son igual a nosotros, les gusta lo mismo que nosotros, ven lo mismo que nosotros.

Profesor 1º: Yo aparte de eso, aunque haya faltado más comunicación en el grupo, ha permitido juntar dos, dos culturas diferentes, dos países diferentes, separados en algo aunque tengamos la misma lengua y tal, es juntar dos culturas, y establecer un nexo de unión que nos hace sentir como iguales.

Investigadora. Muy bien.

Profesora EE. Bueno aunque yo no pude tener la experiencia de las cartas, que espero tenerla en algún momento, si que quería decir que el otro día que estaba viendo, el programa españoles por el mundo, y entonces me acorde de esto que habíamos hecho (se incluye en el proyecto), porque a la mayoría que les preguntaban porque estaban viviendo en ese país, en Nueva Zelanda, y otros países, casi todos eran por una relación afectiva, todos decían , que porque se había casado, enamorado, había conocido su pareja en estudios (, en beca de Erasmus,) eran más mayores las personas, se habían conocido y habían acabado, había ejemplos en donde incluso la relación había terminado y él se quedaba en el país, el vinculo a veces para conocer al otro, para trasladarte, y todos estaban encantados con el país donde que estaban , pero en el inicio había sido la razón un vinculo afectivo.

Entonces pensé la importancia de las cartas, cada vez que nos acerca a otros por medio de la teoría, ellos son igual de listos y ellos tal tienen un país muy bonito y eso está un poco vacío, es un poco tónico, en cambio ese conocimiento si se da por el tiempo que sea a nivel afectivo, mas personales, a nivel de que te hablan a ti de tu a tu entonces me acordaba, y si que entendía más porque estábamos haciendo esto.

Investigadora. Esto sería un poco la parte de los alumnos, y ahora ya pasaríamos a la parte ya de los docentes, personal, cómo hemos vivido el proceso, yo también les haré el comentario de cómo he vivido yo el proceso, en el sentido de ligar práctica y teoría y que al final este proyecto lo hayan sentido como

nuestro. Y eso es lo que me gustaría saber, si sintieron que fue como nuestro proyecto, si siguieron sintiendo que es un proyecto que viene de afuera que se integra y que si fuera un proyecto nuestro que le faltaría.

Para saber si este proyecto puedo decir yo formo parte, puede ser nuestro, no lo siento así, como sentimos este proyecto desde docentes? Y que implicaciones tendría, que es un poco el objetivo por el cual yo les había planteado, porque hacer un proyecto de la teoría a la práctica. Y sí ser lo más honestos, esto es lo que realmente ayudaría para ir viendo como esto puede ir transformando esa práctica y teoría en la realidad.

Profesora 5º: Para mí el mayor obstáculo para conseguir sentir el proyecto en mí ha sido, haber el tercer trimestre, el tiempo y el horario, yo no estoy en horario completo en mi clase, también trabajan el valenciano, o en matemáticas que son las horas con las que normalmente el tutor está trabajando con los alumnos, y yo no estaba, mis periodos de tiempo con mis alumnos son muy cortos, muy reducidos, claro eso te hace que tu al momento que tu quieres poner en funcionamiento algo, estés quitando entre comillas, porque en realidad lo estas aprovechando de otra manera, estas quitando tiempo a otras actividades que necesitas hacer por currículo, como siempre, claro yo me he encontrado el no tener el tiempo para planificarme bien el horario para poder incluir algunas cosas que me hubiesen gustado, y luego el tema de las horas en que yo estoy en mi clase, entonces que si que yo pretendo que el año que viene, que si se puede seguir con el tema de las cartas seguir con él, y luego poder hacer eso, actividades que ahora en este momento no he podido hacer con ellos, y además tenerlas planificadas y decir con mi horario intentar poner esto con ellos, pero necesitaba eso el pararme a planificarlo, Y el final del curso para que pasa tan rápido que no te da tiempo para parar y planificar nada, yo creo que es una labor de inicio de curso, hacer una planificación y cuando ya la tienes todo, supongo que las cosas te ayudan a que sean más tuyos, porque si no vas un poco perdido, todo va demasiado rápido.

Profesor 1º: yo sí que lo que pude llevar a la práctica, sí que me daba tiempo, le daba 3 o 5 minutos al principio de la clase, entonces si que he estado casi tres semanas poniéndolo en práctica, ya no era solo la paz interior que podían tener los niños, sino que era la que me daba a mí para tirar para adelante todo el día, porque me faltaba la práctica que ha sido estar todo el tiempo con los niños, entonces me base. yo sí que lo he sentido como mío porque lo podía llevar a la práctica y la teoría la he podido llevar a la práctica, entonces eso sí que lo he hecho un poco mío, lo he ajustado un poco a las necesidades que teníamos en esos momentos puntuales, por las tensiones de los niños por la mañana, y luego eso del yoga para que ellos se conocieran un poco, o dentro de ellos que tuvieran la paz interior que estábamos buscando, es una de las grandes faltas, y eso lo único la parte de establecer la comunicación con Jessica que faltó un poco, me hubiera gustado que compartiéramos un poco más .la experiencia, pero como tengo su correo tal vez después

Profesora 3º: Pues yo también un poco como ellos, si que he sentido que el proyecto era mío, que estuvimos aplicando todo lo que aprendimos contigo, para después aplicarlo con los niños, pues aquello que ni te planteabas cuando veíamos los diferentes tipos de paz, después sí que vas viendo la relación los tres tipos de paz, la relación que tiene entre ellas, y que si que te funciona, son actividades que te funcionan, pero con una planificación a más largo plazo, y que si se planifica desde el principio sí que va a funcionar mucho mas.

Y si que me gustaría pues que tuviera continuidad, y las actividades que hacemos de yoga, de relajación, y todas estas y además las cartas, sería muy interesante llevarlas a cabo durante todo el curso, ya sea con niños con los mismos niños o niños diferentes da igual, el poder continuar con ello.

Profesora EE: Haber yo no lo he sentido tanto, pero me interesa mucho, tengo deberes pienso leérmelo para verano, repasar todo lo que nos diste, aprovechar este tiempo, mirarlo, y lo que quiero hacer es el año que viene incorporarlo en el programa, en mi programa, incorporarlo en los talleres que llevo a cabo, con los niños para poder utilizarlos, por ejemplo me interesa todos los ejercicio para evitar la violencia, que a veces nos dedicamos a resolución de conflictos eran recursos que yo no utilizaba, porque lo leía muy por encima, porqué no los correlacionaba, así es que de tarea para este verano los leeré y los incorporare para el próximo año.

Lo que decían ellos una vez que lo incorporas a tu programación, en donde lo vas a utilizar, ya le das lugar y cabida ya como que le vas dando forma ,toma vida, toma cuerpo, ya no le estas quitando tiempo a nada sino que ya le has dado su tiempo a esto

Profesora 5º: Si claro si no llevas preparado, en realidad no lo llevas bien y encima estas utilizando un tiempo que no tienes y tú internamente no tienes ninguna paz, yo por lo menos soy así. O lo tengo muy bien cuadrado, muy bien puesto, y entonces yo me relajo, o en vez de transmitir paz, yo transmito todo lo contrario.

Profesora EE: Tienes que organizado lo tienes.

Profesora 3º: también si los alumnos desde un principio lo tienes organizado ellos saben que es una actividad más y también les sirve a ellos para organizarse, no les viene de nuevo, saben cómo tienen que estar, como tienen que actuar en cada momento, cuando vas a hacer la actividad, la seguida es muy buena para ti pero también para ellos, tenerla programada.

Profesora 5º: sino parece como rellenar huecos.

Profesora 3º: si

Profesora 5º: voy a hacer esto en estos cinco minutos, pum voy a hacer un ejercicio,

Profesora EE r: no cobra el sentido que tiene

Profesora 5º: claro, que yo cuando hice un ejercicio con un grupo hice la relajación con ellos, en una clase de Música que no era mi grupo, fue porque en ese momento decimos necesitamos parar 5 minutos, y me vino muy bien, el hacer eso, a lo mejor si hubiera tenido más leído, más documentación, hubiese tenido en la cabeza otro tipo de actividades, o hubiese hecho otra que a lo mejor hubiera resultado igual o mejor, pero claro en ese momento yo dije, voy a probar, porque sentí que ese era el momento de parar, pero otras veces sino lo tienes planificado no sabes parar. Yo por lo menos que voy como una moto. Mi forma de ser.

Investigadora. Y como influyeron en ustedes, por decir la correspondencia entre los docentes, ósea de docente a docente, ustedes y las profesoras de México, si hubo algo que a lo mejor no se esperaban, algo que haya cambiado, o confirmado. Si fue poco con Jessica, pero no sé cómo fue la comunicación entre tú y ella.

Profesora 3º: fue una comunicación simplemente de presentación, un poco como los niños, yo sí que quiero continuar escribiendo como el profesor de primero y como creo, que ella también me escribirá, pero por el momento es una relación fría todavía.

Profesora 5º: Yo como soy un poco roquera, cuando la profesora de quinto me mando las cartas, antes de contestarle con las cartas, le escribí diciéndole que ya había recibido sus cartas, entonces empecé a explicarle el sistema educativo de España como era, los cursos como estaban separados, como estábamos organizados en el colegio, le explique que mi curso era especial porque yo soy la especialista en música, entraba la profesora de tercero que a su vez era la tutora, también escribía y tal, me enrolle ahí, escribiendo, escribiendo, se me ocurrió lo de la página web, le dije que mira la información de nuestro colegio y ahí hay fotos de niños, y tal y se me ocurrió, y luego ella también me contesto más o menos la forma de separar las edades, que era lo mismo y me explico algunas cosas que ahora no recuerdo exactamente, y también me contó algunas cositas, luego ya nos mandamos las cartas, y claro ahí el fallo fui yo porque ya fue a final del curso y a mi hubiese gustado que es lo que voy a hacer ahora, mandar otra carta, contándole otra cosa más, como hemos terminado el curso, que hasta tal día no tenemos niños, entonces me queda esa comunicación con ella, pero vamos que para mí era como si hubiera hablado con ella toda la vida. A mí me ha gustado mucho, entendí porque los niños se sintiesen tan bien, y hubiesen escrito tantas cosas, porque yo soy una adulta que a veces te paras más en estas cosas, no había tenido ningún problema, y la contestación de ella también era muy agradable, y me encanto.

Investigadora, con Jessica fue ¿?

Profesor1º: pues fue eso, yo me presente y le explique un poco como estábamos trabajando aquí, que la tutoría era compartida y eso y un poco más, luego ella me contesto y eso, y luego me envió las cartas, también le conteste que las había recibido, luego le conteste el otro y claro fue una cosa que tampoco fue de profundizar mucho, porque no ha habido una comunicación muy fluida, ha faltado no se, a lo mejor yo también estaba esperando que me contestara y entonces me he quedado con un poco el que no me ha contestado.

Investigadora: Bueno para finalizar, nosotros hicimos un cuestionario diagnostico, de cómo iniciamos y ahora sería el momento de contestar al si algo ha cambiado, sino ha cambiado y un poco ya para ustedes que sería la paz, y después de esta experiencia como definirían educación para la paz, para ir viendo un

poco que si lo que habían escrito ha quedado igual o se ha ampliado, o se confirma, un poco en ese sentido, ya. Para cerrar esta evaluación.

Profesora 3º: yo no sé que puse, no me acuerdo, pero creo que mi concepto de paz ahora es mucho más amplio que antes, la paz era como la paz social, la paz política, la que yo veía antes, la paz entre, que no haya guerras, esa era la paz, ahora, ahora no, ahora la paz es mucho más que eso, es la paz dentro de tu clase, la paz interior, la paz que tienes con los demás, y que eso va a influir posteriormente en la paz social, y en todo, entonces el concepto de paz es mucho más amplio, y la educación para la paz, pues que hay muchas, muchas más actividades y tipos de actividades de las que yo hubiera pensado jamás, y que estoy viendo que tiene su aplicación y su utilidad.

Profesora 5º: yo también un poco en tu línea, pues para mí también era eso, la paz social, que no haya guerras, y no te paras a pensar en tu paz interna, que te puede relajar en un momento determinado y es algo que necesito mucho, claro te hace reflexionar en ciertos momentos, el estado de nervios que tengo adentro de mí, porque esta producido, como lo transmito, te das cuenta de que lo estas transmitiendo en clase y es lo que piensas, si mi paz interna estuviera bien, transmitiría esa misma paz a mis alumnos.45.55 que a su vez se sentirían mejor, y digamos que es una cadena, que vas transmitiendo esa tranquilidad, eso sí que lo he descubierto y en parte, que me he dado cuenta que me estoy alejando de esto, y lo que tengo que hacer es intentar acercarme a eso.

Inv. Y de educación para la paz.

Profesora 5: De educación para la paz, yo creo que va ligado en el momento que tu sabes transmitir tu paz, y la reciben tus alumnos y ellos a su vez, pueden llegar a transmitirla, en su casa porque ellos, se sientan mejor internamente, esa ya es una forma de educar, en sí.

Profesora 3ºEs que en todo momento estas educando para la paz, no son unos momentos puntuales en los que tu aplicas estas actividades y ahí se queda, no, es decir sí que hay muchas técnicas, y ejercicios, pero no es solo eso la educación para la paz, en todo momento tu estás transmitiendo paz, ellos tienen conflictos, tú los resuelves o, intentas encaminarles de una manera determinada, es todo.

Profesora 5ªA final de curso, que yo iba, full, yo entraba y decía buenos días, y me daba cuenta que era una reflexión que no la había hecho nunca, es decir huy ya tal como he entrado, ya los he movido, pum, ya estaban todos revolucionados, sin embargo si tu entrabas y decías, un buen día distinto, la clase te recibía de una forma distinta, recordarme de las cartas que hay que firmar y tal, que autorizaciones para excursiones y tal, según te vienen de una forma y tal, o desordenada o vienen con mayor tranquilidad, entonces ahí es claro donde ellos, o a la hora de pedir algo, o el decir un hola, también, les llegará esa reflexión, y pensar voy y le pido de esta forma a mi madre, o de aquella.

Profesor 1º: yo, haber la concepción de lo que era la paz, creo que sigo teniendo la misma, solo que creo, la verdad es que yo la asocio más que la palabra paz, se me hace una palabra que se usa demasiado y que no debería de ser utilizada tanto o utilizarla de otra manera, pero yo sigo pensando lo mismo que son las emociones y la educación social, de igual como la llamemos, paz es educación social, es educación emocional, pero están encaminadas siempre a lo mismo, a que los niños sepan trabajar con las emociones, ponerse en el sitio de los demás, saber establecer las relaciones sociales más o menos de una manera adecuada y estructurada, y eso educación para la paz es lo mismo, yo creo que el concepto está bien, pero posiblemente yo lo hago de la manera, desde las emociones, y de la socialización, ósea lo hago de otra manera que es con otro nombre pero que es lo mismo, pero es el mismo trabajo encaminado hacia el mismo sitio, lo otro, parece de otra manera, realmente a mí no me ha cambiado el concepto porque son las ideas que ya tenía, y es lo mismo pero con otro nombre, y entonces eso, la manera que tenemos de trabajar en clase con los niños de primero, ósea, es eso de entrada transmitir la tranquilidad y ya partir de ahí ir trabajando, en todas las relaciones de ellos, primero que se sepan expresar emotivamente, que sepan entender las emociones de los demás y que luego establezcan una socialización a nivel del grupo y a nivel general y claro es lo mismo pero con otro nombre, pero siempre la misma línea.

Profesora EE: Yo también tenía un concepto así, pero me ha reafirmado mucho la importancia de lo que es la paz interna, como transformación también de lo que esta a nuestro alrededor, porque la verdad es que queremos o enfocamos en la solución de conflictos, lo enfocamos hacia cambiar al otro, pero no pensando lo importante que es, cambiar a uno mismo que aquel, sino partir de ti como medio de transformar el entorno, que es fundamental y yo he visto que se puede trabajar con los niños de educación especial que yo tengo, y trabajo son capaces de trabajarlo, son capaces de enfrentarse de otra manera a los conflictos, si se enfrentan a partir de la relajación, y de sus deseos y de plantearlos adecuadamente y tal, directamente y es que enseguida cambia el entorno del que tienen, y luego es que a lo mejor es algo

que si que los que estamos en el Cole y hemos hecho el curso en un momento dado es posible hacerlo en todos los ámbitos y en todas las maneras, porque es posible trabajar, trabajando educación física, trabajando música , haciendo sociales, haciendo lo que sea , que se puede hacer educación para la paz, el concepto como tal de educación para la paz, yo creo que muchos compañeros, lo relacionan con la palomita de la paz, o no sé que , con la paloma, vale y que es un concepto como un poco vacío, que les aburre o que no ven en el trasfondo que es , que del concepto que tienen , entonces, yo recuerdo que una vez hicimos un curso de educación para la paz, y entonces dices es algo más, y eso socialmente creo que el título de educación para la paz, yo creo que no le favorece, no le favorece, no, Nosotros hemos visto la importancia y lo que recoge, y todo eso, pero claro si no se ve como una actividad más, en donde los niños se hermanen, o el día de la paz.

Investigadora Pero ahora se ve como algo que más allá del día de la paz, y que título le pondrías entonces?

Profesora EE: no no, no lo hacía como una crítica,

Profesor 1º: es el inicio de una discusión para que le cambien el título, es lo que he dicho yo, que lo que realmente el concepto de la paz , está un poco, que se ha cogido de otra manera, que yo por lo que se y por lo que he leído, lo que es el tema de las emociones y la educación social, no se a lo mejor te lo aclara un poco más, y tu cuando entras con el concepto de la paz, posiblemente no piensan en eso, en la paz interior, en la paz social, vale no piensan en eso, piensan en la paz en el mundo, que no haya guerras y que todos seamos felices, entonces claro de la otra manera, sí que es más fácil de entender, es decir educación emocional, educación social sí que es más fácil de entrar, es lo que estuviste diciendo, bajo mi punto de vista, es lo que tu estuviste diciendo acerca de las emociones, era algo , que educación para la paz era algo más como si, o va mas allá, pero el problema que tiene es cuando tu, escuchas algo de la paz, ya tienes una imagen fija de lo que es , la paloma y la paz es la ausencia de las guerras,

Pilar: es tal vez porque el trabajo de paz que se ha hecho, cuándo ha existido un conflicto o una guerra, manifestar que estamos en contra, pero no como un trabajo preventivo de decir yo mi vida, la voy a enfocar a una paz interna, a una paz social, a crear redes aun planteamiento de transformación impositivo, no solo del rechazo de cuando hay una guerra,

Profesor 1º claro

Profesora EE: y eso de salir todos, y aquí lo hemos vivido, y que ha supuesto esto también un aprendizaje, y cuando lo hemos hecho en la guerra de Irak la primera, fue impresionante lo que se consiguió pero, es cuando hay un conflicto muy importante tu muestras tu rechazo, pero no es un trabajo cotidiano, de buscar la paz.

Profesor 1º: y es diferente está a favor de una cosa, que estar en contra, porque tú al final este en contra, ya no sé lo que es pero estoy en contra, entonces haber tú tienes que estar a favor, es labor del trabajo impositivo.

Investigadora: Es lo que se proponía que una propuesta de educación para la paz sea propositiva, que te de movimiento, es una propuesta que se plantea a los profesores para que te de movimiento, por eso no se empieza desde la violencia, si se fijan, empezamos desde transformación de conflictos, que muchas veces se ve como sinónimo de educación para la paz, sino mas bien desde lo propositivo, que yo lo puedo trabajar en emociones, que yo lo puedo trabajar en lo social, que yo lo puedo trabajar en la música, que bueno ya puedo empezar a sentirme feliz al escuchar cuando dicen que está en todo, porque esa es la idea, porque a veces cuando lo ponemos en lo transversal, a veces se nos queda perdido, y son los huecos que llenamos.

Todos: aaa

Investigadora: A que tengo que poner algo de educación para la paz, entonces lo haces cuando tienes 5 minutos, lo pongo.

Profesora 5º: Pero claro así no tiene sentido, ni lo aplicas bien ni nada, para mí para yo poder hacer mío el proyecto yo necesito planificar, ver donde, y evidentemente no solo en lo transversal, sino dentro del día a día.

Investigadora. Y entonces, es tratar de llegar a educación para la paz no desde un sentido negativo, de hecho se llama paz negativa. Cuando solo lo ves ausente de conflictos armados, sino desde una posición positiva y propositiva, porque es de movimiento y es integral, a veces te quedas tú en lo que es la educación emocional, hay muchas críticas porque se habla desde lo que es la inteligencia emocional, que

es lo de Goldman y que Gardner hace una crítica muy amplia porque dice que no es solo la inteligencia emocional es la que se tiene que trabajar, sino las múltiples inteligencias.

Profesor 1º: eso, si eso lo que dijiste.

Investigadora Entonces educación para la paz, lo que trabaja es una diversidad en tanto al propio individuo, que es al docente, es por eso que el proyecto está dirigido a ustedes, que bueno la repercusión se quiere ver si llega hasta a los alumnos. Y retomarlo de ahí hacia fuera, como es ese diálogo entre la práctica y al teoría, no puede romperse, que se rompe sí, pero que si queremos que se transforme en positivo, tiene que estarse haciendo ese diálogo, el ir y venir, para empezar a transformar porque si no, se forman conceptos vacíos, entonces era ver un poco con esta evaluación, ver si ese concepto se ha reafirmado, se ha ampliado, o si necesitamos hacer otro tipo de propuestas para que, esto realmente empecé a tener un movimiento. Como docentes, la escuela parece que es la que va a curar de todos los males y cuando realmente no se trata de ponerle más, para mí el que va a tener mayor respeto es el que está enfrente del pizarrón, ya que es el que tiene el poder de la transformación, porque podrán venir mil propuestas y el miraras, y quedar abajo del escritorio, bueno ese es el sentido de esta evaluación, bueno pues este es el cierre, si quieren agregar algo, que les gustaría más decir, este sería el cierre del proceso de las cartas, espero mandarles un correo a los 7, bueno a los 8 con la directora, dándoles las gracias, explicando un poco que se hizo,

Calendarizar que es lo que se hizo, yo empiezo a sistematizar la información que ustedes me han dicho en frases, yo las retomo, se pone la teoría, haciendo el dialogo teoría practica, me voy a México, allá convalido lo que ellas me hayan dicho, porque ellas me tendrán que decir si si eso es lo que quisimos decir, o no Gloria tú te inventaste tu cuento y tu historia y eso no es lo que quise decir, y después regreso en septiembre para que ustedes me digan si si eso quisimos decir, para que después se valide la información, es un proceso un poco largo, pero bueno agradezco su apoyo, para mí es una experiencia muy rica, mi tesis si sale bien y sino yo me quedo muy enriquecida con la experiencia, con los niños, y me dice que educación para la paz si te puede dar algo y te puede dar movimiento, y te puede dar experiencia, y a mí eso ya

Mi definición de educación para la paz educación para la paz es integral tanto en los niveles macros como micro es, aceptando, reconociendo y trabajando en el individuo su diversidad de dimensiones, como al interdependencia existente con su entorno, con el otro y consigo mismo.

Profesora 3º: y tú crees que lo de las cartas puede tener continuidad el curso que viene,

Profesora EE a no nos puedes dejar así,

Investigadora. Si ustedes me dicen que tienen la apertura, ellas regresan en agosto a trabajar y dos semanas de planeación y yo les puedo plantear, porque ellas también están con la idea de continuar, ya bueno ya lo harían abierto y libre, queda abierta la opción de charlas, talleres, etc.

Ya después les enviare una ficha para que me llenen sus datos generales, una ficha ya mas técnica, para tener el perfil de ustedes y no aparece su nombre y es retomar más las experiencias, la profesora de 1º, 3º, 5 algo más que quieran decir.

Profesora 3º: para mí ha sido muy fácil trabajar contigo, todo el tiempo nos diste flexibilidad, te has acoplado al tiempo mas rápido más lento, con proyecto sin proyecto, te daba igual, tu venias lo explicabas y lo hacías muy bien, lo hacías muy práctico. Y la verdad es que ha sido muy fácil,

Profesor 1º: salen imprevistos en la práctica,

Investigadora gracias a ustedes puedo avanzar.

Estarán ustedes en las dedicatorias de mi tesis.

El director me lo dijo yo puedo abrir espacio, y al final ellos son los que decidirán si participan o no, muchas gracias por su flexibilidad.

Anexo No.15 Grupo de discusión final México

Entrevista México.

EVALUACION DE LA PRÁCTICA DE PAZ

Fecha: 30 DE JUNIO DEL 2010-07-12 Lugar, Escuela Primaria John F. Kennedy, DF.

Duración: 37 minutos

ASISTENTES: Profesora. Quinto año, Profesora. Segundo año, Profesora. Tercer año

Es como si fuera una charla para que digan lo que realmente han sentido, para dar respaldo a la experiencia.

La primera pregunta sería cuales fueron los obstáculos personales con este proyecto y /o si tuvieron algún obstáculo?

Profa. Quinto año: Yo era la primera que tenía que tener paciencia, yo era la primera que no tenía paciencia para ello, en definitiva funcionaron en ese sentido. Entender que es paciencia pero también a largo plazo, porque había cosas que no te funcionaban la primera vez, entonces tenías que superar eso, y entonces hígole si no salió hay que volver a intentarlo. Yo creo que es un trabajo progresivo y respetar el ritmo de los niños y también tenerles paciencia.

Yo. El obstáculo personal.

Profa. Tercer año: Yo no conocía nada de estas estrategias, yo no estaba familiarizada con ellos, y para los niños tampoco, para ellos fue algo nuevo también cuando lo empezamos a hacer y decían y ahora que sigue porque no estaban familiarizados. Ellos tuvieron que adaptarse.

Yo: Obstáculo Institucional o en la escuela, con los padres de familia, profesores con alguna

Profa. Tercer año: En mi caso no, por parte de los maestros tampoco

Yo: Algún obstáculo que retrasara sus evaluaciones, programaciones o lo que sea, o que causara algún contratiempo, o que hiciera que esto fuera más carga.

Profa. Tercer año: No era más carga pero si era más trabajo, pero por ejemplo hacer ese tipo de ejercicios después del recreo sí que ayudaba a que se relajaran.

Yo: Y de la asesoría, tanto la presencial como esta como en línea que obstáculos sintieron.

Profa. Tercer año: El tiempo que nos dabas para explicar era productivo, porque aprendía muchas cosas nuevas, realmente yo siento que si era muy poco el tiempo

YO. ¿Cuánto tiempo creen que deberían haber durado para que fueran más consolidadas?

Profa. Tercer año: No es en cuánto tiempo, así como de una hora de dos horas, sino lo importante era que comentáramos más , sino que tuviera un seguimiento más constante, finalmente era porque no nos poníamos de acuerdo, y decíamos hoy no Gloria, bueno hoy si y de plano no estábamos todas.

Yo: Las asesorías en Línea.

Profa. Tercer año: Que me paraba temprano, tenía hambre y quería ir a desayunar jaja o veces problemas al conectarnos.

Yo: Y en la estructura del proyecto en general, en las asesorías, en llevarlo a la práctica, la etapa de las cartas, que obstáculos encontraron.

Profa. Quinto año: Pues a mí me pareció bien, solo tal vez lo de las cartas no mucho porque fueron hasta el final.

Profa. Tercer año: si fue un problema que fuera al final porque ya no recibieron respuesta, la respuesta se tardaba y entonces ya no se podía seguir con la comunicación. Porque no todos los niños tenían una computadora y no todos tenían una carta, y los mismos niños lo decían yo no tengo una carta de correo, yo no tengo par aun correo electrónico.

Yo: Ahora sería en el proceso de los alumnos, ¿Qué observaron ustedes en los alumnos que en este caso no se haya podido realizar el proyecto? En todas sus dimensiones, paz interna, paz social/política, paz ecológica que fue lo que se hizo con las cartas.

Profa. Quinto año. Creo que para mí fue lo de las cartas, concluir con la entrega de las cartas, para mí fue lo que faltó.

Jessica: Creo que para mí faltó una conclusión, porque fue como algo que se trabajó y se trabajó pero realmente no hubo una conclusión del proyecto. Se aplicaron los ejercicios, se hicieron las asambleas, pero al final no hubo algo para cerrar, durante todo este tiempo saber qué es lo que les dejó.

Profa. Tercer año: que no se realizó o como obstáculo., Porque coincidió con lo que no se realizó un cierre del proyecto, y como un obstáculo lo de la paz social, lo trabajábamos aquí en el salón, en la escuela que se comportaran en el recreo, que respetaran a los niños chiquitos, que no se metieran con los niños grandes, y salían a su casa, un paso después del puerta de entrada, y el Papá les dice si te hacen algo pégales. Si te insulta contéstale... El trabajo que se hace en la escuela se ve que van avanzando, en el recreo estaban muy tranquilos en las jardineras, jugaban entre ellos mismos. Comían, salían se formaban, hacían hasta su lugar especial, y bien. Pero salen de la escuela y los papás les dicen pégale. Si te insulta dile, si esto defiéndete, al final uno de los padres me dijo, ya le he dicho que si le pegan debe de pegar.

Yo: Y ustedes cuál creen que sería una estrategia para que también trascendiera de la escuela

Profa. Tercer año que se hiciera el proyecto una con los alumnos y otra con los padres. Esto para mí sería primero con los papás y después con los niños para que ellos supieran, que vas a hacer, para que lo vas a hacer, como lo vas a hacer, que estrategias vas a utilizar, ¿cuáles son los beneficios ¿qué ellos conozcan los beneficios? Para que ellos lo conozcan, porque si tu no le dices a los padres de familia para que le va servir, para ellos no tiene ningún sentido hacerlo

Profa. Quinto año: y sensibilizarlos de que los niños son capaces de dialogar, son capaces de buscar otras respuestas. Porque en mi caso si había papás que me decían que no era capaz el niño de hacerlo, no es capaz de escuchar.

Yo: ¿ustedes continuarían con este proyecto? ¿Qué han pensado?

Profa. Quinto año: Pues en mi caso yo sigo aplicándolo con ellos los ejercicios de respiración, y si tengo pensado implementar mandalas, juegos cooperativos, principalmente para integrarlos como grupo porque es lo que siento que les falta. Lo que todavía no sé como manejarlo o si se manejarlo es lo de las asambleas. Con su grupo actual del nuevo ciclo escolar

Profa Segundo grado: Yo aun sigo trabajando con los mandalas y la ventaja es que ya lo conocen porque era el grupo de quinto año del año pasado.

Profa. Tercer año: Mi grupo no sabe nada de esto, y cuándo les dije vamos a hacer un mándala, me dijeron y eso con que se come. Igual cuando puse la música, me dijeron y eso que es maestra porque pone música y luego pone música de viejitos y con otras canciones se ponían a bailar se activaban.

Yo: Que ventajas vieron en el proyecto primero personal.

Profa. Tercer año: Estaba en mi etapa depresiva y las estrategias la verdad es que si que me ayudaron. Y si que las aplicaba una con los niños y otras las utilizaba en mi casa. Me ayudo a levantarme el ánimo porque si que estaba medio mal. Y que los niños también se adaptaron a ello, y hasta luego ellos lo pedían. Ellos se acercaban y me decían maestra vamos a hacer eso porque me siento ya como muy activado, o maestra para tranquilizarme tantito, y ellos mismos ya lo pedían. Era como ya parte de. Los mandalas igual era como integrado y preguntaban esta semana ya no vamos a hacer un mandala. Ya lo tenían integrado. Pero con la música en un primer momento los activaba, se paraban a bailar a brincar, con el tiempo se fueron adaptando pero aun así algunos continuaban moviéndose.... Las asambleas en mi caso eran un reverendo relajo, para mí las asambleas no funcionaron. Porque todos querían dar su punto de vista. Todos querían tener la razón. La primera asambleas como que no, pero la primera vez la ibas a hacer tu pero no llegaste porque te fuiste a hacer una tesis a no sé dónde. Porque a ti tenían confianza, y conmigo llegábamos a un acuerdo y se salía de control, la verdad es que nunca me funciono. Y con la última etapa de las cartas, con esa se emocionaron mucho. Se emocionaron mucho de que iban a recibir cartas de otra persona, de otro país. Que conocieron la comida, los juegos, eso fue una parte que los motivo y estaban preguntando ya contestaron, y hasta la semana que contestaron.

Profa. Segundo: Principalmente para mí, Yo no tenía paciencia con los niños, no era un grupo malo y cuando empezamos con los ejercicios y todo, empecé a tranquilizarme yo. Ya que yo estuviera tranquila ya pude tener paciencia con ellos y principalmente trabaja con ellos. Y un gran avance que veía era por ejemplo cuando ellos entraban como desesperados del recreo ellos mismos me decían maestra hoy no vamos a hacer el ejercicio de ojos, y ya se ponían todos a hacerlo, y ya cuando los veía ya estaban todos haciéndolo. Les gustaba y ellos mismos ya sabían que era para tranquilizarse, y con la música no tuve problemas sí que se tranquilizaban, y como que nada más la escuchaban.

Con las asambleas todo mundo quería tener la razón, todo mundo quería dar a conocer su punto de visto. Pero yo pienso que para que pudieran llegar a acuerdos, pero si necesitaban mucha coordinación de mi parte, y les decía que todos somos diferentes y podía tomar parte de la asamblea.

Profa. Quinto año: En mi caso a nivel personal igual obtuve beneficios y me ayudo muchísimo, soy una persona que me cuesta mucho trabajo el control de las emociones, y siento que esto me ayudo muchísimo, antes yo me preocupaba por una semana o hasta por dos, y realmente aprendí a tranquilizarme a relajarme, ya resolver los problemas, pero sobretodo a tenerme paciencia a mí como persona, y con los niños creo que la principal ventaja fueron las asambleas, porque con ellas se enseñaron a desarrollar un compromiso, a lo mejor había veces que no estaban totalmente de acuerdo con las reglas, pero se acostumbraron que si la mayoría del grupo lo había decidido así, entonces era decisión del grupo y se tenía que acatar.

Y bueno lo de las respiraciones y los mándalas los trabaje muchísimo, los relajaba, les bajaba el ritmo y los concentraba.

Yo: Sería describir un poco el proceso de las cartas. SI en la primera entrega todos tuvieron cartas,

Profa. Tercer año: En mi salón, a mi de hecho la maestra me comento, porque nosotros enviamos primero, y a mí como me comento que no tenía la misma cantidad de niños y que de hecho eran menos, que por eso una misma persona le había escrito a dos o tres. Pero si de que de aquí para allá bien y de allá para acá también todo bien.

Profa. Segundo año: Yo aquí hice equipos porque allá eran menos, y dije por parejas o por tercias les escribirían los niños de allá. Pero de allá cuando me regresaron las cartas me hicieron falta dos niños.

Profa. Quinto año: En mi caso yo hice un envío completo, pero hubo niños que no enviaron la carta por inasistencia, ya después en el segundo envío sí que estuvieron completas pero ya no recibimos la contestación de ese segundo envío, y lo sigo esperando hasta la fecha.

Yo. Las familias se involucraron en esta actividad.

Profa. Tercer año. Si, en mi salón sí. Es más hasta me llegaron a preguntar qué pasaba con lo de las cartas, entonces les expliqué el proyecto. Porque las cartas las empezaban aquí y se las llevaban para corregir en casa, se veía el apoyo de los papás. De hecho un día, hubo un niño que se fracturo la mano y entonces yo le di su carta y cuando ellos contestaron, su papá contesto la carta y al final le pone la explicación de se cayó y lo que le paso, y de que esa carta la había escrito su papá, porque él tenía la mano fracturada, y que le había ayudado a hacer la carta. Y el dibujo, pero que el niño lo había coloreado, y escribía lo que quería platicarte.

Profa. Segundo año: Los papás me preguntaron que si era cierto y entonces cuando fue la junta de padres de familia, les dije que iba a haber un intercambio, porque los niños como que no le habían entendido muy bien al principio porque pensaban que ellos tenía que ir al correo para enviarlas a España, y me preguntaban cómo lo íbamos a hacer. Y les dije que no, que primero me la van a dar a mí y yo la voy a hacer llegar, ustedes no se preocupen.

Profa. Quinto año. En mi caso igual, tuve la participación de los padres de familia, no todos, pero sí creo que hubo papá que se involucraron mucho, y lo que me gusto mucho es que de ahí salió la ayuda y de ahí se entero toda la escuela, y de ahí salió la inquietud de una mamá de hacerse partícipes de este proyecto.

Igual con las cartas aunque siento que fu más con los niños.

Yo : Ustedes sabían el contenido de las cartas? Si

Cuantos envíos tuvieron: Todas dos.

Y cuantas recibieron, dos. Profa. 3º y Profa 5º y Profa. 2º uno.

Yo: Algo que les haya llamado la atención de alguna carta o de alguno de los niños/niñas.

Profa. 3º: EL tema de la comida les llamo la atención, sobre todo por lo nombres que ellos no conocían, y preguntaban que querían decir con eso. El intercambio en si fue positivo, fue bueno.

Porfa 5º: A mí al contrario lo que me impacto no fue lo diferente, sino más bien lo que encontraron de similitudes. Mismos gustos, algunas marcas de ropa que los dos compraban, series de televisión, telenovelas, que aunque fueran de otros países se sentían comprendidos.

Profa. 2º. Conmigo fue el lenguaje lo que les llamaba la atención, había palabras que ellos no entendían y me preguntaban que si era español y yo les tenía que explicar, y también a los niños les llamaba la atención sobre las semejanzas.

Profa. Si me preguntaban qué juegos tienen?

Yo- bueno ellos también hablan valenciano y castellano.

Yo.- Para cerrar la etapa de la carta, ustedes como creen que funciona o no el proceso de las cartas en lo relativo a Educación para la Paz. Para que funcionaria esta estrategia en Educación para la paz.

5°.- Yo creo que funcionaría como respeto a la diversidad. Si son personas de diferente País, con otras culturas pero que aunque seamos diferentes encontramos puntos que nos encuentran que nos unen. 22:30

Profa.3°.- Puntos en común, ya que Educación para la paz es conocer otras cosas, como es la paz interna, la paz social, la paz ecológica, esto también es parte de la paz social o no? A mi parecer, porque es ampliar nuestra conciencia, porque una no conoces, y nos enviaron las fotos de ellos, y ellos me preguntaban quienes eran, yo también le envía las fotografías del grupo a la maestra para que nos conociera. De hecho ella sí que nos envió en la fotografía quien era cada uno, y nos decía, el primero es no se quien, y así todo el grupo. Realmente el hecho de comunicarse sin conocerse físicamente,

Yo. Este proyecto lo sintieron como algo que se integra a lo que ustedes hacían, un proyecto que puede ser nuestro o un proyecto que viene de fuera y que simplemente tenían que aplicar, o lo llegaron a sentir suyo.

Profa. 3° Yo me acuerdo que al principio pensé que era un proyecto que tenía que aplicar y realmente lo hice por amistad el aceptar hacerlo, pero después de ver que si que funcionaba jajaja, es súper sincero, al principio sí que lo hacía pensando en ayudarte, pero después cuando veía que si funcionaba el ir aplicándolo así,.. Muchos profesores creo que les pasa así porque piensan para que aplicar las estrategias si son una pérdida de tiempo, porque tengo que cumplir un programa, tengo que cubrir temas, contenidos, hacer esto, hacer aquello, y todavía meter las actividades del proyecto de alguien más... al ver que los niños si funcionaba el seguir aplicándolo así y si sirvió y ver que si se les bajaba la pila.

Profa. 5° Además de que era algo flexible, y no era algo como de ahora aplica esto y el jueves que viene aplicas esto.

Profa. 3° Yo relacionaba lo de conflicto con la lección cuatro de Cívica y ética, de solución de conflictos y la convivencia. Eso me sirvió ya para trabajar lo de conflicto, el cuento de los monstruos, el de la caperucita roja que no me convenció mucho pero.. Porque muchos de ellos niños no lo veían de la misma forma, y me la regresaron. De alguna forma ellos me la voltearon con lo que yo les había dicho antes. Me decía que caperucita roja cortaba flores o que el lobo era malo y que era un ser vivo, y me la regresaban, y ya.

Profa. 2° En mi caso fue aplicar las estrategias en mi grupo que nos recomendabas y nos decías para que sirvieran, si eran para esto, si eran para aquello. Y pues yo si lo aplicaba y veía que si que funcionaban con los niños, y no fue una carga más para mí, porque vi que si funcionaba con los niños, y eso me tranquilizo.

Yo.- Cómo funciona en ustedes la correspondencia con los docentes. Entre ustedes.

Profa. 3ª La correspondencia que yo tuve con Anita era igual cuando ella mandaba las cartas, igual y no se puede conocer mucho de una persona, pero igual ella sí que se abrió, y me contó cuántos años tenía, donde vivía, me conto parte de su vida, y bueno también hubo un intercambio de experiencias con respecto al trabajo, como trabajaban ellos, porque, como era la dinámica y bueno también se veía abierta a querer entablar la comunicación, pero ya no continuo en comunicación con ella.

Profa. 2°.- Yo también le conté que acababa de egresar y cosas sobre mí, pero ya la segunda vez ya era sobre las cartas de los niños y después ya fue más difícil la comunicación.

Profa.5°. Creo que hubo mucha comunicación al principio y me ayudo a ver cómo era la educación allá y como es la educación aquí. De hasta saber cómo se organizan los maestros, te hace comprender otras cosas. Pero después se vinieron todas las evaluaciones finales y se perdió un poco ese contexto,

Yo: Ahora que se cierra este proyecto, ¿para ustedes qué es la paz? Después de esta experiencia como la definirían.

Profa. 5°. Si me preguntas definirlo es como un concepto complicado porque ya no solo es estar en paz, porque ahora es algo que va mas allá.

Yo.- que podrías integrar en esa definición.

Profa.2° Respeto hacia los demás

Profa.5° Empatía, diversidad,

Profa3ª es algo subjetivo, creo que la definición sería cada quien como la vea cada persona.

Yo: ¿cómo la verías tú?

Profa 5°. Pues yo lo veo ahora como algo más complejo que incluso cuesta definirlo,

Entonces la concepción que tenían en un principio a la que tienen ahora cómo es?

Profa 3°. Si es diferente, porque ahora no es solo querer la paz mundial, porque esta es una parte pero ahora sé que hay algo más

Son estrategias para... interactuar con las demás personas

Profa 2° convivencia, respetando sus puntos de vista, aceptando como son.

Profa 3° Tolerando las personas.

Profa. 5° es aprender a resolver las diferencias, porque así como evitar no se puede,

Yo: quieren agregar algo más.de la asesoría en línea en que sirvió.

Profa. 3° si sirvió cuando estábamos las tres.

Profa2°: en los elementos que nos daba, porque nos dábamos cuenta de que si funcionaba y al llevarlos a la práctica.

Yo.- ¿Les sirvió saber que hacía cada una?

Profa3° Por ejemplo yo veía que había cosas que a mí no me funcionaban pero que a la profa de 5 si que le funcionaban.

Profa2 yo veía que además teníamos otros contextos, y yo veía también que con los alumnos mayores funcionaba diferente que en mis alumnos como eran más pequeños.

Yo ustedes creen que trabajaron las diferentes dimensiones de la paz o cual se trabajo más y porque.

Profa 3° La paz interna y la paz social. La ecológica a mí como que no me quedo claro y creo que a ellos tampoco. Yo no supe que las cartas pertenecían a la parte de la paz ecológica como tal. Incluso yo se las maneje a ellos como la paz social, para estar en contacto.

Yo.Algo más que quieran agregar. No

Anexo No.16 Cuestionario del primer análisis de la experiencia Profesora 2º

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

Compañeras, el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”. El cual hemos ido elaborando conjuntamente, me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

NOMBRE: Profesora Segundo año, México

EDAD: 23

Antigüedad: 6 meses

1.-Escribe tu formación Docente:

Licenciatura en Educación Primaria BENM

2.- ¿qué te disgusta y te gusta de tu labor docente?

Me gusta mucho el poder enseñar a los niños y me disgusta no tener todas las herramientas necesarias para tratar con cada uno de los casos especiales a los que te enfrentas

3.- ¿Por qué decidiste ser docente?

Porque es una profesión que me agrada, saber que tengo la posibilidad de ayudar y enseñar a los niños y la posibilidad de lograr que sean mejores personas.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz?

Los niños están viciados por decirlo de algún modo en las formas de resolver sus problemas siempre a golpes e insultos no dialogan, creo que se ha tratado de cambiar esa forma pero creo hace falta más trabajo.

5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

No, es la primera vez.

II.- EVALUACION DE LA EXPERIENCIA

A) ¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en esta planeación de la práctica de paz?

Los niños que tachan de aburridas las sesiones

Las ideas de los padres que inculcan a los hijos el no dejarse y pegar más fuerte

B) ¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto?

Que conozcan que toda acción de uno como parte de un grupo afecta a todos.

6.- ¿Cómo evaluarías el papel del asesor?

Bastante buena, explica de forma clara y con respecto a las necesidades individuales

¿Qué aspectos te parecen importantes seguir manteniendo?

9.- ¿Las asesorías y los registros los consideras pertinentes cada 8 ó cada 15 días?

Me parece bien que se hagan cada 8 días para poder valorar las estrategias de una semana de trabajo.

Anexo No.17 Cuestionario del primer análisis de la experiencia Profesora 3º

Compañeras, el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”. El cual hemos ido elaborando conjuntamente, me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

NOMBRE: Profesora Tercer grado

EDAD: 22 años

Antigüedad: 6 meses

1.-Escribe tu formación Docente:

Licenciada en educación primaria, egresada de la Benemérita Escuela Nacional De Maestros

2.- ¿qué te disgusta y te gusta de tu labor docente?

3.- ¿Por qué decidiste ser docente?

Porque es una de las profesiones que más me agradaron, además de que me gusta compartir y convivir con personas a quién yo pueda ayudar mucho o poco.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz?

Pues en realidad muy pocas, hasta actualmente que estoy trabajando con ella

5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

Como tal y en forma no, tuve un pequeño pero muy pequeño acercamiento cuando e la normal trabaje por transversalidad y vimos a la educación para la paz como un eje articulador entre la problemática social y la vinculación con la vida escolar

II.- EVALUACION DE LA EXPERIENCIA

A) ¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en esta planeación de la práctica de paz?

En primera el no conocer mucho acerca del tema, el poco tiempo que pudimos trabajar con la profesora Gloria y finalmente la distancia que existe

B) ¿Cuáles han sido los obstáculos que te has enfrentado en la práctica de prácticas de paz?

El factor tiempo es un obstáculo que siempre esta presente dentro de la educación primaria. Otro obstáculo podría ser el medio o contexto social en donde se encuentra la escuela y en donde se desenvuelven los niños

C) ¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto?

A nivel profesional e individual, me ha permitido conocer un área poco explorada y practicada por los maestros de primaria y a nivel de los alumnos pues hasta el momento han funcionado las estrategias que se han presentado al grupo, además de que esté ha aceptado las nuevas dinámicas y formas de trabajo

6.- ¿Cómo evaluarías el papel del asesor?

Realizaría una evaluación y valoración cualitativa, de forma auto evaluativa y coevaluativa (por compañeros profesores y alumnos)

7.- ¿Qué aspectos te parecen importantes seguir manteniendo?

Pues el que se implemente este tipo de estrategias y actividades dentro de los salones de clase y no solo dedicarnos a enseñar contenidos conceptuales a los pequeños.

8.- ¿Qué aspectos te parecería que se deberían de cambiar?

9.- ¿Las asesorías y los registros los consideras pertinentes cada 8 ó cada 15 días?

Las asesorías las consideras pertinentes cada 8 o 15 días así como los registros?

Cada 8 días, porque soy una persona muy olvidadiza y con facilidad no recuerdo que debía decir o preguntar jejeje

Anexo No.18 Cuestionario del primer análisis de la experiencia Profesora 5º

Compañeras, el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”. El cual hemos ido elaborando conjuntamente, me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

NOMBRE: Profesora quinto año

EDAD: 22

Antigüedad: 5 MESES

1.-Escribe tu formación Docente:

Licenciatura en Educación Primaria (BENM)

2.- ¿qué te disgusta y te gusta de tu labor docente?

Me gusta ver como los niños tanto de forma individual como grupal van avanzando, proponiendo y descubriendo nuevas formas de aprender. Me disgusta las actitudes que a veces tienen los padres de familia cuando lejos de apoyar el aprendizaje lo limitan, así como contradicciones que se dan entre el aspecto pedagógico y administrativo del sistema educativo.

3.- ¿Por qué decidiste ser docente?

Porque me llamaba mucho la atención la labor los maestros y poder fomentar nuevas formas de trabajo dentro de la escuela.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz?

Lo había oído en las conferencias de transversalidad antes de este proyecto.

5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

No tan solo lo había escuchado y analizado pero no aplicado.

II.- EVALUACION DE LA EXPERIENCIA

A) ¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en esta planeación de la práctica de paz?

El pensar cómo manejar las actividades acoplándolo a los tiempos y características del grupo.

B) ¿Cuáles han sido los obstáculos que te has enfrentado en la práctica de prácticas de paz?

El ser constante con las actividades, específicamente en aquellas que tienen por duración un lapso de más de media hora de tiempo debido a las evaluaciones y actividades propias de la escuela..

C) ¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto?

El manejo del grupo ha sido más fácil gracias a las técnicas de respiración y tratadas, en la asamblea los alumnos han encontrado una forma de proponer, participar y decidir, de apoco empiezan a involucrarse con propuestas de reglas y formas de trabajo.

6.- ¿Cómo evaluarías el papel del asesor?

Ha realizado un trabajo estupendo, no solo en la búsqueda de materiales y estrategias sino en su explicación.

7.- ¿Qué aspectos te parecen importantes seguir manteniendo?

Las asesorías constantes.

8.- ¿Qué aspectos te parecería que se deberían de cambiar?

Analizar un poco más a fondo los textos de apoyo.

9.- ¿Las asesorías y los registros los consideras pertinentes cada 8 ó cada 15 días?

Cada ocho días.

Anexo No.19 Cuestionario Diagnóstico Profesor 2º

Cuestionario diagnóstico/Inicial.

NOMBRE: JESUS VDAZ

GRADO: 1º Primaria.

1.- ¿Qué es para ti la paz?

Es ~~la~~ el equilibrio de todas las cosas que nos rodean.

2.- ¿Qué sabes sobre Educación para la paz?

Educación para la paz es educar en la resolución de conflictos para lograr el equilibrio, tanto exterior como con lo que nos rodea.

3.- ¿Qué es un conflicto para ti?

La oposición de diferentes puntos de vista ~~que~~ oraciones, que nos lleven a ~~un~~ entendimiento.

4.- ¿Qué esperas de estas asesorías?

Conocer y Aprender estrategias para la resolución de conflictos. ~~que~~
Poder establecer una comunicación con docentes de Mexico para contrastar y compartir experiencias.

Anexo No.20 Cuestionario Diagnóstico Profesora de Apoyo a la Educación Especial.

Cuestionario diagnóstico/Inicial.

NOMBRE: Pilar

GRADO: Profesora de Apoyo a la Educación Especial.

1.- ¿Qué es para ti la paz?

Tranquilidad, sosiego, aceptación, equilibrio, resolución de conflictos..., seguridad

2.- ¿Qué sabes sobre Educación para la paz?

Solo algunos materiales que trae para los niños y lo relacionan con los problemas y le forma de resolverlo. No he habido ninguno que me gustara especialmente.

3.- ¿Qué es un conflicto para ti?

Un momento de desequilibrio entre intereses diferentes, opuestos en ti mismo o con otras personas. Se da a lo largo de la vida y con los demás siempre si competimos y evolucionamos.

4.- ¿Qué esperas de estas asesorías?

Claves para afrontar tanto los conflictos internos (personales), como los que se dan en la escuela y/o en la sociedad y yo estoy implicada.

Anexo No.21 Cuestionario Diagnóstico Profesora 3°.

Cuestionario diagnóstico/Inicial.

NOMBRE: Anna Bonillo
GRADO: Maestra 3° Primaria

1.- ¿Qué es para ti la paz?

La paz me hace pensar en otras palabras como tranquilidad, calma, sentirse bien, relajación, etc.

2.- ¿Qué sabes sobre Educación para la paz?

Es una serie de estrategias que nos ayudan a superar situaciones de crisis, problemas que generan conflictos, etc.

En algunas ocasiones se celebran actos y se hacen actividades coincidiendo con el Día Mundial de la Paz.

3.- ¿Qué es un conflicto para ti?

Una situación en la que dos o más personas no logran ponerse de acuerdo.

4.- ¿Qué esperas de estas asesorías?

Conocer bien el concepto de "Paz", poder ayudar a mis alumnos en sus conflictos aplicando las estrategias aprendidas.

Anexo No. 22 Cuestionario Diagnóstico Profesora 5°.

Cuestionario diagnóstico/Inicial.

NOMBRE: Gemma Colmenero

GRADO: Maestra de E. Musical y tutora de 5° EP.

1.- ¿Qué es para ti la paz?

Tranquilidad, sosiego, alegría ... Sentirme bien conmigo misma y con quienes me rodean.

2.- ¿Qué sabes sobre Educación para la paz?

Se fue hay proyectos que trabajaron, ahora no recuerdo ninguno.

3.- ¿Qué es un conflicto para ti?

Cualquier cosa que rompa el equilibrio diario de lo que me rodea (lo que me rodea no tiene que estar necesariamente cerca).

4.- ¿Qué esperas de estas asesorías?

Aprender. Mejorar mi visión de lo que desequilibra las relaciones ...

Anexo No.23 Primer Análisis de la experiencia Profesora 3º España

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

Compañeros, (as) el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”. El cual hemos ido elaborando conjuntamente, me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

NOMBRE: Profesora tercer grado, España EDAD: 31 años Antigüedad /tiempo de servicio: 8 años (4 años en infantil y 4 años en Primaria).

1.-Escribe tu formación Docente:

Diplomada en Educación Infantil.

2.- ¿qué te disgusta y te gusta de tu labor docente?

Me gusta mi trabajo diario en el aula, poder observar a mis alumnos y sus reacciones.

3.- ¿Por qué decidiste ser docente?

En realidad no tenía decidido del todo qué estudiar y me pareció interesante porque me gustaban los niños. Ahora sé que he elegido el camino correcto porque me gusta mucho mi trabajo y me siento realizada profesionalmente.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz?

Antes de estas prácticas, únicamente había realizado ejercicios aislados, sobre todo conmemorando el Día de la Paz.

También había realizado ejercicios de relajación, yoga, etc. pero no los sabía relacionar con la educ. Para la paz.

5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

En cuestión de formación no había realizado nada.

Anexo No.24 Primer Análisis de la experiencia Profesora 5º España.

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

NOMBRE: Profesora quinto grado España EDAD: 44 Antigüedad /tiempo de servicio: desde el curso 1999/2000

Compañeros, (as) el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”. El cual hemos ido elaborando conjuntamente, me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

1.-Escribe tu formación Docente: Magisterio especialidad educación musical. Grado elemental de música por el conservatorio plan 66

2.- ¿qué te disgusta y te gusta de tu labor docente? Me disgusta no tener tiempo de hacer todo lo que me gustaría. Me encanta trabajar con los niños, escucharles, conversar con ellos, que me enseñen todo lo que saben, verles felices...

3.- ¿Por qué decidiste ser docente? Mi ahora marido, siempre ha estudiado música, eso le llevó desde joven a dar clases de música. Su “amor” por la música me hizo a mi acercarme a este mundo, empezar a estudiar y a dar clases de música y violonchelo en academias de música. En ese momento me di cuenta de que me gustaba enseñar y decidí que el día en que se pudiese estudiar magisterio educación musical en Castellón, me lanzaría a ello. Así lo hice y nunca me he arrepentido.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz? La verdad es que el tema de educación para la paz era casi desconocido para mi hasta este año. Las cosas que he podido poner en práctica me han resultado gratificantes, pero han sido escasas y es lo que me duele. Por otra parte la experiencia de las cartas de los niños ha sido preciosa; intentaré que sigamos.

5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

Creo que no.

Anexo No.25 Primer Análisis de la experiencia Profesora de Educación Especial.

PRIMER ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

NOMBRE: Profesora de Educación Especial

EDAD: 52 años

Antigüedad /tiempo de servicio: 27 años

Compañeros, (as) el siguiente cuestionario es un registro para ir analizando la experiencia que estamos llevando a cabo a través del proyecto “Prácticas de paz”. El cual hemos ido elaborando conjuntamente, me gustaría recopilar alguna información tanto personal, como de la práctica que se está llevando a cabo.

1.-Escribe tu formación Docente:

Maestra de educación Primaria y Licenciada en Psicopedagogía

2.- ¿qué te disgusta y te gusta de tu labor docente?

Me disgusta el ir con prisas, el estrés y cuando falta colaboración sincera entre los profesionales.

Me gusta el trato con el alumnado y ver su ilusión cuando se ven capaces de progresar; poner proyectos innovadores y creativos en marcha...

3.- ¿Por qué decidiste ser docente?

Desde siempre me han gustado los niños.

4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz?

Algunos aspectos de la teoría, juegos, ejercicios que recibimos en el curso, los puse en práctica con los alumnos y resultaron muy satisfactorios.

5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?

Así tan directamente no, aunque estudié con interés en psicopedagogía lo relacionado con la resolución de conflictos y la mediación entre iguales. También hice un análisis del papel de las asambleas de clase como instrumento de regulación de la convivencia en el colegio.

Anexo No.26 Evaluación escrita del proyecto Profesora 5º México

NOMBRE: Profesora de quinto grado México FECHA: 31 DE AGOSTO DE 2010

“Evaluación escrita del proyecto prácticas de paz.”

Esta evaluación servirá para dar seguimiento al proyecto Espacios de paz, así mismo agradeceremos que contestes lo más libre y honesto posible, pues eso permitirá hacer llegar la voz de los docentes a través de una experiencia de paz. Que se verá reflejada en la tesis doctoral de la que formará parte. De antemano gracias por su colaboración.

1.- ¿Cuáles fueron los obstáculos tanto personales o institucionales, o de la asesoría o de la misma estructura del proyecto que ustedes encontraron?

Los personales fueron al principio el tener paciencia y seguir con las actividades aun cuando a veces no funcionaban bien, entender que llevaban un proceso e institucionales considero que no hubo, en la asesoría en línea hubo limitaciones al no poder coincidir siempre todas.

2.- En el proceso de los alumnos, ¿que observaron ustedes en los alumnos que en este caso no se pudo realizar?

El cierre de las cartas al no recibir la segunda respuesta.

3.- ¿Cuáles serían las ventajas que han visto en el proyecto y cuáles han sido como los obstáculos en alumnos?

Pues ha habido ventajas tanto personales como en los niños, considero que a los niños les brindó herramientas para como grupo llegar a acuerdos, además de que hubo cambios de actitudes al disminuir la violencia física que se presentaba en el grupo. Los obstáculos fueron el que la familia muchas veces impulsaba prácticas violentas.

4.- Describe el proceso de las cartas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

-En la primera entrega todos tuvieron cartas: no.

- las familias se involucraron: si pues los niños les contaban de las cartas.

- cuantos envíos fueron los que se tuvieron: dos

- saben el contenido de las cartas: si

- que les llamaría la atención, algo específico en los niños, alguna impresión: como coincidían en gustos de programas, actividades, religión.

- ¿Cómo fue el lenguaje de las cartas? Respetuoso y amigable.

5.-Para cerrar la parte de las cartas, ¿cómo sintieron que este proceso en general funciona en cuestión de educación para la paz, creen que ayudaría o no? Si por que las actividades han generado cambios de actitudes en los niños, aunque no es radical.

6.- Sintieron que fue como nuestro proyecto, si siguieron sintiendo que es un proyecto que viene de afuera que se integra y para que fuera un proyecto nuestro que le faltaría? Siento que se integró y trascendió en nuestro estilo de docencia pues es algo que seguimos implementándolo en nuestros actuales grupos.

7.- Y como influyeron en ustedes, la correspondencia entre los docentes, si hubo algo que a lo mejor no se esperaban, algo que haya cambiado, o confirmado.

Creo que hubo una buena relación con Gemma, ambas hemos aprendido mucho de la educación en ambos países y espero seguir en contacto con ella.

8.- ¿Qué cosas positivas les dejo las asesorías en presencia y de la asesoría en Línea?

Pues ese seguimiento a las actividades y la adecuación que hubo de acuerdo a las características del grupo.

9.- ¿Qué cosas mejorarías de la asesoría o fueron obstáculos?

Que no siempre podíamos estar todas al mismo tiempo o a veces no era tan fácil definir una hora en la que se pudiera, esto más que nada en la asesoría en línea.

10.- Para ustedes que sería la paz, y después de esta experiencia como definirían educación para la paz.

Para mí ahora la paz es un concepto más complejo y difícil de definir que antes, porque considero que implica muchas cosas más allá de que no haya guerra. Por lo mismo definir educación para la paz resulta igual de difícil, porque se trata de algo sumamente abstracto que entraña toda una serie de actitudes hacia los demás, hacia nosotros mismos y hacia el mundo en el que vivimos.

Anexo No. 27 Reporte de sesión Profesora 2º

SEMANA DEL 22 AL 26 DE FEBRERO PROFRA SEGUNDO GRADO MÉXICO

Se pidió a los niños que tomarán su lugar, se sentaron, puse música de fondo y pedí a los niños que hicieran las respiraciones y los ejercicios de ojos, después que cerraran los ojos y fueron imaginando que se encontraban en un lugar con muchos árboles donde caía agua, y que entre los árboles ellos veía a una mariposa que volaba y que le perseguían para tratar de alcanzarla, que se imaginaran sus movimientos y sus colores.

Después pedí que poco a poco fueran abriendo los ojos, le mostré la hoja con la mariposa y expliqué que la iban a colorear de adentro hacia afuera o de afuera hacia dentro y que la música les indicaría por medio de su imaginación qué colores podrían utilizar, pedí que se mantuvieran en silencio para poder concentrarse y dejar que sus compañeros se concentraran.

La actividad me permitió darme cuenta qué niños pueden mantenerse en silencio y seguir las instrucciones, hay niños a los que cotidianamente no les gusta colorear y esta actividad la realizaron bien y la terminaron de forma rápida.

Los niños se tranquilizaron y se mostraron bastante interesados en la actividad algunos callaban a sus compañeros diciéndoles que no los dejaban escuchar la música.

Hubo dos niños que cotidianamente trabajan pero en esta actividad se la pasaron tratando de hablar con sus compañeros y jugando con las sillas.

SEMANA DEL 1 AL 5 DE MARZO Profra. Segundo Grado México

Durante esta semana se platico con el grupo acerca de lo que ellos creen que es un conflicto y de qué manera los afrontan, relacionan la palabra conflicto con peleas y cosas negativas

Se les pidió que escribieran en un papel lo que era para ellos conflicto, y con qué compañeros del grupo si les gusta trabajar en equipo y con cuales no

Después se les pasó el cuento Los dos monstruos y se hizo una reflexión acerca de lo que había pasado en el mismo, a lo que respondieron que no había estado bien la manera en que habían actuado ya que no debían decir groserías o lanzarle piedras al otro únicamente por no estar de acuerdo con ellos.

SEMANA DEL 8 AL 13 DE MARZO Profra Segundo grado

Hola gloria lo siento este sábado se me presento un imprevisto y no pude conectarme pero la semana pasada tuve la actividad con padres de familia, primero les presenté la imagen de la muchacha que nos diste el sábado antepasado, después jugamos lotería de la familia, al terminar el juego pedí que juntos ellos y los niños realizaran un dibujo de su familia cuando lo terminaron les pedí que ellos les dijeran a sus hijos una cualidad explicándoles por que creen que la tienen y que los niños la escribieran delante de su nombre, y les dije que muchas veces recalcamos únicamente lo negativo de ellos sin darnos cuenta de que también tienen cosas buenas y que pocas veces se los hacemos notar entonces esto puede ayudar a su autoestima, e hicimos un collage en una de las paredes del salón con sus dibujos, después hice los ejercicios de respiración, respiración en tiempos y ejercicios de ojos explicando de que manera pueden ser funcionales y para finalizar les presenté la imagen de los burritos para decirles que necesitamos cooperar para que pueda haber un beneficio en sus hijos. Bueno pues espero este bien y que pues enterarme lo que hicieron el sábado un beso.....

Anexo No. 28 Reporte de sesión Profesora 3

Semana del 02-05 de febrero 2010	
Las estrategias realizadas durante esta semana fueron solamente tres, las cuales describiré a continuación, desde una percepción de reacción para la maestra como para los alumnos:	
<i>Maestra</i>	<i>Alumnos</i>
Respiraciones: Practicar las respiraciones,	Respiraciones: Esta estrategia ya se ha realizado con los niños en semanas

<p>dentro y fuera del salón (casa) me han servido para relajarme y desestresarme en ciertos momentos.</p> <p>Me han permitido liberar tensiones y tranquilizarme.</p>	<p>anteriores y los resultados siguen siendo favorables, relaja a los alumnos cuando ya están muy inquietos y permite la tranquilidad necesaria para comenzar actividades como la lectura o escritura de textos propios.</p> <p>Me he percatado, que los niños más inquietos con este tipo de ejercicios han bajado su ritmo de actividad, lo cual me ha permitido trabajar hasta cierto punto con mayor facilidad.</p> <p>Los niños llegan pedir ya este tipo de trabajo, lo cual implica que les agrada. Para complementar esta estrategia, se realiza con ellos el juego “De la risa” el cual también es una actividad que les agrada</p>
<p>Música:</p> <p>El tipo de música que estamos manejando con los niños, es un género que en lo particular me agrada y lo utilizo cuando estoy leyendo y anteriormente para estudiar para algún examen, ya que me permite concentrarme con mayor facilidad.</p> <p>Además que en ocasiones lo escucho para dormir, lo cual me ayuda a descansar y despertarme de buen humor</p>	<p>Música:</p> <p>Los niños no están familiarizados con este tipo de música, ellos están acostumbrados a escuchar otros géneros más comunes y populares, durante las clases manejamos la música, pero solo la que suena en el radio.</p> <p>El día miércoles 03-02-10 que se les puso el disco “Para soñar despiertos”, los alumnos estaban emocionados y mostraban un interés por escuchar de que era el disco de hecho hasta predecían de que era; las opciones más frecuentes fueron Michell Jackson; al comenzar a escuchar preguntaron de que era, decían: “¿qué música es esa, maestra?¿Quién se lo dio? Lo cual me permito percatar que no fue de su agrado. Escucharon con atención la primera canción, en la segunda comenzaron a platicar y distraerse y para la tercera ya estaban muy inquietos y hablaban hasta más fuerte; algunos por el ritmo de la canción comenzaron a bailar lo que género que algunos más se pararon y empezara a hacer diferentes. Al concluir la canción la petición de los niños fue que la quitará. Al día siguiente se repitió la actividad con otro disco pero la reacción fue muy similar. Durante la siguiente semana se seguirá trabajando con la música esperando tener mejores resultados.</p>
<p>La asamblea:</p> <p>Es una actividad que había practicado con chicos de grupos superiores, nunca lo había intentando como tal con grupos inferiores, solo elaboraba con ellos el reglamento, pero no se</p>	<p>La asamblea:</p> <p>Esta actividad los niños la planearon un día antes, organizaron el salón de clases de forma que quedaran de frente, el moderador, dio la bienvenida y explico el tema a tratar “Las reglas en mi salón de clases”.</p> <p>En un principio los niños sentía pena o temor por el que dirán, no querían hablar, pero al explicarles que no se</p>

<p>hacía como asamblea.</p> <p>El trabajo se efectuó durante dos días: Jueves 04-02-10 donde se trabajó el tema de forma teórica, se escogieron los secretarios y moderador y planearon todo lo necesario.</p> <p>Viernes 05-02-10 se realizó la asamblea como tal, obteniendo buenos resultados.</p>	<p>sintieran así, sino que tuvieran la confianza para expresar lo que pensaban, comenzaron a hablar algunos, los más participativos, a los que les cuesta trabajo expresarse por medio de preguntas directas fue como les pudimos sacar algunas palabras y fue como se hicieron partícipes de la actividad, la cual tenía como objetivo eso.</p> <p>Para ser la primera vez que se realiza dentro del salón, considero que los resultados fueron buenos, pero si hace falta trabajar más con ellos.</p>
---	---

SEMANA: 15-19 de febrero de 2010.

GRUPO: 3° C.

ESTRATEGIAS: Respiraciones, ejercicios con los ojos y visualizaciones

ALUMNOS	MAESTRA
Respiraciones y ejercicios con los ojos	
<p>Para los alumnos estos ejercicios no son nuevos, ya que se han venido trabajando en anteriores ocasiones y con frecuencia, esta semana se realizaron previo al primer ensayo del examen enlace, los chicos estaban nerviosos por dicho examen pero con los ejercicios se tranquilizaron un poco.</p> <p>Cabe mencionar que al realizar estos ejercicios y logrado bajar el ritmo de inquietud que presentaba el grupo, en especial con un niño que se llama Kristof, él es un chico muy inquieto y travieso, le gusta estar jugando y casi no le gusta trabajar, con los ejercicios el alumno ha mostrado más interés en terminar los trabajos, cuando se aburre de una actividad me dice: “maestra vamos hacer así con los ojos (los mueve) es que ese ejercicio me gusta” y realizamos la actividad de forma que todos se olvidan del trabajo por unos 10 minutos aproximadamente y posteriormente siguen con lo que estaban. Además que dichas estrategias se realizan en los intermedios de materia a materia.</p>	<p>Para mí me sirven en la vida diaria, cuando no puedo dormir o estoy muy estresada, realizo las respiraciones y trato de olvidarme un poco de todo lo que me ayuda a conciliar más fácilmente el sueño o relajarme y pensar las cosas antes de actuar.</p> <p>Dentro de lo profesional pues me ha servido para controlar un poco más al grupo y tratar de calmar sus ansias por estar jugando o brincando.</p>
Visualizaciones	
<p>Los niños ya saben de que se trata el ejercicio, ellos mismos van aportando para los ejercicios de relajación y así dar pie a la visualización.</p> <p>Una vez relajados encuentran la postura más cómoda y tratan de esforzarse para lograr imaginar muchas cosas.</p>	<p>Esta estrategia es la primera vez que yo la realizaba con los niños, ellos ya la habían hecho pero con la guía de la maestra Gloria, esta fue la primera vez que yo experimenté este tipo de ejercicios y fue muy emocionante y divertido.</p> <p>En un principio estaba nerviosa, por que los</p>

<p>Brandon uno de los niños más inquietos a pesar de ser la tercera vez que se realiza esta actividad, no logra concentrarse y se distrae con facilidad haciendo ruidos o abriendo los ojos, lo implica que sus compañero que están a su alrededor tampoco logren el objetivo de la actividad por estar atendiendo y riéndose de lo que él hace</p>	<p>niños ya sabían en qué consistía la estrategia y tenía miedo de equivocarme y de que ellos compararan lo que yo hacía con la maestra Gloria, pero el resultado para ser la primera vez fue bueno y me agrado mucho.</p>
---	--

Hola Glo!!!

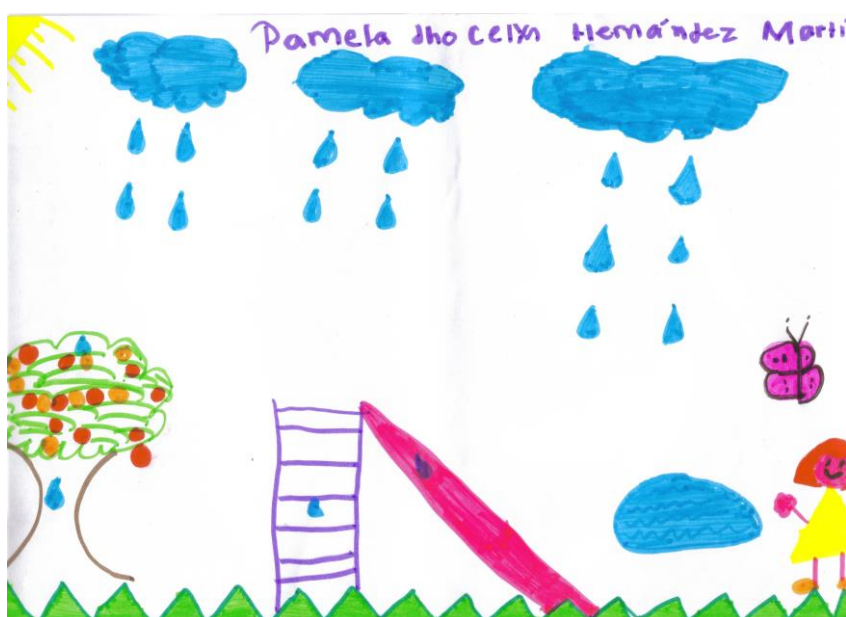
Mira te mando a grandes rasgos como fue la historia que se iban imaginando y algunos dibujos que ellos realizaron con la explicación que dieron frente a sus compañeros, lo que no se es si es bueno que expliquen lo que se imaginaron frente a sus compañero y lo compartan o solo realicen los dibujos y se los queden para ello????

Visualización:

La Visualización consistió en pensar e imaginar primero quién para ellos era la persona más importante en esos momentos y porqué, que imaginaran que estaban junto a esa persona y que se iban en un viaje imaginario por la playa, en donde podían estar a solas y podían platicar, comer, jugar, nadar hacer lo que a ellos más les gustaba. Después de un rato abrazaban a esa persona y sin importar quien fuera le decían que la querían mucho y se despedían de ella, regresaban del viaje imaginario y se ubicaban nuevamente en la escuela y en el salón de clases rodeados de sus compañeros.

Al finalizar abrieron los ojos con cuidado y realizaron sus dibujos, posteriormente los explicaron frente al grupo y algunos que llamaron mi atención fueron los siguientes:

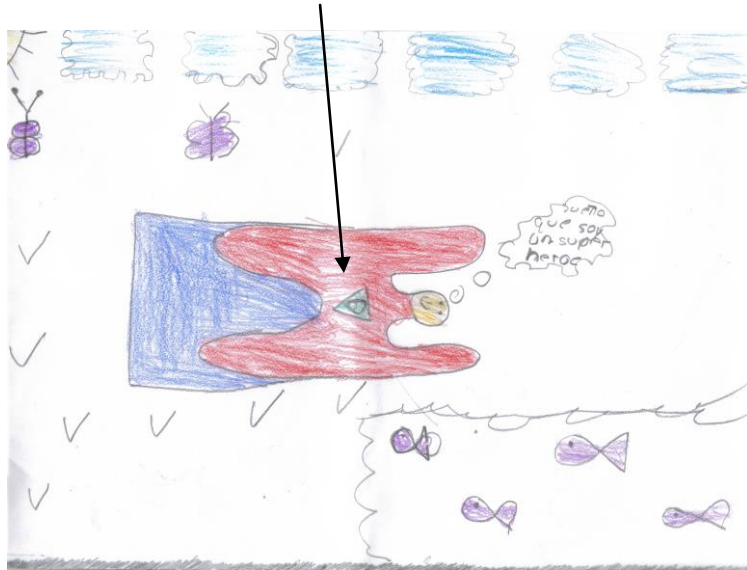
Dibujo 1. Elaboró Pamela Jhocelyn Hernández Martínez.



Ella explico que se imagino con su mamá en una playa con juegos, pero que no se podía subir ni nadar porque llovía mucho y su mamá no la dejaba, entonces que por eso se dibujo ella solita mojándose bajo la lluvia.

nota: la mayoría de los alumnos se imagino con un miembro de su familia en especial mamá.

Dibujo 2. Elaboró Dayrón Manuel Sánchez González .



El explicó que se imaginó junto a su súper héroe favorito y que él lo llevaba volando al mar y que ya allí lo convertía a él también en súper héroe y que tenía poderes y podía volar, por eso se dibujó el volando.

Dibujo 3. Sergio Bernal Soriano



Sergio se dibujó con su familia en el mar conviviendo y jugando en una tirolesa que estaba en su visualización. Para él toda su familia son importantes y por eso no solo quiso dibujar a uno si no a todos.

Dibujo 3. Elaboró Laura Margarita Sánchez Garrido (Es la niña que se encuentra en proceso de consolidar la lecto-escritura y hay que

explicarle con calma y trabajar con ella, se sienta a un lado del escritorio)



Ella dibujó a su maestra y a sus compañeros, ya que para ella en ese momento las personas más importantes eran ellos; su maestra porque era la que le enseñaba a leer y escribir, jugaba con ella y la hacía reír y a sus compañeros porque la aceptan en el grupo y la ayudan.

Anexo No. 29 Reporte de sesión Profesora 5°

ESCUELA JOHN F KENNEDY
SEMANA S: DEL 8 AL 12 DE FEBRERO
GRUPO: 5° A México
ESTRATEGIA: MANDALAS

ALUMNOS	MAESTRA
<p>Les gustó mucho la actividad por que por medio de ella expresan su creatividad. Al que al inicio les costaba mucho concentrarse en solo colorear los mandalas en silencio, esto mejoró conforme avanzaba la actividad.</p> <p>Algunos niños como Axel y Keith no entendieron la indicación de colorear de adentro hacia fuera o viceversa.</p> <p>Los alumnos que no pudieron llevar la actividad en silencio en ningún momento fueron Jorge, Kevin, Melizza y Ariel.</p> <p>Quienes trabajaron sin hablar por completo fueron: Diana, Luz, Arick, Maricela y Carlos.</p>	<p>Esta actividad me ha motivado ha realizar una recopilación de diversos mandalas que pienso aplicar con diversas técnicas plásticas.</p>

RESUMEN DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS QUINTO AÑO MÉXICO

SEMANA DEL 15 AL 19 DE FEBREO

2ª ASAMBLEA

Para mí fue muy grato ver que los niños se comprometían más con la asamblea, en ella pudieron reconocer sus avances en la conducta y fueron más propositivos con las actividades que se llevan en el salón de clases. A raíz de esto fue que se instauró un concurso de experimentos que se llevará a cabo el primer día de cada mes. Otro cambio que se dio es que ya exigían ellos mismos el respeto para la asamblea y se establecieron sanciones para los que no estuvieran participando respetuosamente. Me sentí más relajada en esta ocasión porque ya no fue tan difícil dirigir la atención de los niños, aunque todavía nos falta administrar mejor el tiempo.

SEMANA DEL 22 AL 26 DE FEB

ESCUCHA ACTIVA

Esta actividad la apliqué al momento de la salida cuando todos los alumnos habían guardado sus cosas. Les explique cómo se iba a realizar la dinámica y la importancia de que hablaran en un tono de voz moderado para que escucharan el cambio de turno. Durante la actividad pude observar que algunos alumnos se apenaban cuando llegaba su turno de hablar y no decían nada. Al final reflexionamos sobre la actividad y varios niños expresaron que un minuto había sido demasiado tiempo para ellos pues se quedaban sin saber de qué hablar. Me sorprendí por que no esperaba que siguieran las indicaciones al pie de la letra por ser la primera vez que realizábamos este ejercicio, pero al ver lo relajados que estuvieron los alumnos, no dudo en volverlo a aplicar.

SEMANA DEL 1 AL 5 DE MARZO

EJERCICIOS DE RESPIRACIÓN CON PADRES

Durante la junta se comentó con los padres las situaciones de violencia que se han estado presentando en los alumnos, les comenté acerca del proyecto y les expliqué las actividades que se llevaban dentro de él. Una mamá me preguntó que podría hacer ellos para apoyar este proyecto desde el hogar mientras el resto asentía con la cabeza, esto me sorprendió pues no habían sido muy participativos en otras juntas, yo era la que les tenía que pedir que me apoyaran. Emocionada, me comprometí a conseguir algunos materiales para trabajarlos en casa e hicimos ejercicios de respiración, comentando que también como adultos los necesitamos para controlar nuestras emociones y pensar con claridad. En este punto, los alumnos sin que yo se los indicara se integraron a los ejercicios de respiración. Más tarde, una mamá se acercó a mí para comentarme que ella practica yoga y podría aplicar en otro momento una sesión para los alumnos, lo cual ya se está acordando en conjunto con la directora y la maestra de educación física. Para mí fue muy grato ver cómo sin proponérmelo, este proyecto ha trascendido el ámbito de la escuela y poco a poco está integrando a los padres de familia.

SONDEO ACERCA DE LOS CONFLICTOS

Con los alumnos se aplicó un pequeño cuestionario acerca de que entendían por conflicto, que hacían ellos ante los conflictos, con que compañeros trabajarían en equipo y con quién no. Durante la actividad muchos niños se acercaban a mí esperando que les dijera que escribir. Al analizar las respuestas encontré que muchos alumnos lo asocian con problemas, al encontrarse en un conflicto la mayoría dice acudir con el maestro (aunque en realidad no lo hacen), otra parte dice “defenderse” y unos pocos eligen hablar para resolverlo. Me frustró no haber podido aplicar más actividades pues no consideré que la junta pudiera extenderse tanto, no obstante considero que esta actividad me aportó muchos elementos para trabajar más adelante en relación a los conflictos.

Anexo No. 30 Registros de sesión en línea 27 de febrero

Fecha: 27 de febrero
No. Sesión en línea: 1 Organización.
Participantes: profesora de segundo y de quinto grado
Duración: 2 hora
ACTIVIDADES Se saluda y confirma la hora del encuentro, a las nueve de la mañana de México, cuatro de la tarde de España. También se comenta que el proyecto el estado del proyecto. Investigadora: Presente el proyecto a mi asesora y vimos que realmente a quien podría dar seguimiento desde acá es a las profesoras, es decir ver el proceso de ustedes durante la aplicación del proyecto. Y los alumnos quedarían registrados a través de sus experiencias Profesora de segundo: no de los alumnos como se planeaba? Investigadora: el registro de alumnos seguiría Profesora segundo: bueno es un conjunto Investigadora: con los alumnos se aplica, y la investigación se enfocaría en ustedes, en el proceso, a través de las entrevistas y el curso en línea. Y claro repercutiría en los alumnos. Quienes pueden evaluar

a los alumnos son ustedes, y yo desde acá no puedo

Profesora quinto: pues eso si

Profesora de segundo: si pues claro pues se necesita de ellos para la aplicación

Investigadora: si y entonces quedaría registrada la importancia de que sea asesorado el maestro, ¿cómo ven?

Profesora de segundo: a mí me parece bien

Investigadora: la situación quedaría en que ustedes trabajan con los alumnos , y yo les sigo apoyando en ello , y lo vamos registrando, pero ahora pondremos más énfasis en los procesos de ustedes

Profesora quinto: pues está bien, oki doki

Profesora segundo: si de acuerdo.....

Investigadora: les envié un cuestionario que es un poco el inicio con el trabajo de ustedes

Profesora segundo: el de primer análisis de la experiencia

Investigadora: si es el que enviaste profesora de quinto. Y les envié la propuesta de las semanas faltantes. ¿Qué les parece?, esta semana es para replantear, ¿cuál es su principal prioridad? ¿En qué les gustaría trabajar. Veríamos una asesoría de mediación de conflictos o si quieren que veamos reglas o asambleas

Profesora de segundo: duda..... entonces el proyecto se trabajará de la misma manera y lo único que va a cambiar sería la evaluación.... a nosotras

Investigadora: si y se agrega lo de su evaluación

Profesora de quinto: pues a mí me interesa lo de mediación de conflictos

Profesora de segundo: si a mí también

Se Inicia el cuento de los monstruos, se les envía un archivo adjunto. Se pregunta qué se entiende por conflicto, lo primero que se les venga a la mente cuando escuchan esa palabra

Profesora quinto: un problema entre dos o más personas

Profesora de segundo: diferencia de opiniones que causa un problema

Investigadora ¿qué se hace ante los conflictos?, ¿qué es lo que ustedes hacen ante ellos?

Profesora de segundo: ¿hablar y llegar a acuerdos

Profesora de quinto: dialogar para tomar decisiones q beneficien a ambas partes

Investigadora: pues se dice que los conflictos están siempre presentes en la vida del ser humano, por lo tanto no hay que evitarlos, sino transformarlos, pues son oportunidades de cambio y podemos enfrentar a veces de manera violenta o de manera no violenta

La manera de enfrentarlos es la diferencia, por eso muchas veces pensamos que lo que queremos evitar es el conflicto y es más bien la manera violenta de enfrentarlo lo que queremos evitar. Ahora vean el power point de los monstruos. Ahí pueden ver la estructura de un conflicto para poder enseñarles a los niños utilizando este cuento. ¿Recuerdan de qué se trata?

AMBAS PROFESORAS LO RECUERDAN Y NARRAN LA ESTRUCTURA DEL CUENTO.

Investigadora: pues bien el análisis del conflicto se divide en proceso, personajes o involucrados, contexto y resultado. ¿Quiénes son los personajes en este caso?

Profesora de quinto: los monstruos

Investigadora: ¿el contexto?

Profesora de segundo: la diferencia entre si se mete o sale el sol

Investigadora: ese es el conflicto, muy bien, entonces el conflicto se dio por diferente punto de vista. El contexto es la Montaña. porque si se dan cuenta en el caso de los Monstruos, solo quedo en ellos, si hubiera pasado más tiempo, tal vez se hubieran implicado otros, y es lo que pasa en la mayoría de los conflictos con los niños, después no es solo los dos niños iniciales sino todo el grupo, por eso hay que detectar bien quienes son los que inician , desde cuando

Profesora de segundo: claro porque ya no le hables a tal porque me hizo tal o cual cosa

Profesora de quinto: oh cuando se pelean por otros

Investigadora: Ahora se ve el análisis del proceso que ustedes han descrito Y hacerlo con los niños, cuando ellos tienen conflictos y se enojan y comienzan los insultos y después de los insultos los golpes

Profesora de quinto: y se pegan

Investigadora: por lo que la mayoría de las veces los golpes aumentan, la pregunta es

¿se resolvió el conflicto?, por ejemplo en los monstruos

Profesora de quinto: no porque si vuelven a tener diferentes opiniones se volverían a pelear

Investigadora: se paró la violencia , el conflicto ni siquiera se abordó

Profesora de quinto: que es lo que luego nos pasa con los niños, se para la violencia pero el conflicto sigue ahí

Investigadora: si, pueden iniciar con los niños hablando sobre los conflictos, en las asambleas

o con el cuento de los monstruos y decirles que los conflictos son oportunidades para poder ser mejores personas. Si los amigos tienen diferencias y las resuelven después del conflicto serán mejores amigos y una de las estrategias es a través de análisis de conflicto lo acabamos hacer , si pueden ver este video sobre los conflictos:

<http://www.youtube.com/watch?v=dhvv88Z7SaM>

Profesora de quinto y de segundo: Lo vieron

Investigadora: bien, es sencillo, señala algunos aspectos de la personalidad y que los conflictos no se evitan sino que se deben de enfrentar. la escuela por ser un espacio de continua interacción propicia a que surjan conflictos, que hay que aprender a transformar sin usar violencia y que entre todos en la asamblea pueden ver cuáles son los conflictos más recurrente y poder transformarlos y entonces ver causa consecuencia. Algo importante es recordar que somos parte de un grupo y que si algo no va bien con un miembro del grupo

Afecta a todo el grupo. Por eso si pudieran aplicar la estrategia de la red de juegos cooperativos, para que después trabajen la mediación educativa. ¿Qué les parece?

Profesora de quinto y de segundo: muy bien

Investigadora: esta semana pueden iniciar con ellos, podrían preguntarles a sus alumnos

Que entienden ellos por conflicto y que se los anoten en una hoja. Después que escriban ¿Cómo se sienten ellos en su grupo? pueden hacer un sociodrama para leer la situación actual del grupo. En hoja escriban dos personas con las que trabajarían en equipo y dos con las que no trabajarían. Ahí se reflejan los niños que están excluidos y se ven las redes del salón. Como se están relacionando

Profesora de quinto: y además eso me serviría porque quiero ponerlos otra vez en equipo

Investigadora: tratare de mandarles algo sintetizado y si son estrategias pues les mando mis comentarios, si necesitan algo me avisan

Profesora de segundo: si . Esto se puede trabajar en cuanto tiempo....???

Investigadora: puedes planear creo yo al menos dos estrategias por semana, eso tu grupo te lo pedirá.

Profesora de segundo: ok me agrada

Investigadora: que si logras formar grupo podrás avanzar mejor en contenidos. ¿Cómo te va con Ángel?

. Así también podemos hablar de casos específicos para ver que podeos hacer en conjunto, entre todas.

Profesora de segundo: pues más o menos ahorita está tranquilo porque su abuelita esta con él, pero ya el lunes estará solo... pero la directora ayer habló conmigo y dice que está preocupada por que dice que no es cierto que lo estén atendiendo. Haber como nos va

Profesora de quinto: tienes nuestro apoyo amiga

Profesora de segundo: si lo sé muchas gracias

Investigadora: Trata de ser muy clara con el niño, que es por su propia seguridad y también en tu grupo Ángel necesita integrarse y que entre todos cooperarán, tiene que saber que hay límites, sobre todo cuidado físico. que si se suben a bancas se exponen ellos

Profesora de segundo: claro es solo por su seguridad....

Investigadora puedes hacer una asamblea el lunes y decirles las consecuencias que hay

no solo de que se golpeen sino cosas más peligrosas y que entre todos se deben cuidar

y diles que llevaran un cuaderno donde anotaran las incidencias de lo que pase, porque si ellos no aprenden a cuidarse tendrás que llamar a papás para que entre todos busquen la mejor opción. Así quedas tu también protegida.

Les mandaré un pequeño resumen sobre el conflicto. y si necesitan algo o tiene dudas me escriben ustedes me dicen cuando podemos volver y hablar sobre comunicación no violenta o mediación o ustedes me avisan si necesitan un día aparte

• Profesora de quinto: si y te envié una lista de mi grupo

Investigadora: ¿qué les pareció esta sesión en línea? y qué esperan de la siguiente

Profesora quinto: muy buena siento que fue concreto y avanzamos mucho, me gustaría ver si se puede que ahora si estemos las cuatro, por q pues no es lo mismo q le platiquemos a profesora de tercero, q si ella también participa y comparte sus dudas u opiniones

Investigadora: si, tratar de ver si podemos estar todas, y sino pues de una en una, trataré de mandarle un resumen de lo que hicimos.

Profesora de quinto: bueno te dejo por q no he desayunado y ya me dio hambrita, profesora de segundo nos vemos el lunes ya me voy.

Investigadora: ¿los sábados pueden?

Profesora de segundo y de quinto: si

Profesora de segundo: muchas gracias Glo espero y creo que funcionará , y la sesión bastante productiva

Investigadora: y que te serviría o necesitarías para la próxima sesión y cuando puedas enviar lo que has hecho, las actividades o estrategias que has aplicado, gracias por tu ayuda

Profesora de segundo: muchas gracias a ti y si hoy mismo mando, el jueves aplique el mandala y hemos seguido trabajando lo de la respiración y visualizaciones, una preguntota ya no me dijiste lo del aromaterapia lo puedo conseguir donde y como saber que aromas ayudan a que cosa

????

Investigadora: aaa en walmart vi uno que decía relax, que era para el ambiente, era spray

Profesora de segundo: va que va lo buscaré. Gracias a ti y seguimos en contacto... cuidate.... bsos y abrazos

Anexo No. 31 Registros de sesión en línea 6 de marzo

Fecha: 6 de marzo del 2010
No. Sesión en línea: 2, Temas. el conflicto y la mediación educativa
Participantes: profesora de segundo y de quinto grado
Duración: 2 hora
<p>Actividad: Se da la bienvenida a la sesión, se pregunta cómo están y si recibieron los archivos sobre mediación que se enviaron. Y lo confirman. Preguntando cómo les fue en la semana y si aplicaron algo.</p> <p>Profesora quinto: solo pude hacer el sondeo de los conflictos y lo de con quién trabajarían en equipo</p> <p>Profesora de segundo: bueno yo hice asamblea para hablar sobre que ellos deben cuidarse y las consecuencias, también pregunte lo de conflictos y con quien se llevan bien para trabajar en equipo y les pase el cuento de los dos monstruos</p> <p>Profesora quinto: pues pusieron que es cuando tienen problemas y peleas</p> <p>Profesora segundo: los míos dijeron que es una pelea, no llevarse bien con alguien o pegarse....</p> <p>Investigadora: lo relacionan con peleas, o sea que el concepto que conocen del conflicto es negativo</p> <p>Ambas profesoras: si</p> <p>Investigadora: las peleas y la violencia son maneras de responder a los conflictos, hay otras Ustedes saben cuáles?</p> <p>Profesora de quinto: el dialogo</p> <p>Profesora de segundo :si hablarlo</p> <p>Investigadora: se dice que los conflictos se pueden resolver, o transformar. Cuando decimos resolver pensamos en algo acabado y cuando decimos transformar es que lo que surgió nos da algo as y nos permite ganar. Ahora vamos a aplicar una estrategia que se llama el valometro ustedes me van a contestar de acuerdo o desacuerdo a las afirmaciones que les voy a poner si es de acuerdo ponen un a A y si es desacuerdo ponen una D ¿está bien?</p> <p>Ambas Profesoras: ok</p> <p>Investigadora: Los conflictos son un hecho natural en la vida, no son ni positivos ni negativos.</p> <p>Ambas Profesoras: a</p> <p>Investigadora: ¿por qué?</p> <p>Profesora de segundo: porque no podemos evitarlos</p> <p>Profesora de quinto: porque no puedes estar de acuerdo con todo el mundo ya que todos son diferentes</p> <p>Profesora de segundo: y lo positivo o negativo es la forma de afrontarlos</p> <p>Investigadora bien la que sigue No hacer nada ante un conflicto puede ser negativo</p> <p>Profesora de segundo: a</p> <p>Profesora de quinto: a</p> <p>Investigadora: ¿por qué?</p> <p>Profesora de segundo: porque no se está solucionando nada únicamente evitando y después puede hacerse más grande.</p> <p>Profesora de quinto: porque si no se resuelven se hacen mares</p> <p>Investigadora :bien ignorando los conflictos no quiere decir que se resolverán por si solos, la que sigue ¿Dar consejos es una buena manera de ayudar a los que tienen conflictos?</p> <p>Profesora de segundo: d</p>

Profesora de quinto: d

Investigadora: ¿por qué?

Profesora de segundo: porque estaríamos manipulándolo a lo que nosotros creemos que es lo correcto

Profesora de quinto: para q una persona evolucione debe aprender a resolver los conflictos por si mismos

Investigadora: wow muy bien si quieres ayudar en un conflicto podemos mediar es decir ayudar a que ellos encuentren la manera de transformarlos, sin emitir un juicio personal, la que sigue: En un conflicto has de intentar defenderte.

Profesora de segundo: d

Profesora de quinto: d

Investigadora: ¿por qué?

Profesora de quinto: más que eso se deben buscar soluciones donde ambos salgan ganando

Profesora de segundo: se debe tratar de entender la otra parte y buscar una solución

Investigadora: bien lo que a veces tratamos de evitar es la violencia, el sufrimiento

y entonces por eso muchos al sentirse en situaciones conflictivas huyen o se defienden, porque solo han visto que los conflictos se resuelven de manera violenta, por eso es muy común que los hijos de padres golpeadores, se vuelvan padres golpeadores a su vez, porque creen que así es se resuelven o enfrentan los conflictos. Es por eso que hay que empezar a ofrecer diferentes medios para hacerlo la última: El mediador es un experto que resuelve los conflictos.

Profesora de segundo: d

Profesora de quinto: d

Investigadora: ¿por qué?

Profesora de segundo yo creo que cualquier persona ajena al conflicto puede ser mediador...

Profesora de quinto: porque él no los resuelve, los orienta para q los implicados los resuelvan no tiene por qué ser un experto, solo tener las bases para saber mediar

Investigadora: wow Muy bien, MEDIACION EL ROL DEL MEDIADOR CONSISTE EN SIMPLEMENTE EN FACILITAR LA SOLUCION , NUNCA EN PROPORCIONARLA. NO ES UN CONSEJERO, NI UN JUEZ, NI UN POLICIA, NI UN ABOGADO.

Bien, ahora entre las formas de transformar un conflicto tenemos la mediación, ¿que saben de la mediación?

Profesora de quinto: pues que en ella se guía a las personas que tienen un conflicto para analizarlo y encontrar soluciones que beneficien a ambas partes

Profesora de Segundo: una manera de tratar de solucionar los conflicto

Investigadora: les explico la mediación es una de las formas de enfrentar el conflicto

y es realizada por un tercer..., también se puede hacer a través de la negociación

La escucha activa arbitraje, etc. Este se utiliza mucho en las escuelas, la maestra hace el arbitraje

y dice la goma es para él, y tu devuélvela, eso es arbitraje., un tercero a el conflicto y da un veredicto

Se entendieron las tres: negociación , arbitraje y mediación

Ambas profesoras: si

-Se explica la actividad del Valometro y como aplicarla en el salón de clase con los niños. Porque es importante contestar ¿Por qué? Y sustentar tu postura.

. Se pasa a la actividad de juegos de imágenes , enviándose un archivo con ellas,

Investigadora: abran y vean la primer imagen, me dicen que ven

Profesora de quinto: una muchacha

Profesora de segundo: una mujer

Investigadora: ahora fíjense en la barba de ella y traten de ver que es una nariz

¿Ven algo diferente?

Profesora de segundo: ok es como una viejita

Profesora de quinto: ahhh se volvió una anciana

Investigadora: si, es una imagen con dos lecturas diferentes y trata de explicar que a veces nos quedamos solo con la primera impresión...y permitir nuevas lecturas. ¿Si se entendió?

Ambas profesoras: si

Investigadora: pasamos a la hoja 3, donde dice no tenemos remedio, observen y digan que ven

Profesora de segundo: primero 2 burros? atados con una cuerda de manera contraria

que quieren llegar a su alimento al mismo tiempo, como no pueden, lo piensan y van primero a uno y luego a otro

Investigadora: bien esta es una imagen que habla de la importancia de la cooperación...bueno pues ahora pasemos a lo que es la mediación educativa, pueden bajar el archivo que dice cuaderno de trabajo ..en la pagina tres es un juego que se llama busca a alguien que...se le da una copia a cada niño

y ellos tienen que buscar a alguien en el salón que haga o tenga lo que pide, aunque habría que adaptarlo a nuestro contexto mexicano, porque ellos no comen paella ☺

Profesora de segundo: claro, pero si arroz

Profesora de quinto: si porque eso de móvil como que no

Investigadora: si es celular, en lugar de que sean tantas preguntas con 10 creo que queda bien

y entonces tienen que buscar al menos dos personas dentro del salón que hagan lo que dice ahí y anotar su nombre..y lo importante es decirles que una persona o niño no puede estar más de dos veces en su tarjeta.. y reflexionar con ellos, que dificultades han tenido, que si han conocido a alguien del grupo con quien posiblemente no habían hablado antes..nos permite una mejor relación para que entre ellos se conozcan y vean puentes de igualdad entre ellos... en la página 4 viene que es la mediación lo pueden leer

Ambas profesoras lo leen y se comenta que es la mediación. Y se pregunta qué quieren hacer de mediación

Profesora de segundo: a yo creo que dar estrategias de mediación a todo el grupo

Profesora de quinto: mmmm creo que si bien trabajare la mediación con el grupo completo si me latería lo del equipo de mediadores

Investigadora: bien pues yo preparo todo para el siguiente fin de semana para empezar a dar estrategias para todo el grupo y si te animas profesora de quinto para el equipo de mediadores

Ambas profesoras están de acuerdo

Se aplican dos juegos cooperativos más

Investigadora: el primero dice juego sin pistas, se forman en parejas uno tiene que cerrar los ojos y el otro solo hablando y sin tocar debe guiarlo hasta un lugar donde encontrara un objeto o que llegue a una línea..les deben de explicar que al cerrar los ojos el otro queda vulnerable y que es responsabilidad de quién habla de cuidarlo y que no le pase nada...a medida que las parejas lo van logrando forman un circulo y comentan... recuerden que una vez que han dado las indicaciones siempre pregunten que entendieron ellos y que ellos mismos digan lo que van a hacer

Profesora de quinto: ah ese me gusta para la actividad de la familia

-Se explica la actividad del diamante en el que se escriben 6 cualidades de los niños y niñas por parte de los papás o entre los mismos niños y se comenta lo difícil que a veces parece cuando nos fijamos más en los defectos.... y pegan su diamante con sus virtudes en un cofre que esta dibujado en la pared.

¿qué les pareció la sesión de hoy

Profesora de quinto: me has dado muchas buenas ideas

Profesora de segundo: si real por que estaba perdida pero la verdad me pareció súper bien }

Profesora de quinto: me llamo mucho la atención lo de la mediación

Investigadora: tienen alguna duda , necesidad , pregunta

Profesora de segundo: a mi también aunque creo que será un trabajo bastante difícil

Profesora de quinto: qué cantidad de alumnos sería recomendable para el equipo de mediación

Investigadora: no tienen que aplicar todo , recuerden que es para ayudar no para complicar y podeos ver lo de la asamblea como mediadora, la próxima semana

Profesora de quinto:ok

Profesora de segundo: no no me refiero a la aplicación... más bien a que a pesar de ser tan pequeños por ejemplo en mi grupo tienen unas ideas muy arraigadas sobre violencia y solución de problemas

Profesora de quinto: también en mi grupo

Investigadora: revisen el material si quieren , es voluntario son los niños que estén interesado y a veces requiere tiempo 30 horas de preparación y después se echa andar , podemos ir preparando al grupo sobre la temática después si vemos que avanzan pues implementar el equipo de mediación

¿Qué les parece?

Profesora de quinto: pues está muy bien

Profesora de segundo: si me parece bien que todos conozcan de que se trata

Investigadora: además lo de las cartas o intercambio, empezará después de semana santa..Mientras nosotras seguimos trabajando.

Ambas profesoras: ok

Investigadora: vean el power point que tiene la profesora de quinto, ese les da una idea general y los materiales de cuaderno de trabajo..., alguna necesidad que tengan para la próxima sesión o alguna duda o algo que necesiten

Profesora de segundo: mmm no pero si sale alguna como esta semana te mando una mail te parece??

Profesora de quinto: mmm nop ya me resolviste mi duda existencial con la actividad de los padres ..nos has salvado

Investigadora: si hicieron alguna actividad esta semana, manden por favor que hicieron y que sintieron

con ella por fis
 Ambas profesoras: ok
 Investigadora: voy tratar de hablar con la profesora de tercero
 Profesora de segundo: ok como resumen está bien???
 Profesora de quinto: te mandare las respiraciones q hice con los papas
 Investigadora: muy bien
 Profesora de segundo: bueno chikas yo las tengo que dejar..... cuidense mucho y espero que todo vaya bien.... Gracias Glo....
 Investigadora: y les comentaba ahora uno de los aspectos más importantes son ustedes
 Profesora de quinto: a antes q se me olvide, ellos me pidieron también materiales para que se guíen en la forma de apoyar el proyecto desde el hogar... así que si me orientas con algunos para dárselos en la reunión estaría genial
 Profesora de segundo: los míos no pero les puedo pedir que me apoyen y así se acerquen a los niños
 Investigadora: bien trataré de preparar algo para padres...les mando algo para los padres y por favor pueden tomar fotos.
 Ambas profesoras están de acuerdo y se despiden.

Anexo No. 32 Registros de sesión en línea 13 de marzo

Fecha: 13 marzo
No. Sesión en línea: 3 Tema: el conflicto y la mediación educativa , el cuento como recurso
Participantes: profesora de tercero y de quinto grado
Duración: 1 hora
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se analiza el cuento de Caperucita roja desde la visión del lobo. <p>Profesora de tercero comentó: pues es interesante y divertido porque nunca había escuchado la versión del lobo siempre la de la caperuca, aunque se me hace algo exagerado lo que hizo el lobo. haber porque no se puso a pensar que las flores se pueden volver a dar y que el mosquito es un insecto que es molesto para los humanos, que hace el con algún animal que lo molesta además que come él otro animales, no me parece coherente ,además el lobo quiere contar su versión pero como solucionar un conflicto si él es el primero que critica a la caperuca de forma injustificada</p> <p>Profesora de quinto comenta: Antes de ese cuento no lo había visto de esa manera , creo que aquí se demuestra bien el conflicto porque los dos lo ven desde un punto de vista distinto, ahorita no me puedo poner del lado de ninguno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comenta sobre la mediación, arbitraje, y transformación del conflicto. <p>-Profesora de tercero: pero entonces eso lo hago yo , no dejo que lo analicen ellos , yo pongo la sanción para ambos???</p> <p>-Investigadora: pues es una forma de enfrentar los conflictos, no es la única ,y para muchos es funcional, pero que pasará ¿ cuándo no estás tu?, por eso es importante enseñar a que ellos los transformen o crear espacios de mediación</p> <p>-Profesora de quinto: los niños se vuelven dependientes del arbitraje si no les damos otra alternativa</p> <p>- Profesora de tercero: ah!!! ok, que en inicio yo dicto la sentencia, pero les voy dando armas para que ellos solos reflexionen y puedan solucionar sus problemas solos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigadora: pues más que sentencias, es un arbitraje en donde tú tomas el poder. Es importante que ellos y tú puedan ir transformando conjuntamente los conflictos. Muchos profesores no lo hacen porque dicen que quita tiempo. ¿Ustedes lo ven así? - Profesora de tercero: como pérdida de tiempo, no. Es interesante que ellos solo se evalúen y critiquen - Profesora de quinto : no para mí ya es indispensable, porque es como ellos se van comprometiendo con sus actitudes y responsabilidades - Se abordó el tema de las asambleas. <p>Investigadora: exacto, o no le damos voz, por eso es importante que en las asambleas, cuando hay un conflicto les enseñemos a hablar, desde el yo, Como ejemplo: yo hice esto, yo sentí esto, yo pensé esto y no solo, lo que los otros les hicieron. Utilizar el cuento.</p> <p>Profesora tercero: eso sip, muchas veces solo escuchamos al niño que sabemos que no hace nada y al que hace ya lo estamos castigando o regañando</p>

- Se abordaron los derechos de los niños y niñas

Profesora de tercero: Si estoy de acuerdo pero todo derecho debe llevar una responsabilidad y una obligación

Profesora de quinto: Es que en el caso del lobo ya lo estaban excluyendo de su comunidad no solo era una crítica hacia su conducta, exacto ni una solución para que la transformé

Profesora tercero: es que estás de acuerdo que no solo una persona pueden tener derecho y exigir su cumplimiento, sino que debe tener algo que guíe a las persona para ganar esos derechos ...sip, pero te implica a tener obligaciones

Investigadora: nadie dice que no ha obligaciones, lo que hay que reconocer es que hay
RESPONSABILIDADES

Profesora tercero: te voy a poner un ejemplo, tú tienes derecho a una educación y te la ganaste para que fuera en España ahora que debes hacer tú??? pues estudiar y tu obligación es terminar tu trabajo para poder seguir teniendo tu derecho de estar becada en España ok

Investigadora: y si tienes un derecho adquieres una responsabilidad, no una obligación que supedita tu derecho

Profesora tercero : si, estoy de acuerdo eso no lo niego, pero tú que debes hacer una vez en la escuela, al momento de aceptar ya tienes una responsabilidad de cumplir

Profesora de quinto: digo en el caso de que los derechos se tuvieran que ganar

Investigadora: Muy bien, a toda acción hay una consecuencia cierto, a acciones positivas hay consecuencias positivas, y acciones negativas hay consecuencias positivas, ejemplo: un niño no trabajo toda la mañana, ¿qué hacemos?

Profesora tercero: ver el motivo por el cual no trabajo, a lo mejor no entendió de que se trata y siempre damos por hecho que todos nos entienden, otra cosa es que muchas veces influye la situación familiar, primero analizar el porqué y después establecer la sanción. Y el que vamos hacer???

Profesora quinto: pues en mi caso los alumnos están conscientes de que afecta su calificación de forma negativa, hablo con el niño para ver por qué no trabajo, pero también debo recordarles las consecuencias que implican sus acciones y también que el niño reflexione por si mismo

Profra tercero: si pero el hecho de hablar de calificaciones es algo subjetivo y efímero

Investigadora: bien ustedes analizan un poco las causas del por qué pasa, pero muchas veces.

¿Se pueden quedar sin comer, es decir quitar un derecho por una responsabilidad?

Profesora quinto: creo que no

Profesora tercero: no, pero el debe saber que esa acción de trabajar va tener una consecuencia, y no necesariamente de calificaciones

Profesora quinto: pienso que hay formas de q sus acciones negativas tengan consecuencias negativas pero sin llegar a violar un derecho

Profesora tercero: exacto, no puedes sancionar y violar los derechos nada más porque si, exacto hacerle ver, de acuerdo al contexto donde se desenvuelve el porqué es útil ese conocimiento aprendizaje y el comprende que si no lo consolida no podrá ponerlo en práctica pues de eso se trata no????de que el aprendizaje sea funcional en la vida diaria

-Asambleas

Profra. Quinto: que es para lo que sirven las asambleas.

Investigadora: y puede ser en las evaluaciones, puede ser hablando con sus papás, puede ser que suspendan por 5 minutos una actividad., ellos mismos van viendo cuales son las causas y consecuencias

Profra quinto: me he dado cuenta con mi asamblea que aunque a veces para una acción establecería la misma consecuencia que establecieron ellos se comprometen más porque fueron quienes lo decidieron y acatan la consecuencia con responsabilidad...pues es que para mí ha resultado más fácil y efectivo trabajar así ya no me frustró.

Investigadora: podrían toar fotos o video de alguna de sus asambleas , eso ayudaría mucho por fis

Profra. Tercero. mis enanos todavía no consolidan bien lo de organizar su asamblea, pero creo que van bien par su corta edad, no los justifico pero pues yo no los puedo corregir siempre ellos solitos siempre se están corrigiendo y ayudando

Profra quinto: si también a los míos les queda un camino por recorrer.

Investigadora, pueden tomar fotos. ¿Cómo se han sentido?

Profra tercero. oki, yo tomo y te las mando, pues bien han avanzado poco pero van :no me puedo quejar las estrategias han funcionado

Profra quinto: pues que cuando establecía las sanciones no tenían mas impacto en el grupo, lo mismo pasaba con las reglas mejor con las asambleas.

Profesora de quinto: bueno pues ya antes de irme también aprovecho para expresarte que esto del proyecto ha marcado mi vida como no tienes idea, como maestra y como persona

Investigadora: wow puedes decirme y que necesitas o esperas

Profesora de quinto: ahorita estoy en un estado de paz y felicidad con la vida que no sentía desde hace más de un año y como maestra recupere la esperanza y la fe en mi y los alumnos

Investigadora: wow me alegro

Profesora de quinto: honestamente ya había pensado salirme de todo esto estaba muy decepcionada, incluso no sabía si realmente quería estar como maestra en grupo, pero pensé que tal vez no estaría mal hacer el intento y no me he arrepentido

Investigadora: y que es lo que más te ha ayudado

Profesora de quinto: y sé que es algo que no se va a quedar nada más con este grupo porque lo pienso hacer con cada grupo que tenga, lo que más me ha ayudado ha sido lo de las asambleas y el manejo de conflictos con los niños, para empezar a abordarlos de forma distinta.

Investigadora: pues tú me das más esperanzas a mí.

Profesora de quinto: así como los tratas y las respiraciones que ya forman parte de la vida diaria

Investigadora: muy bien , pues tu me vas diciendo lo que necesitas

Profesora de quinto: sabes cuándo lo comparo con los proyectos que a veces hacemos en la normal siento que esos se quedan en el papel, buscamos a veces tanto la innovación o las actividades rebuscadas y lo que me gusta de este es que se hace parte del trabajo cotidiano del grupo

Investigadora: ¿y que crees que ha hecho diferente este proyecto?

Profesora de quinto: pues que es realmente aplicable, que va evolucionando y se va fortaleciendo, a veces las actividades no salen a la primera pero en lugar de frustrarme lo considero como un proceso que es natural y pienso que es comprensible porque estamos haciendo cosas a las q no estamos acostumbrados. Ya no se trata de que nos salga una sesión o actividad estrella a la primera. Para mí es un proyecto muy honesto y realista de verdad te felicito

Investigadora: Me alegro ya sabes lo que necesites lo vamos integrando, porque de eso se trata este proyecto

Profesora de quinto: bueno pues te dejo muchas gracias por todo

Investigadora: a ti, más por tus palabras, seguimos en contacto

Profesora de quinto: sale, te cuidas.

Anexo No. 33 Registros de sesión en línea 20 de marzo matutina.

Fecha: 20 de marzo del 2010
No. Sesión en línea: 4 (Misma temática de la sesión 3) y Ejercicios de relajación
Participantes: profesora de segundo
Duración: 1 hora
<p>En esta sesión asistió la profesora de segundo año que no había asistido a la sesión anterior, por lo que se realizaron las mismas actividades y temáticas, adecuadas a sus necesidades y a su grupo, que es lo que se registra aquí. Hubo un poco de problemas con internet ese día. Se inicia con el cuento análisis del cuento de la caperucita desde la versión del lobo, y su posterior análisis.</p> <p>Investigadora: ¿qué opinas del lobo?</p> <p>Profra. De segundo: pues si tiene razón no se le dio la oportunidad de contar su parte de la historia. Nos quedamos con una con la de caperucita.</p> <p>Investigadora: y crees que es importante conocer la del lobo, ¿por qué?</p> <p>Profra. De segundo: claro para poder dar una opinión objetiva o bueno no opinión sino saber cómo resolverlo no?... pues para saber cómo ocurrió desde cada punto y como lo vivo cada uno?, como se sintieron y de qué manera les afecto.</p> <p>Investigadora: cuando en el grupo pasa un conflicto entre los niños, ¿escuchas siempre a todos los implicados?</p> <p>Profra. De segundo: pues regularmente no..</p> <p>Investigadora: Hay que crear el espacio para que una vez que el grupo tiene trabajo, puedes hablar con los implicados y pedirles que cada uno hable desde el yo y entonces que cada uno diga que hizo o sintió y tu les dirás ¿se que paso algo y necesitamos escucharnos, y vamos a hablar desde nosotros! y todos van a poder hablar, así es que esperen su turno. Esto lo puedes explicar en una asamblea</p> <p>Profra. de segundo: ok</p>

Investigadora: ... les empiezas a enseñar a ponerse en el lugar del otro, además de ver la versión del lobo que era lo que el lobo sentía y que paso con él

Profra de segundo: bueno el se sintió mal y quiso darle una lección a la niña que invadió su bosque y no lo respeto

Investigadora: él hizo una interpretación, además el quedo etiquetado y excluido. Así pasa con muchos niños quedan etiquetados como el peor del grupo, y a veces no lo escuchamos y damos por hecho que él fue.

Profra de segundo: claro eso le pasa a Alexis

Investigadora: y eso lo puedes decir al grupo...es importante que les digas a los niños que de lo que se trata es que ellos aprendan a transformar sus conflictos, que se escuchen, porque tu no vas a estar siempre, que tu solo les estas enseñando a que se aprendan a escuchar, ¿que tal te ha funcionado la asamblea?, ¿cómo te has sentido?

Profra de segundo: pues bien creo que si va funcionando...se trata de cumplir con los acuerdos a los que llegamos los viernes. Como para "analizar" o bueno ver que hicimos toda la semana

Investigadora: la asamblea puede funcionar para transformar los conflictos también para organización del grupo, para los cambios que se van presentando, regreso a grupo ANGEL

Profra de segundo: no han dado un diagnostico como tal por qué le están haciendo estudios todavía hasta el lunes, pero ahora va a estar peor porque la próxima semana van a operar a su abuelita, ya no lo va a poder llevar y traer por un rato, entonces no sabemos que vaya a pasar con el niño... la verdad es que no se cómo le vayamos a hacer

Investigadora: y ¿Cómo vas con tus otros alumnos?

Profra de segundo: bueno te decía que los siento un poquito mas tranquilos, ya me hacen más caso y tratan de cumplir un poquito más con el trabajo, solo hay 2 que para nada quieren trabajar, Alexis y otro niño que de plano me dice es que a mí no me gusta trabajar maestra yo no sé para que me traen si tengo sueño

Investigadora: y le has preguntado ¿por qué tiene sueño? ¿Qué hace?

Profesora de segundo: si dice que por que se la pasa jugando,...ya estuve más o menos investigando jajajaja y su mamá lo tuvo después de muchos años de tener hijos entonces tooooddoosss en su casa lo consiente y lo que dice el niño eso se hace y lo que quiere eso le dan...ya hable con ella pero la impresión que me dio es que solo le importa que el niño no pierda la beca...si de hecho este bimestre dos de los exámenes no los quiso contestar...solo la mitad y me dijo ya maestra y yo pero no lo has terminado pero ya no quiero hacerlo...pero te voy a poner 5 y me dijo pero no me gusta...nada le gusta o así lo justifica todo pero en ese momento ya no le gustaba o ya no quería responder el examen...

Porque les digo saquen cuaderno de conocimiento y me dice yo lo deje en mi casa porque no me gusta trabajar en esa materia...o saquen matemáticas y dice no yo no lo traigo

Investigadora: ¿qué te dibuje su casa?, decirle que lo que va a pasar , que él se va ir atrasando y sus compañeros avanzaran, y que tu no le pones 5, qué tu solo calificas lo que tienes y que si no tienes nada no puedes poner algo que no y que pasa 4 horas de su vida en la escuela y que no puede pasar 24 horas con el wii, que hay tiempo para todo...a lo mejor las visualizaciones le ayudan... una técnica para que aprenda a disfruta no solo el wii

Profra de segundo: pues tratare

Investigadora: bueno pues para terminar tu y yo esta sesión, dime si necesitas algo en específico o te puedo ayudar en algo o qué esperas para la siguiente es la última antes de vacaciones

Profra de segundo: pues no la verdad es que todo lo que hemos trabajado en estas sesiones me ha servido mucho... y he tratado de llevarlo a cabo yo creo que también eso ha influido en las respuestas de los niños

Investigadora: Podemos hacer un último ejercicio, es de relajación, ¿estás en tu casa?

Profesora de segundo: si en mi casa

Investigadora: aa bueno es un ejercicio de relajación que puedes hasta utilizar para los niños, quiero ver si lo podemos hacer juntas, así es que si puedes apagar tu raído, dura 10 minutos, yo también lo haré contigo, está en esta página de youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=wjTv3DB9yvI> me avisas cuando inicias y me avisas cuando termines por favor.

Profesora de segundo: ok

Profesora de segundo: yaaaa...

Investigadora: ¿ Cómo te sientes? podrías escribir un poco tu experiencia

Profesora de segundo: pues me gustó.... creo que pocas veces nos damos la oportunidad de darnos ni 10 minutos para relajarnos...un momento para mí,... para dejar incluso de pensar en todo lo que a lo mejor te preocupa y escuchar las indicaciones y la música

Investigadora: ¿ Cómo sientes tu cuerpo

Profesora de segundo: tranquilo, tu lo hiciste???

Investigadora: si, yo aun estoy relajada por eso tardo

Profra segundo grado: jajajajaja

Investigadora: Gracias

Profra segundo grado: muchas gracias a ti Glo

Investigadora: la propuesta de hoy era retomar la relajación, parte de las estrategias para nosotras como docentes, para nuestra propia paz interior, hay si puedes practicarla en la semana me cuentas.

Profra segundo grado: ok es importante , jajajajaja si toooooddaaa la semana

Investigadora: pues muchas y te dejo tranquila para que recibas a si la primavera, si necesitas algo me escribes, es la última sesión antes de vacaciones, descansaremos dos semanas, y después ustedes me dirán, si seguimos con las asesorías en línea, o solo con la correspondencia, lo hablamos dentro de 8 días

Profra segundo grado: claro algo que se me atore te mando mail.... bueno a mi me parece que sigamos pero no se las otras chikas bye bye

Anexo No. 34 Registros de sesión en línea 20 de marzo vespertina.

Fecha: 20 marzo
No. Sesión en línea: 5 Ejercicios de mediación
Participantes: profesora de tercero
Duración: 1 hora y 30 min.
<p>La sesión primera de mediación se hizo con la profesora de tercero por la noche.</p> <p>Investigadora: ¿recibiste mi correo?, quieres que veamos el material ahora.</p> <p>Profesora de tercero: hola glo!!!! Cómo estás?? oye no me pude conectar en la mañana sorry</p> <p>Si lo recibí y lo estaba leyendo a penas, lo que no entiendo es cual imagen me dices...</p> <p>Investigadora: abre el archivo que se llama cuaderno de trabajo, ¿lo tienes, en la página 3</p> <p>Profesora de tercero: es el que se llama cuaderno de trabajo tiempo de mediación, ya</p> <p>Investigadora :este es un juego que haces con los niños, les das una hoja impresa, aunque hay que hacer adaptaciones</p> <p>Profesora de tercero: ok por el lenguaje</p> <p>Investigadora la idea es que busquen al menos dos compañeros del grupo que compartan esa información con ellos...</p> <p>Profesora de tercero: ah!!! oki hice un ejercicio parecido cuando ingrese al grupo</p> <p>Investigadora: lo importante es también que se conozcan. Otro juego cooperativo es el “juego sin pista”</p> <p>Pedimos que se formen en parejas, un miembro de cada pareja tiene que cerrar los ojos y el otro solo hablándole y sin tocarlo debe guiar a su compañero hasta llegar a un destino. puedes hacerlo en el patio</p> <p>Después se cambian los papeles, puedes hacerlo por equipos, mientras unos observan o a medida que las parejas llegan.</p> <p>Profesora de tercero: ah!!! es como el de la gallina y los pollitos</p> <p>Investigadora: y lo importante, es que después hagas la reflexión de que sintieron</p> <p>Profesora de tercero: ah!!! oki en este juego si pueden hablar y que reflexionen sobre la confianza</p> <p>Y que pueden sentir en sus compañeros...este sí me gusta...y lo que sintieron lo anotan en el recuadro que dice juego sin pistas???</p> <p>Investigadora :y cuentas que la mediación es precisamente ofrecer la seguridad a los implicados de que serán guiados en confianza, ... y al final anotan en el recuadro ponen conclusiones o sentimientos</p> <p>Profesora de tercero: ah!!! Oki, eso lo trabajaré regresando de vacaciones,..porque esta semana empecé con lo de conflicto.</p> <p>la paz es el único camino dice (0:12):</p> <p>Investigadora. Otra actividad es la cueva en medio del desierto, la del cofre del tesoro, puedes aplicarla con padres de familia o también se puede hacer entre alumnos, se les daba el dibujo de una gema o diamante y entre todos tienen que escribir al menos 3 cualidades de cada uno, el padre de su hijo y este de él, después se pega en el mura, donde esta dibujado un cofre, y se hace la reflexión de que sintieron si fue fácil o difícil, y de que muchas veces es as fácil hallar los defectos que las cualidades</p> <p>Profesora de tercero: ah!!! ok, suena interesante creo que algo así realizo la profesora de segundo</p> <p>Investigadora: Ahora vamos a hacer un ejercicio con imágenes. ¿Qué ves?</p> <p>Profesora de tercero ya, veo una mujer joven, de lado y con un abrigo negro</p> <p>Investigadora: fíjate en su barba..lo que es el collar de la joven es la boca de la anciana</p>

lo que es su oreja son sus ojos, ¿la ves?
 Profesora de tercero: ya me estrese, no veo nada
 Investigadora: Son dos mujeres, puedes imprimirla y enséñasela a la profesora de quinto
 Profesora de tercero: no te burles de mi ok
 Investigadora: no, que va, no te estreses
 Profesora de tercero: ahhhh!!! es que porque no la puedo ver
 Investigadora: ves la parte blanca
 Profesora de tercero: si
 Investigadora: pon tu vista en la barbilla de la joven, y ahora trata de verle forma de una gran nariz y la boca es el collar, no te preocupes, y perdona pero ya me voy es la una de la mañana, no te preocupes Puedes el próximo sábado.
 Profesora de tercero: no sé si me voy viernes o sábado a Oaxaca si me voy viernes pues no hay problema
 Profesora de tercero: yo me conecto pero eso si sería un poco más tarde de las 10,sería como a las 12 o 1
 Investigadora: bueno pues seguimos en contacto, tú me mandas un mensaje.

Anexo No. 35 Registros de sesión en línea 27 de marzo.

Fecha: 27 marzo
No. Sesión en línea: 6 ejercicio de relajación.
Participantes: profesora de tercero
Duración: 30 minutos
<p>Actividad: Las profesoras de segundo y quinto grado (se le descompuso la computadora) avisan que no asistirán. Investigadora: Hola, Profesora de tercero, la sesión será corta y muy relajante te lo prometo, ¿Dónde estás? en un café o en tu habitación Profesora : estoy en Oaxaca en la oficina Investigadora: tienes bocina Profesora de tercero: mm! creo que no, el municipio de aquí no da para mucho, Jejeje, tú no te preocupes tu dime que vamos hacer hoy y yo lo hago, para que te cuente después como me fue en la semana. Investigadora: Pon este enlace http://www.youtube.com/watch?v=wjTv3DB9yvI Y cuando termines de verlo me avisas, trata de hacerlo con los ojos cerrados, yo lo haré también. Profesora de tercero: ya termine y no me quede dormida mira que aquí hay demasiado ruido Investigadora: que te pareció Profesora de tercero: pues mira que con el ruido es un poco difícil, pero me pareció interesante y bastante bueno, mira que el día de ayer realizamos algo similar en la escuela, sip, tuvimos una clase de yoga. Investigadora: que bien y de esta relajación que podrías decir la paz es el único camino dice (19:11): o as bien escribir Se corta la comunicación.</p>

Anexo No. 36 Registros de sesión en línea 8 de mayo.

Fecha: 8 de mayo
No. Sesión en línea:
Participantes: profesora de quinto
Duración: 1 hora
<p>Actividad: La profesora de quinto año envía material y opinión de lo vivido Profesora de quinto: ok, te voy a empezar a enviar las fotos Investigadora: muy bien una pregunta, aun siguen con las clases de yoga, ¿Esta foto es de la clase de yoga? Profesora de quinto: no, fue de la actividad de la telaraña, de yoga hay fotos de la clase con los maestros, pero las tiene la directora, no pude sacar de los míos. Te envié esta otra que es de la actividad con los</p>

Papás e hicimos una visualización, respiraciones y juegos

Investigadora: la foto de los niños en los equipo que actividad fue

Has recibido satisfactoriamente <C:\Users\Gloria\Documents\Mis archivos recibidos\Imagen0055.jpg>

Profesora de quinto: las dos son con los padres, solo que los puse en equipos para un juego de campos semánticos, tenían que escribir el mar numero de palabras relacionadas con un tema en un minuto

Investigadora. ¿Cuántos padres fueron?

Profesora de quinto: es que fueron muy poquitos como cinco

Investigadora: terminaron las clases de yoga.

Profesora de quinto: oye se me ocurría que podía escanear las cartas de los niños y enviártelas por msn asi no hay problema con el tamaño del archivo...porque me toca aula digital hasta el viernes ..pues para mi es mejor, mi impresora es muy rápida para escanear

Investigadora: yo puedo llevárselas el jueves a los profesores de España

Profesora de quinto: mmm creo que el martes hacen un borrador, ah pues las hago mejor el martes en la clase y en la tarde las escaneo. ok, déjame pensar bien la hora y te aviso en un correo

Investigadora: el correo de tu profesora , porque te tienes que presentar tu también, te lo mando, la profesora de tercero ya me contesto, falta la de segundo

Profesora de Quinto: mmm pues le voy a preguntar porque nos comento que últimamente no había podido revisar su correo

Investigadora: La profesora de tercero dijo que entraría y bueno nada, aaa te preguntaba sobre yoga

¿Qué pasó con las clases?

Profesora de Quinto: pues se terminaron las que estaban planeadas para el mes de abril y no he sabido si harán más..., créeme que con todo lo que ha pasado no hemos podido hacerlas pero hasta los niños las extrañan

Investigadora: si ahora todo comienza a ser una locura, lo del correo, la idea son dos envíos por cada parte inicia México, contesta España, contesta México, contesta España, si después quieren o se puede más, pues lo importante es el correo entre profesoras y profesores, muchas gracias por contestar rápido.

Profesora de quinto: de nada,

Investigadora: Para ir las a ver en agosto o principios de septiembre para cierre del proyecto

Profesora de quinto: si ya se te extraña, ¿cómo estás?

Investigadora: realmente el proyecto siento que vale la pena, sabes ustedes me dan energía, y al menos siento que algo estoy haciendo y ahora con las profesoras que aceptaron en España creo que me da nuevas energías de que juntos podemos hacer algo

Profesora de quinto: pues animo amiga, poquito a poquito tal vez per estas avanzando, sabes que cuentas con todo nuestro apoyo, cuando menos te des cuenta esa tesis ya estará a punto de terminarse lo importante es no desesperarse, inhala paz exhala tensión

Investigadora: muy bien, gracias por conectarte y te envió algo para la profesora de segundo y tu se lo das?

Profesora de quinto: sip esta bien

Investigadora: Es la lista de su grupo son 26 NIÑOS de primer año,entre dos pueden escribir una carta Si es que tiene más.

Profesora de quinto: OK

Investigadora: tu puedes explicarle por favor las diferentes modalidades para enviarlas con copia a mi y con copia al profesor y pues se presenta con el profesor de primero, te mando un abrazo y la dirección de tu profesora al rato, aaaa y si necesitas algo que te inquiete de tu grupo o para ti me dices va

Profesora de quinto: vale

Anexo No. 37 Registro de sesiones en el Colegio Grans y Minuts 6 de mayo.

Fecha: 6 de mayo del 2010
No. Sesión: 1
Participantes: Profesor de primer año, Profesora de tercer grado, Profesora de quinto grado, Profesora de Educación Especial
Duración: Horario: 13:00 a las 14:00
Actividades: <p>Nos dirigimos al salón de la profra de Educación Especial y por 20 minutos se quiso utilizar el proyector y el ordenador pero esto no fue posible debido a diversos problemas técnicos, finalmente se les entrego a los 4 profesores asistentes (Profesora de tercer, quinto, primero y Educación especial) la hoja del proyecto, la hoja de la tabla de la paz holística y el diagnóstico de 4 preguntas.</p> <p>Contestaron las preguntas en ese momento y después iniciamos con:</p> <ul style="list-style-type: none">-Ejercicio de tensar y destensar cada parte del cuerpo. <p>Se mencionó la importancia de reconocer que es sentirse tensionado físicamente y que es sentirse relajado físicamente. Algunos de ellos tomaron nota, y me preguntaron si eso venia en las copias que les dejaba y afirmé.</p> <ul style="list-style-type: none">-Ejercicios de gimnasia cerebral de cruzar brazos y el del rugido del león, cuáles eran sus implicaciones y como era importante irles diciendo a los niños para que servían , para que en caso de que ellos tengan esas emociones puedan canalizarlas de esa manera.-Ejercicio de los ojos y sus implicaciones como antecesor de la visualización <p>La profesora de Educación Especial comentó que era verdad que una vez ella se enfermo de la garganta y del cuello y que le mandaban una terapia de movimiento de cuello y que los jueves cuando ya no podían más lo aplicaba y que después cuando no lo hacia los mismos niños se lo solicitaban.</p> <p>Introducción de la música para el desarrollo, visualizaciones y mandalas.</p> <p>El profesor de primer año ya en el patio me comentó que él ha estudiado musicoterapia y educación emocional y que sabe la importancia que tiene el trabajo con uno mismo, que tal vez no lo llamaba educación para la paz pero que sí que lo hacía. Se quedo pendiente la visualización para la próxima sesión.</p> <p>Nos quedamos charlando las tres comentando como eran nuestras experiencias y fue cuando la profesora de tercer grado comento lo de cuando se enfermo de la garganta.</p> <p>Se hablaron algunos detalles de los correos y del envío</p>

Anexo No. 38 Registro de sesiones en el Colegio Grans y Minuts 13 de mayo.

Fecha: 13 de mayo del 2010
No. Sesión: Segunda
Participantes: Profesor de primer año, Profesora de tercer grado, Profesora de quinto grado
Duración: 13:00 a 14:00
Actividades: -Entrega de cartas a la profra de quinto grado y confirmar participación por parte de México pero que hay festividades del 10 y 15 de mayo. -Introducción de Paz social y política. -Explicación de asamblea como transformación de conflictos (ellos utilizan la asamblea ya una vez por semana) .-Comunicación no violenta (escucha activa) se describieron las actividades -Juegos cooperativos -Visualización.
REFLEXIONES Y/O OBSERVACIONES: Comento el profesor de primero que él tomo el máster de musicoterapia y que había hecho un trabajo, La profesora de quinto comentó que ella tomo el primer curso y que el profesor que se lo dio no estaba tan bien preparado y que cuando hacían las visualizaciones todos los días por la tarde de 3 a 4 pensaban que era para tomar la siesta y muchos no estaban de acuerdo con el profesor porque además él nunca explicó para que era, y ahora entendía para que y su importancia. Remarcando la importancia de decirles a los niños para que servirán los ejercicios. Comentaron que ya habían practicado las visualizaciones algunas veces en sus vidas una de ellas para prepararse para el parto, otros dos en las clases de musicoterapia, peor que nos les habían dado seguimiento y que suponían que si le daban el seguimiento adecuado pues observarían mejores resultados. Comente una experiencia que tuve con una alumna de segundo grado cuando su hermanita falleció , y le realizo ella a su mamá una visualización guiada.
PENDIENTES: -Jugar la red de juegos cooperativos -Llevar el Cd de juegos cooperativos -Valometro -Representaciones

Anexo No. 39 Registro de sesiones en el Colegio Grans y Minuts 20 de mayo.

Fecha: 20 de mayo del 2010
No. Sesión: tercera
Participantes: Profesora de tercer grado y Profesora de Educación Especial (los demás estaban en una excursión)
Duración: 13:00 a las 14:00
Actividades: -Se explicó la Teoría de Paz ecología, teoría Gaia y teoría de sistemas. - Se realizaron los ejercicios de: Visualizaciones, el cuento del monstruo, y ejemplos de Juegos cooperativos. COMENTARIOS La profesora de Educación especial ya conocía el cuento y la profesora de tercero me pidió que si podía yo ir a dar una clase a su grupo un día en la tarde. La profesora de Educación especial mención que ya hizo los ejercicios de los ojos con una niña que tiene dislexia. La profesora de tercero hizo el juego cooperativo de confianza de los ojos cerrados con el profesor de educación física. M e invitaron a la clausura y regresare la próxima semana con la profesora de tercero y hacer las entrevistas a finales de junio después del 22 de junio PENDIENTES Llevarles el libro de visualizaciones de UNICEF y el libro de Pilar.

Anexo No. 40 Registro de sesiones en el Colegio Grans y Minuts 29 de mayo.

Fecha: Viernes 29 de mayo
No. Sesión: Clase con el grupo de 3 año
Participantes: Ana y su grupo
Duración: 9:30 a las 10:40
Actividades: -Se inicio con ejercicios corporales, de tensar manos y pies, después ejercicio de ojos se dijeron algunos beneficios dos niños comentaron que les dolían sus ojos y que si que sentían la diferencia. -Visualización de un lugar favorito y la burbuja -Dibujo

-Red de telaraña

COMENTARIOS

La profesora de tercero estaba enferma, le sorprendió como reacciono el grupo, ya que ella lo había realizado hace dos semanas solo el de tensar el cuerpo y no habían podido, se reían decían bromas, etc. y que ahora le sorprendía como todo el grupo lo había realizado.

A la salida nos encontramos con la profesora de quinto, habló de la reacción de su grupo al recibir las cartas, que estaban todos muy emocionados que era para haberlos grabado, y que inmediatamente querían enviar la respuesta, que leían rápido sus carta y luego se intercambiaban las cartas de sus compañeros, al final hasta leyeron dos cartas en voz alta.

Comentó que al principio la profesora de quinto que estaba realizando un proyecto de educación para la paz y que los niños la veían con cara de indiferencia así como de que nos va a hablar ahora, y cuando les explico que en ese proyecto se integraba una parte en la que ellos conocerían a niños de otro país como es México, y les comento que ya tenía las cartas de los niños con ella, estos se emocionaron muchísimo.

Anexo No.41 Correos electrónicos

CORREOS ELECTRÓNICOS
(MÉXICO)

De: **Gloria María Abarca**

Enviado: sábado, 06 de febrero de 2010 3:09:54

Para: Profesora 2 México, Profesora 3 México, Profesora 5 México

Hola chicas: Espero que tengan un excelente fin de semana, quiero darles las gracias por apoyarme de verdad muchas gracias. Agradecerá mucho que puedan enviarme en pocas palabras lo de esta semana que si aplicaron en el formato de las dos columnas que ahora les envié. MUCHAS GRACIAS.

Un gran abrazo y seguimos en contacto.

Gloria

Documento anexo. Formato 1

De: Profesora 3A México

Enviado: domingo, 07 de febrero de 2010 4:20:45

Para: Gloria Maria Abarca (glomamex@hotmail.com)

Hola gloria!!!! 😊

Una disculpa, por no haberte mandado antes mi reporte, pero es que ayer ya regrese tarde un poco cansada 😞, pero te lo mando hoy como habíamos quedado, espero que te sirva y sino pues me dices y lo vuelvo hacer oki. 😊

Cuídate mucho, disfruta tu fin de semana. Te mando un beso y un abrazo. Nos vemos el lunes. 😊

De: **Profra 5 México**

Enviado: viernes, 19 de febrero de 2010 4:42:55

Para: Gloria Maria Abarca

Hola amigui!!!!

Saludos desde la Hija patria jajaja! nomas para confirmar el mail, yo te mando mi cuadro de esta semana

el sábado, para poner lo de la asamblea de mañana, por cierto te platico q me di a la tarea de buscar mas técnicas de respiración y encontré una con mantras (dizque) que estoy aplicando con el grupo y parece que esta funcionando bastante bien, vaya que unos niños ya hasta cierran los ojos para respirar. Por cierto, te mando los escaneos de los mándalas los dos que seleccioné y unos que no han recogido los chamacos, igual te mando el cuadro de esta actividad.

Bueno, te cuidas mucho y échale muchas ganas, cualquier cosa estamos en contacto.
Pd.Envío de cuadro de llenado de mándalas y SEMANA S: DEL 8 AL 12 DE FEBRERO

de: **Gloria Maria Abarca** (glomamex@hotmail.com)
Enviado: lunes, 22 de febrero de 2010 0:13:03
Para: Profesora 2 México, Profesora 3 México, Profesora 5 México

Hola chicas: Muchas gracias por su apoyo, les envié un pequeño cuestionario para ustedes, ene l que por favor anótenme sus primeras impresiones de esta experiencia. Además de la planeación de las semanas faltantes, para que ustedes me digan si están de acuerdo, que temas están interesadas en que profundicemos más o que no les gusta esta programación se puede adaptar a sus necesidades, si quiere o requieren que profundicemos en algo. Así mismo quiero pedirles si pueden enviarme un día y una hora en la que podamos hablar para ver lo de la comunicación no violenta porque creo que s la que quedo más débil o la de los juegos cooperativos para ver si se pueden incluir próximamente.

Por parte de los chicos quería preguntarles si quieren que sea más fácil si lo hacemos como por competencias con el semáforo, donde se hace un registro general del grupo y se marcan los que mas lo han logrado y los que menos lo han logrado. Puedo intentar nadarles un ejemplo mañana, solo me gustaría conocer su opinión.

Bueno besos y seguimos en contacto.

Gloria

Anexo: Primer análisis, y semanas faltantes

From: Profesora Quinto Grado México
To: gloria
Subject: RE: hola chicas
Date: Mon, 22 Feb 2010 00:46:38 +0000
Hola!!!

Bueno pues va de regreso el cuestionario, espero sea claro. La planeación me parece bien, solo tengo una duda la evaluación de los niños la haríamos nosotros o nos mandarías también un cuestionario para ellos. Si es lo que dices del semáforo, por mi está bien.

De la hora y día para hablarnos pues si nos dan a firmar los contratos mañana (dios quiera °~°) tendría libre el miércoles, jueves y viernes después de las cuatro o los sábados antes de las 12. Checa lo que dicen las muchachas y me avisan vale?

Nos estamos escribiendo

Chaooo

De: **Profra Tercer grado México**
Enviado: martes, 23 de febrero de 2010 03:28:50
Para: Gloria Abarca (glomamex@hotmail.com)

hola Gloria! Te mando el cuestionario que nos enviaste sobre el análisis de la Experiencia. Cuidate mucho suerte un beso y un abrazo.

De: **Directora México**
Enviado: martes, 23 de febrero de 2010 0:52:33
Para: **Gloria Maria Abarca** (

Hola Gloria,

Creo que por allá es medio día. Estoy platicando con mis alumnos, comentándoles que tú estás por allá y el por qué estás por esos rumbos. Estos son los alumnos que quieren intercambiar mensajes con tus alumnos:

Espero que estés bien, que ya te hayas ambientado y sobretodo, haciendo lo que a ti te gusta.

Por mi parte te digo que te extrañamos mucho Ani y yo, ya sabes, es un caos de cosas que Cada día hay que entregar.

Bueno, un año se pasa rápido, pero que sea pronto, y ojalá que puedas regresar a esta Escuela. ..Bien, te dejo, ya acabaron su actividad y hay que atender niños.

Estamos en contacto, cuídate mucho y aquí seguiremos extrañándote.

Cuídate mucho, recibe un gran abrazo de todo corazón.

De: Profesora tercer año México

Enviado: miércoles, 24 de febrero de 2010 01:41:05

Para: Gloria María Abarca

hola glo!!!! Oye yo no puedo este fin de semana porque me voy a Oaxaca el viernes y regreso hasta el domingo, la verdad se me complica conectarme el sábado a esa hora porque voy a estar en una misa de mi abuelito que falleció hace un año, entonces sorry de verdad no es en mal plan, pero si quieres conectarte con ellas no hay problema yo luego platico y que me expliquen, tu solo me mandas por correo el material y algunas indicaciones generales. En verdad sorry sabes que yo hago lo que tú digas pero este fin se me complica una disculpa, un beso y un abrazo. Te mando la lista de mis chicos si requieres de algún otro dato o documento me avisas oki.

De: Gloria Maria Abarca

Para: directora kennedy

Enviado: jueves, 25 de febrero, 2010 17:00:53

Asunto: un gran favor

Hola: ya tengo grabado el e mail con la directora. Agradezco su ayuda pero sobre todo su apoyo, si en verdad aquí era el lugar adecuado, es increíblemente estar de nuevo aquí, me ha llenado de energía y curiosamente de ideas para regresar y hacerlas en México, me ha dado nuevas energías y ánimos, así como de experimentar nuevas visión y aprender nuevas estrategias par al transformación no solo de la escuela sino personales,... muchas gracias.

Ahora viene lo emocionante una propuesta, la investigación de la tesis, me están ayudando a reestructurarla y me dicen que sería interesante ahora seguir el proceso docente, conjunto con el de los niños, pero más como ver la importancia de que los docentes sean los que participen en la elaboración del proyecto. Bueno como yo se que usted quiere participar que le parece si se integra al proyecto como directora o como maestra, y vamos teniendo asesorías, si acepta yo ofrezco no solo enviarle la información, sino el día que me diga a la hora que pueda darle asesorías por chat o Messenger o skype o como podamos, y empezamos en forma, e decir iniciamos el diagnostico en su grupo lo discutimos y después sugerimos el proyecto??? Como ve yo haría seguimiento de su proceso claro si acepta, piénselo y me avisa con toda honestidad y sino pues llevo el seguimiento como directora también si acepta pues ocupare investigación acción y es una propuesta que se construye conjuntamente.

Espero haberme explicado, yo armaría una propuesta para usted, bueno para su grupo de la tarde y lo haríamos trabajando como con las chicas, no se agobie si tiene mucho trabajo y mil cursos mas, en fin esa es la propuesta, piénselo y me dice con toda sinceridad.

Bueno pues nuevamente gracias y seguimos en contacto.

Gloria

De: Profesora Quinto México

Enviado:viernes, 05 de marzo de 2010 2:56:11

Para:Gloria Maria Abarca

Holaaa!!

Por mi está bien el sábado a las diez, yo tengo libre ese día de nueve a once así que si esta dentro de ese tiempo si puedo.

From: glomamex@hotmail.com:
To: Directora, Profesora Segundo México, Profesora Tercero México, Profesora Quinto México.
Subject: hola chicas
Date: Thu, 4 Mar 2010 11:18:52 +0100

Espero que se encuentren bien, saben quisiera saber si este sábado podemos estar en contacto como el sábado pasado a través de Hotmail del Messenger, Directora no sé si usted tiene cuenta en Hotmail para que hablemos a través de Messenger sino puedo tratar de hacer un resumen, hoy por la tarde trataré de enviar el resumen del sábado pasado para que también la profesora de tercero lo vea. El sábado pasado me parece que quedamos a las 10 de la mañana que es para mí las 5 de la tarde , díganme si les queda bien y sino a qué hora proponen , besos y seguimos en contacto.
Gloria

De: **Profra. segundo México**
Enviado: viernes, 05 de marzo de 2010 2:39:52
Para: Gloria Maria Abarca (glomamex@hotmail.com)

Hola Glo, el sábado pasado nos conectamos a las 9 am México 4:00p.m Madrid, a mi me gustaría que fuera a esa misma hora... por otro lado quiero consultarte, el mes de Marzo es el mes de la familia y tenemos que hacer una actividad con padres de familia para que la trabajen dentro de la escuela con sus hijos quiero ver si me puedes orientar para hacer una actividad en la que se trabaje con los papás lo que se ha estado trabajando con los niños crees que sea conveniente y se pueda... muchas Gracias y cuídate muuuuchooo

De: **Profesora Tercero México**
Enviado: lunes, 08 de marzo de 2010 0:24:32
Para: Gloria Abarca (glomamex@hotmail.com)

hola gloria!! 😊

Una súper Disculpa Por Contestarte Hasta Hoy 😊, Pero también me Fui a Oaxaca Por algunos problemillas Que Surgieron HACE Ocho Días, Pero Lo sentimos, no Repite sí ok. Pues tu Dime Que Día y hora y Que No Hay Problema yo Estoy con la Mejor Disposición para Trabajar. 😊

Muchas gracias por los Archivos Los voy a revisar con calma. Espero Respuesta. 😊

Cuidate mucho y te mando un beso y sin abrazote. Espero Que Todo este super bien Por Allá . 😊

De: Glomamex
a: Profesora Tercero México
Asunto: holaaaaaaa
Date: Tue, 06 de marzo 2010 18:27:00 0100

HOLA como estas? que tal tu Viaje a Oaxaca? Espero Que Te encuentres bien, te envié el resumen de las sesiones tareas pendientes, dime si quieres que tú y yo nos encontremos otro día y actualicemos o te informe sobre alguna temática. Bueno pues tú me dices que día ya que hora puedes, les envié archivos espero que te hayan Llegado. Besos Gloria

De: **Profesora Segundo México**
Enviado: martes, 16 de marzo de 2010 0:09:52

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria lo siento este sábado se me presento un imprevisto y no pude conectarme pero la semana pasada tuve la actividad con padres de familia, primero les presenté la imagen de la muchacha que nos diste el sábado antepasado, después jugamos lotería de la familia, al terminar el juego pedí que juntos ellos y los niños realizaran un dibujo de su familia cuando lo terminaron les pedí que ellos les dijeran a sus hijos una cualidad explicándoles por que creen que la tienen y que los niños la escribieran delante de su nombre, y les dije que muchas veces recalamos únicamente lo negativo de ellos sin darnos cuenta de que también tienen cosas buenas y que pocas veces se los hacemos notar entonces esto puede ayudar a su autoestima, e hicimos un collage en una de las paredes del salón con sus dibujos, después hice los ejercicios de respiración, respiración en tiempos y ejercicios de ojos explicando de que manera pueden ser funcionales y para finalizar les presenté la imagen de los burritos para decirles que necesitamos cooperar para que pueda haber un beneficio en sus hijos. Bueno pues espero este bien y que pues enterarme lo que hicieron el sábado un bso..... ¡

De: **Profra 5 México**

Enviado: sábado, 20 de marzo de 2010 3:10:56

Para: Gloria Maria Abarca

Hola, no sé si nos podemos ver mañana, pues probablemente salga del DF el fin de semana. De lo que me has pedido pues de los materiales que tengo yo esta lo de las visualizaciones, tratakas y parte de tu tesis, también nos pasaste unas copias de Educar para la convivencia aunque no a todas se les ve la página, pero venían lo de las asambleas y actividades para abordar conflictos y normas en el aula. También nos habías dejado unas copias de ejercicios de yoga (uno era el de yoga en el aula) y de momento no he encontrado más aparte de lo que nos mandas por correo.

Muy a mi pesar estas últimas semanas solo he podido aplicar respiraciones, tratakas y asambleas, así como trabajar un poco con los conflictos. Espero poder aplicar los juegos

De: **Profesora de tercero México**

Enviado: viernes, 26 de marzo de 2010 3:01:48

Para: Gloria Maria Abarca

Hola cómo estás?? 😊

Oye que con el sábado, mira yo si puedo conectarme pero no a las diez, sería como entre 11 y 12 del día, no sé qué te parezca, sino pues avísame y vemos que podemos hacer, es que a las diez me es muy complicado por allá, ya que casi no hay internet y ya a esa hora le puedo decir a mi novio que me deje trabajar desde su oficina oki. 😊

Me gustaría platicar contigo, porque esta semana una visualización y un mándala y obtuve resultados que me llamaron la atención, además de que ya trabaje con los niños el cuento de la caperuza rojo con la versión de los dos (caperuza y lobo) y de verdad fue muy divertido. 😊

Bueno, me despido de ti, cuídate mucho y espero que todo este súper bien por allá. Te mando un beso y una abrazo. Espero tu respuesta. 😊

De: Profesora de Quinto Mexico

Enviado: 8 de abril del 2010

Para: Gloria Abarca

Hola amiga!

Jajaja que bien me conoces, ya sabes que no bien estropeo algo se me antoja comprar otro nuevo mmm una notebook no estaría nada mal 😊 pero no creo que compre nada no estoy tan demente (tal vez me espere unos meses y me la compre como premio por mi primer año de servicio jajaja). La buena noticia es que mi compu no quedo tan amolada y con ayuda de otro monitor la estoy pudiendo usar, así que me di a la tarea de hacer la relajación que tenía pendiente. Elegí la postura de piernas sobre una silla y me sentí muy agusto así, aunque como siempre me cuesta mucho relajar las partes del cuerpo, si bien siento que cada vez que lo práctico es un poco más fácil. Muchas gracias por los materiales, encontré unas cosas muy interesantes que pienso aplicar con el grupo. Espero ahora si poder estar la siguiente vez en el msn así que

estamos en contacto.

Abrazos.

De: **Directora** México

Enviado: lunes, 19 de abril de 2010 1:42:46

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria.

Pues empezó por una riña entre dos niños, y al hablar con la mamá del agredido me comentó que ella tomaba yoga (de ahí me surgió la idea) y me contacto con la maestra que está atendiendo a los niños, pensé que sería un buen regalo en su día. (Con lo de cooperativa de su donativo para el día del niño se les pagará a la maestra, ya que de eso vive, pero pienso que vale la pena y mucho, lástima que no estás aquí para verlos y apoyarnos) yo veo que si ha funcionado con maestros y alumnos, los niños están entusiasmados y los maestros (algunos, te diré) receptivos. Les voy a pedir un comentario de lo que les ha significado, y te los hago llegar ok? y si se abre una clase para las madres, te envié datos también, ya que me han estado preguntando algunas que para ellas cuando, es la proyección que los propios niños dan en casa, y de eso se trata con los pocos que logren cambiar su forma de ver y resolver las cosas.

De la historia de la escuela, dame oportunidad de recabar lo mas que pueda y te la escaneo.

La maestra de yoga se llama Malena, da clases en la casa de la cultura, y me comenta que está sorprendida con la respuesta de los niños, ya que nunca había atendido tantos niños en una sola sesión, les está dando clases de 30 minutos, una para cada grupo y el 30 de abril será el cierre con todos los niños en el patio.

Espero que funcione y no solo para el 30, yo tengo mucha fe en que si haya cambios en las actitudes de los niños, si no en todos

Aunque sea a distancia, pero seguimos siendo equipo ¿o no? y en lo que pueda apoyarte, además

Aquí te estamos guardando tu lugar. La población de la escuela te la mando mañana, para no errar en algún dato. Cuidate muchisisisisismo Gloria y tomate un helado del más sabroso a mi salud.

De: Gloria Maria Abarca

Para: Directora kennedy

Enviado: domingo, 18 de abril, 2010 17:37:46

Asunto: UN GRAN FAVOR

Hola :cómo esta? qué tal las vacaciones? me ha contado la profesora de quinto que se están dando clases de yoga en la escuela , que bien , me gustaría mucho saber cómo surgió la idea, debido a que , si ha funcionado , y si podría enviarme algunos comentarios que tenga de los alumnos o profesores, y si hay fotos mejor , además quiero ver si puede enviarme la información de la historia de la escuela lo que tenga me ayudará y la población total de la misma.

woow lamento tanta molestia , pero me ayudaría muchísimo.

nuevamente gracias

Gloria

De: Tercero México

Enviado: Martes 20 de abril del 2010

Para : gloria

Hola glo!!!! Cómo estás? que tal todo por allá? pus aquí regresando de vacaciones, ano eso fue hace una semana jajajaja. Pues a mi tu idea me parece muy interesante y me agrada mucho el hecho de poder discutir los temas y proponer cosas en las que tu nos vayas guiando y apoyando, por mi no hay problema.

De los trabajos si tengo algunas fotos pero las tengo en mi celular, deja encuentro mi cable USB y esta semana te las mando oki. Cuidate mucho y portate super mal, jajajaja. te mando un besote y un abrazo. Te extrañamos.

From: glomamex

To: Profesora 2 México, Profesora 3 México, Profesora 5 México.

Subject: hola chicas

Date: Mon, 19 Apr 2010 00:19:46 +0200

Hola chicas: Cómo están? qué tal las vacaciones? espero que bien, el sábado hable con la profesora de quinto y yo no me había contactado porque también estaba reestructurando el proyecto, y les tengo una propuesta no es indecorosa lo siento ;) jajaja. Pero que les parece que si ahora para continuar con la construcción de este espacio de práctica de paz, vamos intercambiando materiales y experiencia, es decir

ustedes pueden plantear temáticas o necesidades y las demás damos nuestra opinión desde nuestra experiencia y discutimos un poco el tema enviando correos escribiendo lo que opinamos. Podemos tener reuniones en línea individuales o de grupo si quieren, pero eso cada una me lo va diciendo. Qué les parece la idea, es un poco para ir construyendo un equipo de trabajo y no que quede como el experto que dice que hacer, díganme que opinan o si quieren que continuemos como antes?

En cuanto yo reciba sus respuestas vayan diciendo temas o necesidades que tengan y las empezamos a trabajar, sino yo esta semana puedo empezar con un tema y probamos como funciona. si? en cuanto reciba sus respuesta voy enviando el material a discutir si quieren. Me dijo la profesora de quinto que darán clases de yoga que bien, por favor si pueden describirme una de las clases que paso en su grupo y enviármelo se los agradecería mucho y chicas un gran favor , podrían tomar fotos de ustedes y de sus alumnos ya sea en una de las asambleas, en ejercicios de respiración haciendo mándalas, en fin en la mayor cantidad de actividades que puedan , se los agradecerá muchísimo..Un abrazo muy grande y muchas gracias

que tengan una linda semana y me quedo en espera de su respuesta

Gloria

From: glomamex@hotmail.com

To: Profesora 2 México, Profesora 3 México, Profesora 5 México

Subject: FW: alumnos grans i menuts

Date: Mon, 3 May 2010 18:26:40 +0200

Hola Chicas, cómo están? espero que bien m qué tal su primer año como titulares en el día del niños cansado cierto ? ;) si pero ahora descansando con este Mega puente que es hasta el jueves, que bien , me dan envidia. Pues que creen , que ya aceptaron los profesores de España hacer el intercambio con México, solo que por políticas de los colegios no pueden dar los apellidos de los niños por una ley de protección de la identidad, así es que la forma de realizarlo es la siguiente:

--Primero espero que gustosamente sigan animada a apoyarme y realizarlo siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii ;)

- Dos les envié las listas ya de los niños de 5 y 3 ero sólo que son menos niños que los que tenemos nosotras , lo que pueden hacer es que los niños que ustedes escojan manden entre los dos una carta para un niño.

Profesora de segundo te tengo dos noticias bueno tres, si aceptaron pero es de primer año, y la lista me la enviaran en estos días.

La manera en que se acepto es que ustedes pueden llevar a sus alumnos a la sala de computo, que escriban su carta , y después ustedes las ponen todas juntas en un documento y se la mandan al tutor , la profesora de quinto grado no me ha enviado el correo de ella , pero mañana te lo envío , el de la profesora de tercer año

a la tutora le mandan todas las cartas que son emails, y ella los repartirá o si quieren escanear las cartas escritas pero creo que eso sería más tardado como ustedes vean y por favor me mandarían con copia para mi, para llevar el registro.

Les dirán a sus alumnos que escriban una carta a estos niños para que se conozcan, nombre edad, pasatiempo y hablando un poco de como es su país. Explicándoles porque es importante utilizar un lenguaje adecuado y claro y que son niños como ellos pero en otro país les pueden enseñar dónde está España, y Castellón. ;)

Las envía con copia para mí y dirigida a tutora, que es como la responsable de distribuir su correo. aaa pero lo más emocionante es que también ustedes le tiene que escribir a la profesora o profesor , presentarse , decirle cuál es su función y que significa ser docente y que le gustaría saber de España.

Espero que le guste la idea y si tiene alguna duda me avisan, si me puede decir en qué fecha podría contestarle a la profesora me avisa, si cree q tenerlo esta semana o la semana próxima.

Muchas gracias y besos

Gloria

De:Profesora de Quinto México

Enviado:miércoles, 05 de mayo de 2010 3:13:52

Para:Gloria Maria Abarca
Hola!!!

Cansado es decir poco, termine muerta 😞, pero sigo viva jajaja! En fin, me da mucha emoción esto de las cartas, todavía no estoy muy segura de cómo hacerle porque no es muy fácil trabajar en las computadoras con todo el grupo, me gusta lo de escanearlo pero luego los archivos se hacen muy pesados, arggggh ni a cual irle, tendré que pensarlo. Leí los archivos que nos mandaste. Ambos me gustaron mucho pero creo que al de la comunicación no violenta como que le faltó una parte, habla de unos apartados pero luego no hay nada. Eso sí, el de las actividades me parece genial, principalmente porque las preguntas te ayudan a guiar la reflexión posterior y además los juegos están bastante accesibles para realizar en el salón.

Por cierto tengo algunas fotos para ti pero yo creo va a ser más factible pasártelas por el chat el sábado, tú me dices si se puede vale?

Besos

De: **Profra. Segundo México**

Enviado: martes, 11 de mayo de 2010 2:51:11

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Glo oye una super disculpa la verdad es que he estado super desconectada pero me entusiasma muuuucchooo la idea de poder compartir con un grupo de otro país.. Prometo ponerme las pilas para que todo salga como esperas ok. Tengo algunas dudillas pero me pongo al corriente con las muchachas gracias.

De: **Profesora quinto grado México**

Enviado:miércoles, 12 de mayo de 2010 0:03:16

Para:Gloria Maria Abarca

Hola!

Ya tengo las cartas hechas solo me falta escanearlas, a los niños les entusiasmo mucho lo de el correo y me sorprende lo abiertos que fueron en sus cartas algunos, incluso contándoles ya experiencias personales difíciles. Espero que se entiendan pues aunque se esforzaron por hacerlo entendible y estuvieron repitiendo si les quedaba ilegible hay algunos que ponen las palabras muy juntas. Mañana estaré desde las siete tiempo de México, si es muy tarde para ti avísame al rato que hora te quedaría mejor.

Un beso

De: **Profra. Segundo México**

Enviado: lunes, 31 de mayo de 2010 23:56:17

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria oye que pesado esta eso del sol....y también entiendo eso de estar lejos pero todas las experiencias son buenas y que mejor esta con la que estas creciendo en todos los sentidos no crees??? mmm cambiando un poquitín de tema... No aun no he recibido respuesta y mis niños ya quieren recibir sus cartas...crees que el profesor de primer año si las haya recibido o si haya tenido algún contratiempo??? Bueno pues espero que no se demoren demasiado y pues sigue cuidándote y te esperamos a tu regreso bsos y abrazos GRACIAS

De: **Profesora tercero México**

Enviado: jueves, 06 de mayo de 2010 4:57:37

Para: Gloria Abarca (glomamex@hotmail.com)

hola glo!!! Pues por mí no hay problema yo si me conecto el sábado a las 9:00 y del día del niño no te quiero ni contar termine muerta y por poco me aviento al metro jajajajajaja, pero fue divertido la verdad, lo bueno es que es una vez al año jejejejeje, pero con este mega puente ya me recupere y estoy lista para mañana. 😊,... entonces te veo el sábado para que me expliques bien, qué onda con lo de las cartas y como le vamos hacer oki.

Cuídate mucho y mil gracias un beso y un abrazo ah!!!! .Mañana (ósea hoy para ti) jijiji te mando algunos trabajos que tengo con ellos, porque aún no los he escaneado pero lo voy hacer y ya te explico en que consiste cada uno oki. 😞

From: glomamex

To: Profesora de segundo México, Profesora de tercero Méx., profesora de quinto Méx., directora Méx
Subject: RE: alumnos grans i menuts
Date: Thu, 6 May 2010 00:47:58 +0200

Hola Chicas: Pues mañana jueves a regresar a clases , pero bueno han tomado nuevas energías , ojalá si pueden estar el sábado aunque sea 30 minutos para explicar y ponernos de acuerdo , y sino pues por correo nos ponemos de acuerdo , nos veríamos a las 9 de la mañana hora de México, si está bien y a las 9:30 finalizamos , siii. Si pueden confirmar mejor. Gracias

un abrazo muy grande

besos

Gloria

From: Profesora de quinto México
To: glomamex@hotmail.com
Subject: RE: alumnos grans i menuts
Date: Wed, 5 May 2010 01:13:47 +0000

Hola!!!

Cansado es decir poco, termine muerta 😞 , pero sigo viva jajaja! En fin, me da mucha emoción esto de las cartas, todavía no estoy muy segura de cómo hacerle porque no es muy fácil trabajar en las computadoras con todo el grupo, me gusta lo de escanearlo pero luego los archivos se hacen muy pesados, arggggh ni a cual irle, tendré que pensarlo. Leí los archivos que nos mandaste. Ambos me gustaron mucho pero creo que al de la comunicación no violenta como que le faltó una parte, habla de unos apartados pero luego no hay nada. Eso sí, el de las actividades me parece genial, principalmente porque las preguntas te ayudan a guiar la reflexión posterior y además los juegos están bastante accesibles para realizar en el salón. Por cierto tengo algunas fotos para ti pero yo creo va a ser más factible pasártelas por el chat el sábado, tú me dices si se puede vale?

Besos

Date: Sat, 1 May 2010 12:03:16 +0200
To: glomamex
From: Profesora tercero España
Subject: alumnos grans i menuts

Hola Gloria, aquí te adjunto las listas de 3º y 5º. Un saludo,

De: Profesora Tercero México

Enviado: viernes, 21 de mayo de 2010

Para: Profesora Tercero ESPAÑA; Gloria María Abarca

HOLA DE NUEVO !!!

Estas son los dibujos que los chico realizaron ojala los puedan ver tus alumnos. salu2

y tambien salu2 para ti glo, no te sientas jajajajaja 😊

From: Profesora de tercero México
To: Profesora de Tercero España
Subject: cartas proyecto PAZ
Date: Thu, 20 May 2010 21:35:08 -0500
hola !!!!

Te envío en este correo las cartas que los niños escribieron, en los siguientes van los dibujos que realizaron. dentro de las cartas la primera es para ti. Salu2

De: **Profesora Tercero México**

Enviado: jueves, 27 de mayo de 2010 0:04:01

Para: Gloria Abarca

hola glo!!!

oki ya me mando un correo la maestra de tercero de España, pero dice que esa siempre no son, que se equivoco, pero que apenas va mandar la buenas jejejeje. Me comenta que tiene algunas dudas con los nombres que no coinciden con los dibujos , hay niños que no escribieron cartas porque ya sabes van un día y tres no, y por estarlos esperando por eso nos atrasamos un poco, pero creo que les diste una lista haber si cuando lo vayas a ver le puedes explicar por fa que aquí el problema de inasistencia esta critico debido a la zona o contexto y que por ello no coinciden los nombres ya que algunos alumnos fueron un

día y el día de los dibujos no y así sucesivamente. Por fa siiiii.

y pues ya yo reviso las cartas y se las entrego a mis niños que todos los santos días molestan con que si ya respondieron que porque sus amigos se tardan aaaaahhh!!! Me vuelven loca y por eso "me aviento al metro" jejejeje

Bueno glo me dio gusto saludarte cuídate mucho y Te encargo ese favor ok. Un beso y un abrazo

Y también recuerda inhalar- y exhalar jajajajajaja 😊😄

From: Gloria
To: Profesora de Tercer grado México
Subject: SALUDOS
Date: Wed, 26 May 2010 10:49:28 +0200

HOLA CHICA:

Que gusto saber de ti , y el viernes voy a verlos para saber en qué etapa van de la carta y cuando envían , cómo tu sabes no es fácil hacerlo, de México a España se han tardado casi dos semanas para el envío pero , yo les confirmo el viernes cuándo enviarán las cartas , la única que me falta saber si lo hará es la directora, podrías preguntarle , ya que son 4 cartas para la profesora de educación especial , no vaya a ser que estén esperando que todos los profesores reciban .

Bueno querida seguimos en contacto y si Inhala y exhala.

besos
Gloria

From: Profesora de Tercer grado México
To: Gloria
Subject: HOLA
Date: Tue, 25 May 2010 20:04:06 -0500

hola !!!!

Cómo estás? que tal todo por allá? Cómo va el trabajo? oye me quede esperando una respuesta tuya sobre el trabajo que mande además de que no no han mandado nada, y digo nos han, porque la profesora de segundo dice que a ella tampoco y la verdad mis niños están emocionados y diario preguntan si ya les respondió su amigo.

Bueno espero no molestarte e incomodarte. te envié salu2 un beso y un abrazo.

From: Profra 5 México
To: gloria
Subject: hola!
Date: Wed, 9 Jun 2010 21:38:31 +0000

Hola:

Aquí están las cartas amiguita, ahorita estoy esperando la segunda contestación de España, es genial esto de la correspondencia me parto de la risa con muchas de las cartas jaja. Yo también extraño hablar contigo, un sábado que puedas me avisas vale? Mi abuelita pues sigue con sus achaques pero no quiere venirse para que la traten, mientras tanto ya se cayó otra vez pero parece que no pasó a mayores. Ah también te mando una foto de mis niños en asamblea. Abrazos y besos.

De: **Profesora Tercero México**
Enviado: jueves, 17 de junio de 2010 0:08:43
Para: Profesora Tercero España; Gloria Maria Abarca

Te envié algunas fotos del grupo para que se las muestres a tus alumnos:

Las primeras son de un paseo a un lugar llamado "granja las Américas", es un lugar donde los niños puede estar en contacto con animales tales como: borregos, vacas, chivos, conejos, perros y en donde les enseñan el proceso de elaboración de los productos de dichos animales, también hay una zona de talleres y juegos donde pueden interactuar y divertirse.

Las segundas son de un pequeño torneo de futbol que se organizo dentro de la escuela, ya sabes con eso del mundial, los niños no se quedaron atrás, hay fotos donde realizo un desfile, en el que se presento el equipo y otras donde ya están jugando, mientras los niños juegan, las niñas echan porras y viceversa. las ultimas son de un trabajo de educación artística que los niños quisieron compartir con sus nuevos amigos, son unas mascararas que ellos elaboraron y que posteriormente usaron para que te pudiéramos enviar las fotos. Bueno espero que te gusten. Cuídate mucho y estamos en contacto.

Glo te envié fotos a ti también jajaja, me respondes para saber que te parecieron. jajajaja

De: **Profesora tercero México**

Enviado: miércoles, 23 de junio de 2010 3:11:39

Para: Gloria Abarca

hola glo!!!

oye un súper favor la profesora de tercero me mando un segundo envié de cartas pero la verdad me las mando en el mismo formato que el anterior y no puedo abrirlas, te las puedo reenviar para que me las mandes como la vez pasada, ya en Word para que yo las pueda trabajar siiiii 😊

mis dibujos de la paz te los mando próximamente ya estamos trabajando sobre eso y con el cierre, yo te mando lo que pueda ok no pasa de esta semana. Y pues por mí no hay problema que día ni qué hora ustedes me avisan y yo estoy puesta y dispuesta.

From: glomamex@hotmail.com

To: Profesora de Segundo México, Profesora de Tercero México, Profesora de quinto México

Subject: queridas amigas

Date: Tue, 22 Jun 2010 16:53:04 +0200

Hola chicas: cómo están?

Ya sé que están en la última parte del ciclo escolar, primero quiero darles las gracias por su apoyo y por todo el esfuerzo que han hecho en este proyecto mil gracias, me gustaría pedirles un último favor si pueden pedirles a sus alumnos que hagan un dibujo de la paz, que creen que es y qué significa, se acuerdan que lo hicimos al principio ahora es para ver si ha cambiado en algo. Y también si pueden hacer una asamblea de cierre de ciclo dónde ellos mismos se evalúen, y en el que evalúen que les parecieron las actividades (yoga, meditaciones, mandalas, asambleas y el intercambio de cartas) si pueden grabar o registrar esta asamblea se los agradecería muchísimo, o lo mas que puedan de ella, muchísimas gracias.

Y les deseo la mayor de las energías para este fin de ciclo escolar, que cierren con mucho éxito y paz ;)

seguimos en contacto, les mando muchísimos besos y haber si podemos estar en contacto el 3 o 4 de julio ustedes em dicen a que ora y que día

De: Profesora 3 México

Enviado: miércoles, 30 de junio de 2010 2:43:37

Para: Gloria Maria Abarca

hola glo!!! 😊

Tarde pero segura, jajajajaja sorry no había tenido tiempo de mandarte los dibujos el trabajo ahorita está un poco pesado, pero aquí están espero que aún te sirvan 😊 bueno de lo que pude percatarme de los trabajos, es que a muchos niños el tema de la paz le impacto más en tema de guerras y peleas y creo que esto fue a raíz del cuento de los monstruos, porque lo leímos de ahí ellos empezaron a asociar con eso y dar ejemplos de guerras. 😞 no se si eso sea bueno o malo. Como podrás leer hay una niña Marian, para ser específicos, ella acaba de entrar al grupo y el trabajo con ella pues podría decirse que es casi nulo, pero al hacer la actividad del dibujo y dado a su religión ella establece el tema de la paz relacionado con Dios, sabes eso me causa conflicto por que relaciona mucho los temas con Dios y la verdad no sé cómo

hacerle con ella, me está costando trabajo no quitarle la idea, sino más bien hacerla entender que debe separa las cosas religiosas. 😊. Bueno glo espero que estés súper bien te deseo lo mejor cuídate mucho, suerte y exito 😊 en el siguiente correo te mando un dibujos que mis niños hicieron para ti

De: **Profesora Tercero México**

Enviado: miércoles, 30 de junio de 2010 4:11:31

Para: Gloria Abarca

HOLA DE NUEVO!!! INHALA-EXHALA JAJAJAJAJA:

te mando el dibujo de un mándala (o calma fieras, como dice la maestra esperanza, jajajaja) que hicieron los niños dijeron que te los mandara para que vieras como están trabajando, además preguntaron si te gustaron sus fotos, dicen que te extrañan, y que quieren que regreses hacer otro mándala con ellos, que porque tú los haces diferente eh!!!! Que yo no sé bien, así que por favor regresa porque te quieren a ti y no a mi jajajajajajaja.

La verdad si te extrañan, bueno por lo menos mis enanos preguntan por ti, y por ello decidieron enviarte, por medio de mi si claro ya saben jejeje; un mándala con recado, porque les dije que extrañabas tu país, así que para darte ánimos te hicieron un trabajo, espero que te guste y te alegre aunque sea un ratito el leer sus faltas de ortografía jajajajaja.

Cuídate mucho suerte y espero verte pronto, ah!!!
un besote y un abrazote.

Date: Mon, 5 Jul 2010 16:40:10 +0200

To: Profesora de 5 México

From: Profesora de 5 España

Subject: hola de nuevo

Hola... Pensarás que me he olvidado de ti, pero no es cierto. Lo que pasa es que el curso escolar se terminó el día 22 de junio, y me pilló sin cartas apenas de mis alumnos. Les dije que me fuesen mandando cartas a mi correo desde sus casas para así poderlas mandar yo, pero apenas he recibido. De todas maneras te las mando. Me comentó Gloria que termináis el curso el miércoles 7 de julio, así que ya no espero más.

En septiembre retomaré el tema de las cartas (empezamos las clases el 9 de septiembre), y te haré un envío, que me toca a mi. También retomaré el tema de que los padres den autorización para mandaros los emails de los niños y que ellos puedan escribirse. Este año no hemos llegado a todo.

Por cierto, yo aunque estoy de vacaciones suelo mirar el correo, por si tienes alguna sugerencia o algo para el próximo curso. La verdad es que esta experiencia está siendo muy bonita.

Recibe un abrazo muy fuerte.

Profesora de quinto España

De: Profesora Quinto México

Enviado: jueves, 08 de julio de 2010 1:01:40

Para: Gloria María Abarca

Hola amiga!

Lamento mucho haber tardado tanto en contestar tus mensajes pero bueno más vale tarde que nunca no? jejeje. En fin, tratare de dar respuesta en general a lo que nos pediste:

- Dibujo acerca de la paz: En general todos los niños dibujaron a personas (principalmente niños) tomándose de la mano, sonrientes y ayudándose. Algunos de ellos dibujaron una paloma arriba de los niños.

- Última asamblea: Se empleo para reflexionar acerca de las actividades que realizamos en el curso y comentar sus aspectos positivos y negativos así como proponer formas de mejorarlas. Cabe destacar que una de las actividades más gustadas fueron los mandalas y el concurso de experimentos científicos (que fue propuesta del grupo) Espero este fin mandarte un cuadro con las conclusiones del grupo porque no tengo a la mano el cuaderno de actas.

Bueno es todo lo que recuerdo de momento, tengo por ahí unas fotos del grupo coloreando mandalas y una en asamblea si puedes estar este sábado en el msn me avisas para pasártelas y de paso chismear un rato jaja :).

Espero te la estés pasando muy bien y que tu trabajo vaya por buen camino.

Cuídate, te mando un abrazo muy grande.

De: **Profesora Quinto México**

Enviado: jueves, 22 de julio de 2010 21:49:38

Para: Gloria Maria Abarca

Hola:

A las nueve está bien para mí. Por cierto me ha tocado primer año para el siguiente ciclo escolar y ando medio perdida con lo de la lectoescritura, alguna idea?

Saludos y muchos besos

From: glomamex

To: Profesora 2 México, Profesora 3 México, Profesora 5 México, directora

Subject:

Date: Wed, 21 Jul 2010 21:56:07 +0200

HOLA CHICAS:

Espero que estén bien , espero que estén disfrutando muchísimo de sus vacaciones y quiero hacerles una gran pregunta, ver si este sábado 24 de julio podemos hablar un poco, son algunas preguntas para cerrar unas cosas de la investigación, la profesora de segundo me dijo que puede a las 9 de la mañana , ustedes me dicen a que hora y día pueden si puede ser a la misma hora y día mejor , sino yo me ajusto ;)

muchas gracias chicas y les mando muchos besos.

Gloria

pd muchas gracias por su apoyo

De: **Profesora Quinto México**

Enviado:lunes, 13 de septiembre de 2010 2:15:19

Para:Gloria Maria Abarca

Hola:

Lamento la tardanza amiguita pero ya aquí va tu cuestionario contestado de la evaluación final. Saludos y que te la sigas pasando bien-

Abrazos y besos

De: Profesora de Quinto México

Enviado: martes, 16 de noviembre de 2010 1:42:50

Para: Gloria Maria Abarca

Hola amiguita!!!!

Que tal todo por allá? espero que te la estés pasando muy bien y que no sufras por el frio. De este lado del charco hemos tenido unos amaneceres congelantes y pinta para un invierno difícil. ¿Cómo va tu tesis? todo bien? aprovecho para platicarte que el otro día me fui a una sesión de conciencia corporal y esta buenísima, te ayuda mucho a conectarte con tu cuerpo y con otras personas, aprendí muchas cosas y si no lo has probado (cosa poco probable que tu andas en todo jaja) realmente te lo recomiendo.

Te mando muchos abrazos y cuídate :)

Besos

From: Profesora de Quinto México

To: Gloria Maria Abarca

Subject: RE: saludos

Date: Tue, 30 Nov 2010 04:50:23 +0000

Hola amiga!

Por acá todo bien, aunque andamos con unas gripas escandalosas. Me parece que salimos el 21, seria genial tenerte de este lado del charco :).

La información de los mandalas esta genial, se me antojó un mandala de frutas jajaja yomi yomi, hasta se la voy a mandar a mi maestra del curso de la RIEB, mira que le platique algo de eso y la deje picada.

Respecto a tus preguntas.

1.- He aplicado bastantes cosas con mis niños. Lo primero que hice fue poner juegos de integración y colaboración, les gustó mucho el de la orquesta de aplausos, hasta les subió la autoestima. Los mandalas les gustan mucho y cada vez se concentran un poco más. Hace poco probé con las meditaciones y se

quedaron con ganas de más, ellos los llaman cuentos para imaginar, les gustó mucho y mira que me saque toda la historia de la manga! jaja era algo así de un barquito de colores en el que navegaban. Ah y por supuesto las respiraciones y los tratadas o como sea que se llamaran.

2.- No he recibido directamente ningún comentario de mis exalumnos.

3.- Específicamente en la planeación no lo he planteado.

Y antes de que se me olvide, te comento de que va lo de consciencia corporal. La verdad fue que di con eso casi por casualidad, después de una crisis existencial y de andar unos tres meses en terapia por fin lo supere, en mi última sesión mi psicóloga me lo sugirió como una forma de crecimiento personal y estar en contacto con mi yo interno. A mi me sonó interesante y acepté. Por lo que supe cada sesión es diferente y realmente no hay mucha información de eso en internet así que te platicaré lo que viví en esa primera sesión.

De entrada, nos hicieron quitarnos los zapatos y nos indicaron que a partir de ese momento no hablaríamos, sino que nos concentraríamos en lo que estamos sintiendo. Todas las actividades fueron acompañadas con música que iba de lo alegre a lo relajante. Nos presentamos diciendo nuestro nombre, lo que nos gustaba y que esperábamos aprender.

La primera fue una ronda. Fuimos soltando el cuerpo y girando tomados de las manos y dándonos besos en las mejillas. Fue muy raro pero muy bonito a la vez, pues aunque no conocía a nadie no me sentí intimidada. Después practicamos diversas formas de caminar, relajados y decisivos, es increíble como te sientes diferente con cada una.

En seguida realizamos una actividad que fue bastante catártica, aunque para algunos angustiosa. En equipos y por turnos, teníamos que ser acariciados por nuestros compañeros, con mucho respeto y cariño. Lo interesante es que ahí descubrí que me da miedo que me toquen otras personas, soy muy celosa de mi espacio personal, aunque sepa que lo hacen con buena intención.

Otra dinámica que recuerdo mucho fue la del parto. Nos colocamos en dos filas, muy pegados entre nosotros, simulando un canal de parto. Por turnos nos colocábamos en un extremo y tratábamos de pasar por el canal, a pesar de que quienes estaban allí tenían la misión de no dejarnos pasar, juntándose lo más que pudieran.

En fin si te contara todo detalladamente me echaría aquí toda una novela. Baste decir que para mí fue una experiencia única que espero repetir, de verdad que sale uno súper relajado y te embarga una emoción de paz, de amor, hígole hasta se me pone la piel chinita nomas de acordarme. No te miento yo ese día entre bien a gripada y salí casi como nueva. Lo recomiendo al 100%.

Bueno amiga, me despido después de este mega rollo, espero verte pronto por acá y ojala te siga yendo tan bien como siempre y hasta mejor.

Besos.

De: **Profesora tercero MÉXICO**

Enviado: jueves, 22 de julio de 2010 19:23:30

Para: Gloria Abarca hola glo, pues yo creo que no hay ningun problema por mi parte el sabado a las 9:00 am esta super bien ok.

Nos vemos el sabadin, cuidate y descansa. Besos

From: glomamex@hotmail.com

To: Porfesora segundo México, Profesora Tercero México, Profesora Quinto México.

Subject:

Date: Wed, 21 Jul 2010 21:56:07 +0200

HOLA CHICAS:

Espero que esten bien , espero que esten disfrutando muchisimo de sus vacaciones y quiero hacerles una gran pregunta, ver si este sábado 24 de julio podemos hablar un poco, son algunas preguntas para cerrar unas cosas de la investigación, Jessi me dijo que puede a las 9 de la mañana , ustedes me dicen a que hora y dia pueden si puede ser a la misma hora y dia mejor , sino yo me ajusto ;)

muchas gracias chicas y les mando muchos besos.

Gloria

pd muchas gracias por su apoyo.

From: glomamex
To: Profesora 2 México, Profesora 3 México, Profesora 5 México
Subject: saludos
Date: Tue, 30 Nov 2010 01:06:34 +0100

Hola chicas:

Espero que se encuentren bien, si se que hace mucho que no contacto con ustedes, pues primero quiero preguntar cuándo salen de vacaciones de navidades, para ver si puedo ir a ver ya que iré a México y después viajaré a Innsbruck y regresaré en Abril nuevamente a Castellón, que bien ;)

Pues espero que estén bien, les mando un poco de información para ustedes sobre cómo manejar Mandalas, y bueno me he estado encontrando información y me gustaría saber si están interesadas en que se las envíe ;).

Me gustaría saber dos cosas:

- 1.- ¿Con los nuevos alumnos han aplicado alguna de las estrategias que se utilizaron en el proyecto , cuál y cuando?
- 2.- ¿Han recibido algún comentario de los exalumnos que estuvieron en el proyecto sobre las estrategias?
- 3.- Han incluido a alguna de las dimensiones de la paz en su planeación, ¿cuál y cómo?

Muchas gracias y lamento molestarlas tanto, pero de verdad espero verlas pronto.

Un abrazo

Gloria

CORREOS ELECTRÓNICOS ESPAÑA

De: **Profesora tercero España**

Enviado: sábado, 01 de mayo de 2010 12:03:20

Para: glomamex

Hola Gloria, aquí te adjunto las listas de 3º y 5º. Un saludo,

De: **Profesora tercero España**

Enviado: lunes, 03 de mayo de 2010 14:56:06

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria, te envío la lista de alumnos de EE. La lista de los alumnos de 1º te la enviará el profesor de primero. En principio se escribirán las cartas a los tutores, ya veremos si posteriormente lo podemos cambiar si los padres nos dan el consentimiento. Saludos,

"Gloria Maria Abarca" escribió:

Hola **Profesora tercero España** : Muchísimas gracias por enviarme las listas , estaré en espera de la lista de primer año y de la profra de educación especial para enviarlas a México, como te había mencionado por móvil en México están de fiesta hasta el día jueves.

Por lo que veo se manejarán sólo los nombres de los niños y se escribirá a los tutores, cierto? nuevamente muchas gracias por el apoyo.

Nos vemos el jueves

Gloria

De: **Profesora tercero España**

Enviado: lunes, 17 de mayo de 2010 22:10:01

Para: glomamex

Hola Gloria, estoy un poco preocupada porque mis cartas no llegan y estoy ansiosa por empezar. ¿Sabes algo de la Profesora de tercero de México? Le he enviado un mensaje y tampoco me ha contestado. El profesor de primero me ha comentado que ya tiene las suyas y la titular ya se ha incorporado.

Por otro lado te quiero comentar que el viernes por la tarde hice con los niños el ejercicio de notar todas las partes de nuestro cuerpo bien tensas y después relajarlas. No salio muy bien porque empezaron las risitas entre ellos y no se creó el ambiente adecuado, pero seguro que con la práctica conseguimos hacerlo todos mucho mejor.

Me he propuesto hacer como mínimo una de estas actividades con os alumnos una vez a la semana.

Verdaderamente creo que en mi clase nos hacen mucha falta (tanto a los alumnos como a mi) porque estamos muy tensos y en muchas ocasiones el clima de la clase no es bueno (falta de concentración, falta

de escucha, tono despectivo al hablarse, etc). Creo que estas actividades nos resultaran muy prácticas y nos beneficiaran.

Para el próximo curso las programaré desde el principio y seguro que nos van genial.

Saludos,

De: **Profesora tercero España**

Enviado: martes, 18 de mayo de 2010 22:47:28

Para: Gloria María Abarca

Hola Gloria,

He recibido el correo de la profesora de México esta mañana. Por mi parte, como hoy tenía informática con mis niños, hemos empezado a preparar las cartas de forma que ellos se presentaran a una supuesta persona que les escribe de otro país y no les conoce. Ellos todavía no saben nada de las cartas que llegarán desde México, piensan que ha sido una actividad más de clase.

Saludos,

De:"Gloria Maria Abarca"

Para: **Profesora tercero España**

Hola: Muchísimas gracias por tu interés y apoyo, hoy llamé a México y hablé con la profesora de tercero , me comentó que había tenido problemas de conexión pero que ya te había escrito explicándote lo que estaba haciendo con sus alumnos, y que quieren hacerlo tanto en los ordenadores como escanear las pinturas, es un grupo muy activo por eso me extrañaba que no se comunicará , pero esperemos que pronto se entable el intercambio y muchas gracias por tu comprensión y paciencia. Un fuerte abrazo y si necesitas algo más no dudes en comunicármelo.

Gloria

Pd. Muchas gracias por comentarme acerca de las actividades que has realizado.

Date: Mon, 17 May 2010 16:53:45 +0200

Para: Profesora de quinto México

De: profesora de quinto España

Subject: Hola

Hola, soy la profesora de quinto, del colegio Grans i Menuts de Castellón.

Te agradezco muchísimo lo rápida que has sido para mandar las cartas de tus niños. Las de los míos ya están en marcha y, en cuanto pueda te las mando.

Te aseguro que mis niños estuvieron contentísimos de recibir las cartas desde México y más por cuanto que yo no les había comentado nada hasta el momento en que las tuve. Fue muy emocionante ver cómo leían rapidísimamente sus cartas para poder leer las de los compañeros... ¡se armó un revuelo encantador en clase! La verdad es que fue un momento entrañable y emocionante.

Creo que es una experiencia bonita para ellos y que también lo puede ser para nosotras.

En cuanto pueda te mando las cartas y te cuento.

Un abrazo.

Gemma

De: **Profesora de quinto España**

Enviado: 22 de mayo 2010 15:53:34

Para: Gloria Maria Abarca, Profesora de quinto México

Hola

Encantada de recibir tu carta y de comunicarme de nuevo contigo. Te cuento cómo van las cartas. Acabo de pasar todas las cartas de mis niños a un documento para poder mandarlo. Me han fallado 6 correos con lo que no he podido finalizar correctamente el documento; como es sábado y son las 13:30, no estoy en el colegio y no puedo solucionarlo. El lunes intento solucionarlo todo y a ver si por fin te mando las cartas, que mis niños ya me están pidiendo otra carta. A veces no sé yo si la tecnología no nos atrasa un poco las cosas.

Bueno, te cuento algo de mi colegio y de Castellón (creo que algún niño ya ha tenido la idea).

Castellón está en la Comunidad Valenciana. Aquí tenemos dos lenguas oficiales: el castellano y el valenciano (propio de nuestra comunidad y de cataluña donde lo llaman catalan). El nombre de nuestro colegio está en <valenciano y significa "Grandes y pequeños". El colegio es de una sola línea, es decir sólo hay una clase por nivel educativo y la ratio (número de niños por tutor) es de 25 alumnos. Tenemos niños desde educación infantil 1er ciclo (1 y 2 años) E. infantil 2º ciclo (3,4,5 años) Educación Primaria (1º a 6º, es decir de 6 a 11 años), y Educación Secundaria (1º a 4º, 12 a 15 años). Después para hacer bachillerato (2 cursos) deben pasar al instituto (donde también se puede estudiar la secundaria). Así que nuestro colegio no es demasiado grande, aunque a los niños, como tenemos un patio ciertamente grande siempre les parece que su colegio es grande.

No sé cómo funciona esto de las páginas web a nivel internacional, pero el colegio tiene una: www.gransimenuts.org ya me contarás si la has podido visitar, porque en ella hay mucha información de mi colegio.

Sobre mí, llevo 11 años en este colegio. Mi experiencia anterior era en academias de música. Yo soy maestra de Educación musical, y en su momento tocaba el violonchelo (ahora ya no me queda tiempo). Los primeros 4 años en el colegio fui la maestra de educación artística de primaria, les daba música, plástica y dramatización a todos los cursos (no sé si vosotros tenéis especialistas). Después empecé a ser Jefe de Estudios de infantil y primaria, con lo que, aunque seguía dando la educación artística, dejé de dar dramatización. Así he estado 6 años, siendo jefe de estudios e impartiendo música y plástica en toda la etapa. Y este es mi primer año de tutora, aunque sigo dando la música a toda la etapa de primaria, lo que no me deja dar todas las asignaturas en mi clase: las matemáticas las da Antonio, el valenciano Anna, (que es la maestra de 3º, que también participa en esto de las cartas), y la educación física y el inglés lo dan los especialistas de la etapa. Así que mis niños me tienen en castellano, conocimiento del medio (geografía, historia y naturales), educación para la ciudadanía, informática y asambleas.

Bueno, creo que hoy ya he "hablado" muchísimo, me encanta hablar. Espero mandarte todas las cartas el lunes y te cuento más cosas. Y, por supuesto, espero que me escribas.

Un abrazo muy fuerte.

De: Profesora quinto México
Para: Profesora quinto España
Hola !

Que gusto me da saber de ti. Mis niños también están muy emocionados, todos los días me preguntan si pronto recibirán su carta, incluso los que ese día no pudieron estar para escribir esperan ansiosos la llegada de la correspondencia.

Hablando ya de mí, como probablemente ya sabrás trabajo en la escuela primaria John F. Kennedy, este es mi primer año de servicio ¡y vaya que ha resultado ser bastante más complicado de lo que pensaba! no obstante, también he vivido muchas experiencias agradables y sobre todo de mucho aprendizaje, en especial este intercambio que estamos haciendo, para mis alumnos y para mí ha sido algo totalmente nuevo y valioso, el ver de qué manera abrieron sus corazones en sus cartas no tiene precio, esa confianza y curiosidad que han demostrado desde el momento que les conté como se iba a llevar a cabo la actividad no es algo que vea a diario en ellos.

Espero tener pronto noticias de ti y por si no lo sabías, apenas el día quince fue el Día del Maestro acá en México así que ¡muchas felicidades! :)

Abrazos

De: **Profesora tercero España)**

Enviado: miércoles, 26 de mayo de 2010 16:26:42

Para: **Profesora tercero México;**

Hola, nos ha hecho mucha ilusión recibir vuestras cartas. Tengo una duda, puesto que los nombres de los dibujos no se corresponden con el de las cartas escritas a ordenador, no sé si hemos contestado al final a

todos tus alumnos. Si falta algun alumno tuyo por recibir carta comunícamelo y lo distribuiré con mis alumnos. Mi carta te la envio más tarde. Saludos,

De: **Profesora tercero España**

Enviado: miércoles, 26 de mayo de 2010 16:55:29

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria, mejor el viernes por la mañana. Podríamos hacerlo de 9:30 a 10:40horas.

De:"Gloria Maria Abarca

Para: **Profesora tercero España**

Hola : Espero que te encuentres bien, sabes quería ver si lo de la clase lo podemos pasar para el dia viernes , ya que el jueves por la tarde tengo otra actividad, y si pudiera ser el viernes por la mañana o en la tarde de 3 a 4.

Un abrazo

Gloria

De: **Profesora tercero España**

Enviado: miércoles, 26 de mayo de 2010 20:40:11

Para: Glomamex, y profesora de tercero México

Hola chicas, lo siento, con las prisas he enviado las cartas que yo había recibido. Mañana en el cole os envio las buenas. Saludos, .

Gloria, prefiero el juego cooperativo y los monstruos. Gracias guapa!

De: **Profesora tercero España**

Enviado: jueves, 27 de mayo de 2010 9:52:12

Para: Glomamex, Profesora tercero México

Hola chicas! Estas sí que son las buenas!

Adjunta cartas

De: **Profesora tercero España**

Enviado: viernes, 28 de mayo de 2010 14:09:29

Para: Glomamex, Profesora tercero México

Hola Edith, aquí te adjunto tu carta.

De: Profesora de quinto España

Para: Profesora de quinto México

Enviado: 24 de mayo de 2010

Hola ! Por fin te puedo mandar las cartas. Espero que te lleguen bien. Si hay algún problema dímelos.

Un abrazo.

De: Profesora tercero España

Enviado: miércoles, 09 de junio de 2010 13:54:32

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria, perdona pero estamos muy liadas con la muestra de complementarias y las excursiones de final de curso. Recuerda que estás invitada a la fiesta de final de curso que se celebra el 18 de junio.

Nosotros acabamos con los niños el martes 22, si te parece bien nos podríamos ver la semana siguiente.

Besos,

De: "Gloria Maria Abarca"

Para: Profesora de tercero España

Hola Cómo estás? espero que bien, sabes me gustaría saber a partir de que fecha ustedes pueden estar una hora libre para la entrevista del proyecto , me puedes decir cuándo es su último día de clase, me ayudaría mucho saber una fecha aproximada para yo poder organizar mejor mis tiempos.

una abrazo

Gloria

De: Profesora de tercero España

Enviado: martes, 15 de junio de 2010 19:34:52

Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria, perdona por el retraso, ya sabes cómo son los finales de curso. Creo que podremos vernos el día 29, nosotras estamos en el cole de 9 a 14, dime tú la hora que mejor te venga. Un beso.

De: Profesora de tercero España
Enviado: miércoles, 23 de junio de 2010 12:44:32
Para: glomamex

Hola guapa! Espero que puedas abrir los documentos, cualquier problema me avisas. Besos!

Date: Tue, 22 Jun 2010 11:11:12 +0200
To: Profesora de tercero México
From: Profesora de tercero España
Subject: segundo envio

Hola, te envío la segunda y última entrega de cartas del curso. Espero que el curso siguiente sigamos con el envío. Yo te seguiré escribiendo este verano para mantener el contacto. Los alumnos han puesto su dirección de correo para que tus alumnos les puedan seguir escribiendo. También te envío una foto de grupo para que se conozcan. Estos son los nombres (de arriba abajo y de izquierda a derecha): RAÚL, IRACEMA, LLUÏSA, UNAI, MARTA, NOEL, VICENTE, NURIA P. LAMBERTO, ALEX, ANDREU, DAVID, ELOI, AARÓN, TEO, ÁLVARO ALEJANDRO, SARA, TERESA, RUTH, ILENIA, NURIA B., BORJA, ADRIAN Espero que continuemos hablando, saludos.

De: **Profesora de quinto España**
Enviado: lunes, 05 de julio de 2010 15:53:34
Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria. Te mando el cuestionario y a ver si ahora mismo te ando la carta que quedé contigo, se me había despistado un poco.
Ya nos hablamos y gracias a ti.

De: Gloria María Abarca"
Para Profesora de quinto España, Profesora de tercero España, Profesor de primero España.
Hola : Espero que tengan un lindo fin de semana, muchas gracias por su ayuda y les envié el cuestionario que les había comentado, por favor en cuanto lo tengan me ayudará a llenar la información que necesito para la tesis.
Muchas gracias
Gloria

De: **Profesora de quinto España**
Enviado: lunes, 05 de julio de 2010 16:40:14
Para: Profesora quinto México

Hola . Pensarás que me he olvidado de ti, pero no es cierto. Lo que pasa es que el curso escolar se terminó el día 22 de junio, y me pilló sin cartas apenas de mis alumnos. Les dije que me fuesen mandando cartas a mi correo desde sus casas para así poderlas mandar yo, pero apenas he recibido. De todas maneras te las mando. Me comentó Gloria que termináis el curso el miércoles 7 de julio, así que ya no espero más. En septiembre retomaré el tema de las cartas (empezamos las clases el 9 de septiembre), y te haré un envío, que me toca a mí. También retomaré el tema de que los padres den autorización para mandar los emails de los niños y que ellos puedan escribirse. Este año no hemos llegado a todo.
Por cierto, yo aunque estoy de vacaciones suelo mirar el correo, por si tienes alguna sugerencia o algo para el próximo curso. La verdad es que esta experiencia está siendo muy bonita.
Recibe un abrazo muy fuerte.

De: **Profesora tercero España**
Enviado: miércoles, 07 de julio de 2010 11:41:12
Para: Gloria Maria Abarca

Hola Gloria, aquí te envío mi cuestionario. Espero que pases buenas vacaciones. Yo, oficialmente empiezo hoy las mías.
Molts besets! Espere que tingues temps per escriure'm aquest estiu, jo promet que ho faré.

De: Gloria María

Para Profesoras de segundo México, Tercero México, Quinto México

Espero que se encuentren bien, y quiero desearles una feliz Navidad y un 2013 lleno de amor, salud y bendiciones Además ya estoy en México, espero que podamos vernos y platicar un rato.

Ahora estoy finalizando la tesis que espero una vez finalizada enviárselas para conocer su opinión :))) por cierto un gran favor, podrían contestarme dos preguntas:

-¿alguna de ustedes mantuvo contacto con el profesor o profesora de España después de finalizado el intercambio, si, no cuántas veces?

-¿han aplicado algo en estos dos años en sus clases, que en especificó o lo que más les quedo?

muchísimas gracias y les mando un gran abrazo

con cariño

Gloria

De: Profesora de segundo México

Para: Gloria María

Hola Glo: espero estés muy bien y también mis mejores deseos para el próximo año yo tampoco mantuve contacto con el profesor y también sigo aplicando mandalas y algunos ejercicios de relajación que nos enseñaste con mi grupo.

Un abrazo para ti también...

De: Profesora de tercero México

Para: Gloria María

Hola glo... Yo le mande dos Correos después y ya no me contesto; y créelo si sigo aplicando al igual que las muchachas mándalas y ejercicios de respiración y relajación.... Cuídate y salu2 ojalá nos veamos pronto.

De: Profesora de quinto México

Para: Gloria María

Respondiendo ahora q ya vuelvo al vicio del internet jajajaja:

1) nop, ya no contacte con la maestra

2) sip, sigo aplicando mandalas, ejercicios de respiracion, tatrakas (o como se llamen xD)

Anexo No. 42 Cartas, dibujos de alumnos y alumnas

Primer año Lucía España, mayo del

Domingo 30 de Mayo de 2010
¡Hola AXEL!

Soy Lucía tengo 6 años y voy a 1º de Prima
Tengo una hermana se llama Alba y va a 4º
Primaria tiene 9 años. A mi hermana tambien le gusta
mucho los animales.

En realidad yo tambien quiero que seamos amigos
Mi maestra se llan Estrella y mi maestros se llan
Jesu.

A mi tambien me parece una buena idea que
hagamos una carta.

Lucía

Primer año, Luca, España, mayo del 2010

Hola ANGEL:

*Soy Luca y he recibido tu carta y ha sido muy interesante.
Vivo en España. Tengo un perro y un gato, el perro se
llama Coco y el gato Gigio y le gusta jugar.
Mi madre se llama María José y mi padre Andrea. Se
hablar en italiano. Me gusta la pizza y me gusta Bob
Esponja.*

*Con cariño.
Luca*

Primer año, carta 9, España, mayo del 2010

Castellón 31 de mayo de 2010

Hola Elian Alejandro

Tengo 6 años y voy a primero de primaria. Mi colegio se llama GRANS I
MENUTS. Mi maestra se llama Estrella y mi maestro se llama Jesús.

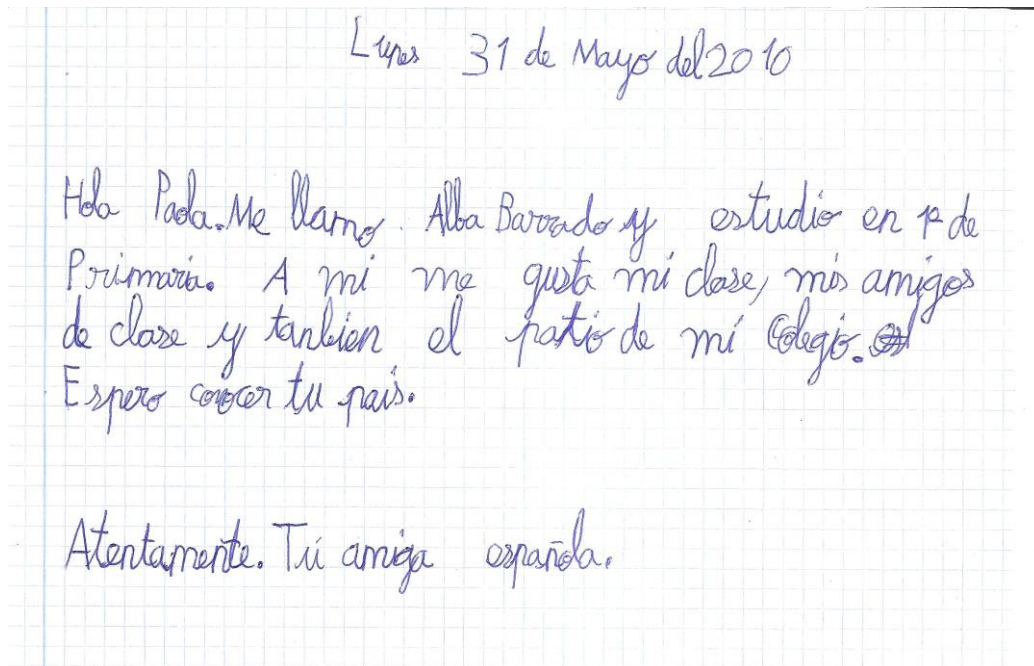
Tengo un hermano de 11 años y juega a fútbol de portero. A mi también
me gusta mucho jugar a fútbol, nadar y todo el curso los viernes vamos en
bus a nadar a una piscina.

Me gusta mucho hacer deporte.

Me gustaría saber si tienes hermanos o animales. Yo tengo una tortuga, que
tiene 6 años y se llama Pruna.

Espero que me escribas pronto. Adiós

Primer año, Alba, España, mayo del 2010.



Primer año, Llum, España, mayo del 2010.

Hola Emmanuel y Jorge.

Mi papa es mexicano, mis tios, mis primos y mi abuelita están en Guadalajara. También mi 2º nombre es mexicano "Hyadi". En la lengua otomí significa "Sol". LLum, en valenciano significa "Luz".

Llum.

Primer año, estela, España, mayo del 2010

Hola yo soy Estela.

31 de mayo de 2010.

Tengo 6 años y tengo muchas ganas de que seas m amigo. Mi maestra me contó que tu vives en México, aunque Castellón es muy bonito, la fiesta que a mí me gusta es la Magdalena, donde se tiran petardos.

A mi me gustan mucho los animales, tengo dos perros grandes y dos hamsters.

Espero que me escribas pronto. Mi correo es: maria@hotmail.es

Tercer año, Sayuri, México, mayo del 2010



Tercer año, Luis Alberto, México, mayo del 2010

México DF 19 de mayo de 2010

Hola como estas:

Me llamo Luis Alberto. Tengo 8 años estudio 3er año de primaria.

Me gusta dormir y mi comida favorita son los molletes. Me gustaría conocer un poco de ti. Así que espero una respuesta pronto. Te envío muchos saludos.

Luis.

Tercer año, Azucena, México, mayo del 2010

MÉXICO DF A 19 MAYO 2010

¡HOLA! ¿CÓMO ESTAS?

ME LLAMO AZUCENA

TENGO 9 AÑOS, APENAS FUE MI CUMPLEAÑOS Y MI MAMÁ ME HIZO UNA FIESTA EN MI CASA. ME GUSTA JUGAR CON MI BICICLETA. MI COMIDA FAVORITA ES EL ESPAGUETTI CON CREMA. Y A TI QUE TE GUSTA?

ESPERO SABER MÁS DE TI, ASÍ QUE ESPERO UNA RESPUESTA PRONTO.

TE ENVÍO MUCHOS SALUDOS Y ABRAZOS.

AZUCENA

Tercer año, Gustavo, México, mayo del 2010

MÉXICO DF A 19 MAYO 2010

¡HOLA! ¿CÓMO ESTAS? ME LLAMO GUSTAVO ALBERTO, TENGO 9 AÑOS ME GUSTA JUGAR FUTBOL CON MI AMIGO JOSHUA Y TAMBIÉN ME AGRADA NADAR, ESTOY EN EL EQUIPO DE LA ESCUELA EN TU ESCUELA ¿TIENEN ALBERCA?

MI COMIDA FAVORITA SON LAS ALBONDIGAS, EL POZOLE Y LOS TACOS DORADOS. ¿DÓNDE VIVES COMEN POZOLE?

ESPERO CONOCER DE TI, ASÍ QUE ESPERO UNA RESPUESTA PRONTO.

TE ENVÍO AFECTUOSOS SALUDOS.

GUSTAVO.

Tercer año, Gustavo, México, mayo del 2010

México DF a 19 de mayo del 2010

Hola ¿Cómo esta? Espero que bien, Me llamo Sayuri

Me gusta la comida mexicana y me gusta jugar wii.

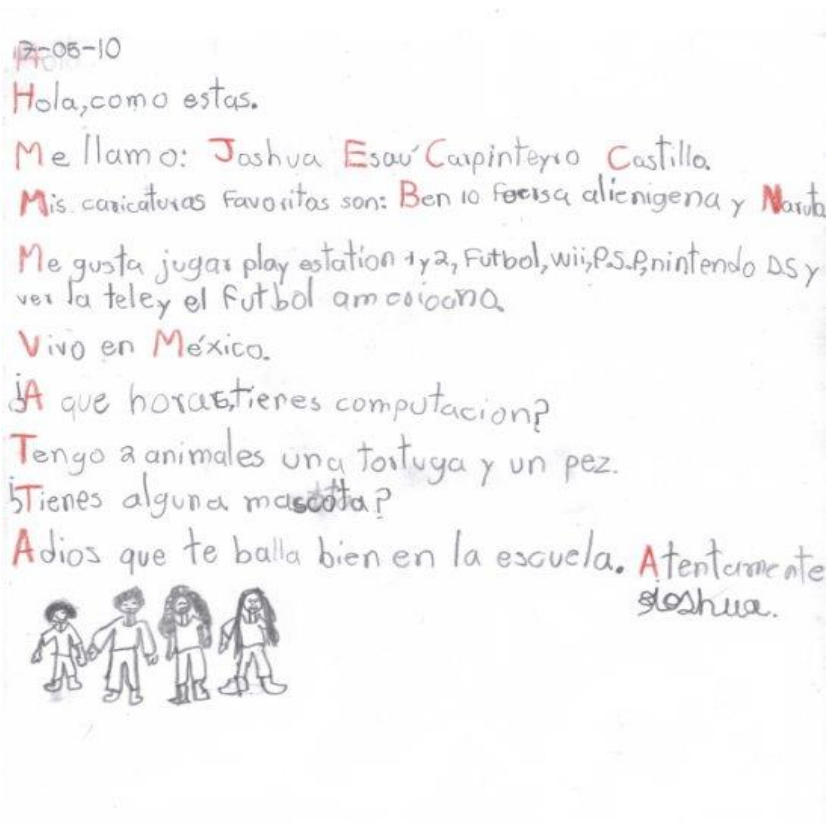
Mi dirección es xocongo 41 edif 2 departamento 20

adiós adiós adiós adiós SAYURI

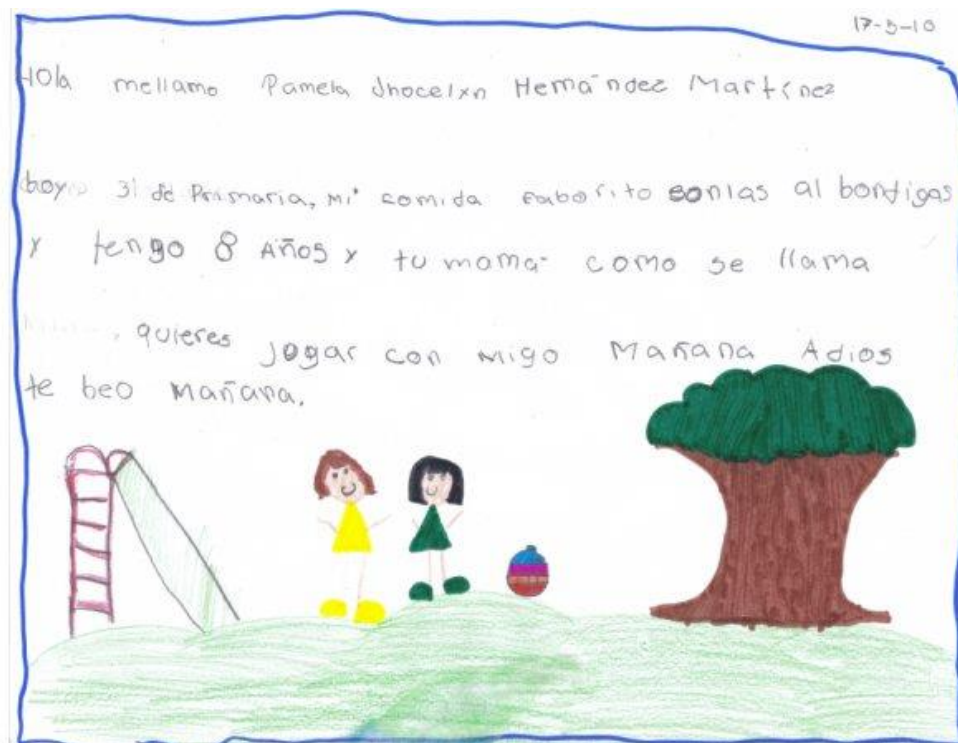
Tercer año Axel, México mayo del 2010.



Tercer año, Joshua, mayo del 2010



Tercer año, Pamela, México 2010.



-Tercer año, Vicente España, mayo del 2010.

CASTELLON, 25 DE MAYO DE 2010

Hola Axel Gabriel:

Me llamo Vicente Navarro Sánchez, estudio 3º de primaria en el colegio Grans i Menuts. Tengo un hermano pequeño que se llama Víctor.

Me gusta mucho comer tallarines a la carbonara. No he probado nunca los tacos (no sé ni lo que son) pero las albóndigas me gustan mucho. Mis aficiones son jugar con mis amigos, jugar a la Wii...

Tengo dos periquitos que se llaman Albin y Juli.

Me ha gustado mucho recibir tu carta y espero que pronto me vuelvas a escribir.

También le he escrito a tu compañera Isabella.

Hasta pronto.

Vicente.

-Tercero, Teo, España, mayo del 2010.

25 de mayo de 2010

Hola Edgar Andre:

Me llamo Teo y tengo 8 años pero casi 9, vivo en Castellon. Me gusta mucho la música, los animales y la naturaleza.

Ah, y lo más importante, tengo dos padres y voy al colegio Grans i Menuts, donde tengo muchos amigos. Y mi profesora se llama Anna.

Me ha gustado mucho recibir tu carta y espero que pronto me vuelvas a escribir.

También le he escrito a tu compañera Ayli Yadira.

Adios,
TEO.

-Tercero, Marta, España, mayo del 2010.

Castellon 25 De MAYO 2010

hola ana belén y fátima:

Soy marta. Tengo 9 años.

Me gusta hacer el tonto.

Tambien me gusta Ir a portaventura y a aquarama, QUE SON UNOS PARQUES TEMATICOS MUY DIVERTIDOS.

ESTOY EN EL COLE GRANS I MENUTS. Me voy a CLASE Ingles pronto.

EL INGLES ES MI IDIOMA FAVORITO.

Me ha gustado mucho recibir vuestras cartas y espero que pronto me volvais a escribir.

BYE BYE.

Marta

-Tercero, Sara, España , Mayo del 2010.

Hola Azucena:

Me llamo Sara mahd, tengo 9 años y voy a grans i memuts que es mi cole. el viernes me voy a un aniversario.

Yo tengo una hermana que se llama Fatima tiene 11 años y tambien va a grans i menuts.

Me gusta mucho jugar con mis amigos, y también estar con mis gatitos.

Me ha gustado mucho recibir tu carta y espero que pronto me vuelvas a escribir.

Te dejo, adios

sara

-Tercero, Eloi, España, mayo del 2010

Hola Erick,

Soy Eloi. Me gustaría ser amigo tuyo.

Antes tienes que saber todo lo de mi. Me gusta el judo, los videojuegos, los perros, especialmente los míos. Te gustaran seguro. También me gusta la televisión .

!Ahh siempre me han encantado los Pokemon son muy chulos. A mi me gusta Totodrive el Pokemon cocodrilo agua. Te gustan los pokemon.

Bueno ya es hora de pincharme la lantus una vacuna porque soy diabetico.

Me ha gustado mucho recibir tu carta y espero que pronto me vuelvas a escribir.

Adios.

Eloi.

-Tercero, Aarón, España, mayo del 2010

Me llamo Aaron y tengo 8 años, te estoy escribiendo del colegio Grans i Menuts , en clase de informatica. Voy a hacer la comunion el 30 de mayo y estoy muy contento . Vivo en castellon, en la montaña. Tengo un hermano pequeño que se llama izan.

Me ha gustado mucho recibir tu carta y espero que pronto me vuelvas a escribir.

Adios

AARON

-Quinto, María, España, mayo del 2010

Para

DAVID de:

Maria

19 de Junio del 2010

Hola David:

Hace tiempo que no te escribo, tengo muchas cosas que contarte.¿Has visto los partdos del mundial (de fútbol)? España estaba de favorito y jugo de pena.....¡¡¡¡¡espero que en el 2014 lo haga mejor!!!!!!

Yo no he visto como juega Mexico pero ójala tenga más suerte que España.

En mi colegio, todos los años en final de curso, celebramos "La fiesta de final de curso" ¿también celebrais vosotros una fiesta de final de curso? En la fiesta, todos los cursos que hay en el colegio solemos exponer algunos trabajos que hemos realizado durante el curso. Mi clase hemos expuesto unos castillos de cartón con torres, puentes levadizos, puertas, ventanas, etc. También copias de algunos cuadros famosos, cuerpos geométricos hechos de pajitas y plastelina, y un trabajo de Inglés que trataba en explicar como éramos antes y como somos ahora.

A mi aún no me han dicho las notas y estoy impaciente por saber mis notas. Ahora en España es casi Verano. Bueno espero que saques buenas notas y que no repitas, porque si repites alomejor el año que viene no nos podremos escribir.

Espero que me des tu e-mail para poder escribirte en Verano.

!!!!!!!!!!!!Unnnnnnnn aaaaabbraazzzooooooooooooo mmmuuuuuuuuuyyy
fuuuuueerteeeeeeeeee!!!!!!!!!!!!

MARÍA

-Quinto, Sara, España, mayo del 2010

Hola Arick, ¿como estas?

Yo estoy muy bien.

Me preguntastes como estaban las cosas por mi pais, pues te digo que peor que el tuyo creo que no esta, hay un poco de crisis, pero he oido que se esta volviendo a poner bien la cosa, despues tambien hace mucha calor unos días y otros hace algo de frio, y tambie lluebe.

¿Como esta tu familia?

Adios, Sara.

- Quinto carta dos Sara, Junio

Hola Arick.

Como tú me contaste cosas de tu familia, ahora voy contarte yo cosas de la mía, empezaré por mi madre.

Mi madre trabaja en Mercadona(un supermercado), mi padre en Nicolau(una empresa), aunque antes trabajaba de cerrajero y en Ibersiti, por si te preguntas que es Ibersiti de diré que es una fabrica de azulejos, creo, y mis abuelos pues ya están jubilados, después también tengo un perro y una gata, si te preguntas como puedo tener un perro y una gata, pues porque tengo la gata en el piso y al perro en la casa de Villafames.

Ahora te voy a contar cosas sobre mi, yo soy alta morena de ojos marrones, mis pasatiempos favoritos son pintar, dibuja y ir a la hípica para cuidar y montar a los caballos o a las yeguas, mi asignatura favorita es plástica, aunque también me gusta bastante asamblea, aunque no sea una asignatura, después también tengo un hermano de tres años que se llama Abel, y mi mejor amiga es

Meri, si quieres saber quien es Meri, le puedes preguntar a Alexa.

Adiós, un saludo.

Atentamente Sara.

-Quinto, Marta, España, Mayo del 2010

Para Laura

Hola Laura, me di una sorpresa al recibir tu carta nunca pense que una niña de Mexico me escribiera y menos que se llamara como mi prima. Sabes, si que soy cristiana no

catolica. Tambien tengo 11 años. Lo que mas me gusta del mundo es hablar con mis amigas Aurora, Alba, Paula, María, Celia, Balma, Sofia ... Tambien me gusta montar a caballo y hacer natacion sincronizada. Yo voy muchas veces a la playa a bañarme, como vivo cerca. Sabes esto es enorme y muy grande, mis mejores amigas son Alba, Paula y María. ¿Como es Mexico? ¿Y tu colegio?

¿Como eres? Yo tengo el pelo castaño claro y los ojos verdes, azules y grises. No soy ni muy baja ni muy alta.

En mi familia somos 5 y con la mascota 6, somos mi padre, mi madre, mis dos hermanos y Rudy el gato. Yo he viajado a Ibiza, que es una isla, a Navarra que alli viven mis abuelos, a Pamplona que alli viven mis tios.

Tengo muchas mas cosas que contarte pero eso sera en la proxima carta, espero tu respuesta.

Atentamente Marta.

-Quinto, María, España, mayo del 2010

Hola Estevan y David:



a mí también me alegra mucho escribiros para contaros cosas sobre mí. Esta noche noche he tardado mucho en dormirme porque estaba ansiosa por escribiros y porque llovía.

A mí, también me gustan mucho las matemáticas, como a ti Estevan y yo no soy “la más juguetona en el salón” David, pero bueno no pasa nada.

Yo vivo en España, tengo muchos amigos y amigas, me gusta jugar a tenis y hablar con mis amigas. Mi comida favorita son los macarrones ¿y la vuestra? Odio el fútbol ¿y vosotros? mi deporte favorito es el tenis ¿y el vuestro? también me gusta bailar ¿y a vosotros?

Adiós, un abrazo de: María

PS: TENGO GANAS DE VOLVER A HABLAR CON VOSOTROS.

-Quinto, España, mayo del 2010

Hola Monse.

Yo te saludo desde Castellon, situado arriba de Valencia y debajo de Barcelona.

Yo tambien quiero ser tu amigo y por eso me presento. Yo como ya sabes me llamo Carlos y tengo 11 y voy al colegio Grans i menuts que significa en castellano Grandes y pequeños. Nosotros tenemos unos cuantos idiomas diferentes: valenciano, gallego, vasco y catalán. Nosotros estudiamos valenciano porque estamos en la comunidad que lo invento, ejemplo m'agrada els entrepans i les creilles fregides que significa en castellano me gusta los bocadillos y las patas fritas. Ami me gusta el treato y hago una obra llamada la draga draga. Aquí en el colegio hacemos una actividad que alomejor tu no sabras , se llama conocimiento del medio que damos la edad media, el cine los dinosaurios ect. pero en valenciano. Mi deporte favorito es el fútbol y soy de

portero, soy el cuarto portero mejor de primaria y acaso el del mejor del cole. Sabias que nos llevamos 7 hora de diferencia por ejemplo: aquí en España son las 2:00 y en Mexico son las 9:00. Espero que pueda ir a Mexico pero de momento no porque tenemos muchos examenes.

se feliz y escíbeme pronto
att:carlos.m xdxdxdd

-Quinto,Alejandra, México, mayo del 2010

Hola Gemma:

Yo soy Alejandra. Yo se que no me conoces, pero aunque estemos lejos y tal vez no nos conozcamos en persona déjame decirte que me dio mucha alegría saber que iba a a escribirte a ti, que vives en España.

Yo se que España es muy distinto a México y que tiene lugares muy hermosos, pero tengo muchas dudas, aquí en México hay ferias, hay cines, obras de teatro y me gustaría saber si allá también hay. Quisiera que nos volviéramos amigos y que me dijeras si tienes hermanos, yo soy hija única, mi papá se llama Alejandro y mi mamá se llama Aline, espero que me respondas mis preguntas y que me dijeras como es allá en España, si tienes algún animalito, yo tengo una perrita llamada Cloe acaba de cumplir un año y es muy traviesa, es una chihuahua cruzada con maltes y aquí en México hay lugares para que lleven a los niños a pasear, como el museo de papalote, la ciudad de los niños, la granja las Américas y acabo de conocer uno que me gustó mucho se llama Kidzania, está muy bonito, no sé si allá también hay lugares como aquí y zoológicos.

Como es la comida? A mí me gusta mucho la milanesa, cuales son las tiendas de ropa que hay? Aquí hay Liverpool, palacio de hierro, Suburbia, C&A.

Bueno Gemma me dio mucha alegría escribirte estas pequeñas líneas hasta luego.
Alejandra

-Quinto, Maricela, México, mayo del 2010

Para: Sofia

De: Maricela

29 de mayo de 2010

¿Cómo estas Sofia? A mi también me dio gusto recibir tu carta. Sabes mi mayor fan es pucca y High School Musical.

Yo también voy en 5°.

Mi escuela se llama Pdte. John F. Kennedy ¿y la tuya?

También mi programa favorito es pucca ¿y cual es tu música favorita?

Espero que te guste.

-Quinto, Alba, México, junio del 2010.

1 de junio de 2010

HOLA ALBA:

También me gustaría visitar los mismos lugares que tu y también visitar Castellon para conocerte. Yo también veo Patito Feo solo que aquí ya dio fin y se llama Atreverte a soñar. Yo tengo una hermana que se llama Josefina es muy simpática y me gusta jugar con ella porque apenas tiene seis años y mi tía se acaba de aliviar y tuvo niña.

Bueno adiós dejo de escribirte

Atentamente: Guadalupe



-Quinto, Monse, México, junio del 2010

Mexico DF a 31 de mayo de 2010

Hola Carlos M.

Me alegra que me hayas mandado otra vez una carta ya lei que eres el cuarto primera, de portero a mi también me gustan las papas fritas y yo soy la segunda mejor en mi salón tu crees porque un niño me gana por solo un punto, pero yo quiero contarte mas de lo que ago tu haces un deporte que es el fut yo me quiero meter a natación de entrenamiento o alguna otra opción, que bueno que aceptes ser mi amigo yo aquí en mi escuela tengo muchos amigos, son muy chistosos y muy platicadores pero quiero alguna vez conocer por alla donde tu vives de seguro alla esta muy padre.

A mi me gusta hacer los fines de semana ir de compras para verme super bien y comer, a mi me gusta la pizza y a ti? Nadie se puede resistir al sabor de la pizza, tu me cuentas que por alla va a ver muchos exámenes aquí igual muchos.

Se muuuuy feliz siempre y escíbeme pronto.

Att. Monse

-Quinto, Marta, México, junio del 2010

1 de junio de 2010

De: Laura

Para: Marta

Hola, si me dio mucho gusto conocerte pero me dio mucha felicidad porque como puede ser que tu prima se llame como yo y me imagino que eres bonita de tus ojos, dices que los tienes azules cafes y verdes pero yo soy diferente, yo tengo pelo negro, ojos negros y soy morenita. Bueno me gustaría hablar más contigo pero me voy a ir bueno fue un gusto conocerte

Adios Marta.

Atte. Laura

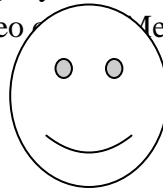
-Quinto, Meliza, México, junio del 2010

De: Meliza

Para: Aurora

Hola Aurora soy yo Meliza y me gusta también la pasta tienen cantantes allá, conoces a David Bisbal o Chino y Nacho o la de Mecacon y dejame decirte que me gusta un niño de mi clase, se llama mejor no te digo, bueno te digo un poquito empieza con la letra F bueno y hay niños muy latosos que se llaman Víctor, Esteban, David, Javier, Axel, Jorge, Ariel, Kevin pero le decimos capuchino, Edgar y Fernando (es el que me gusta si) es muy blanco como Gasparín lo has visto? Y creo que me caes muy bien.

Bueno adiós y yo quisiera encontrarme contigo.



-Quinto, Francia, México junio del 2010

De: Francia

Para: Pau

Yo tengo 11 años y mi número favorito es el 28 me encanta la misma asignatura que a ti. Por cierto, solo tenemos un idioma, español pero tenemos muchos dialectos indígenas, mi escuela se llama Presidente John F. Kennedy. A mí también me encanto recibir una carta de España y quiero convencer a mis papas pero no quieren ¿Qué ropa te gusta? A mí la de ED Handy

¿Qué insectos te dan asco? A mí los grillos

¿Cómo se llama un niño que te caiga mal? A mí una niña que se llama Hanna.

Bueno adiós.

Francia.

Anexo 43 Mandalas

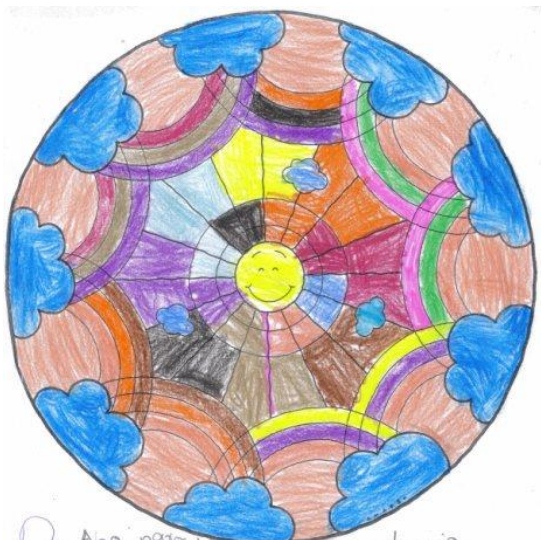
Mándala, tercer año México



Hola:
Maestra gloria
A deser muy bonito españa Yo nunca e ido
Pe lo megustaria conozerlo haci me podria
embiar Fotos

ANA Belen ~~ana~~
Espana

Mandala tercer año

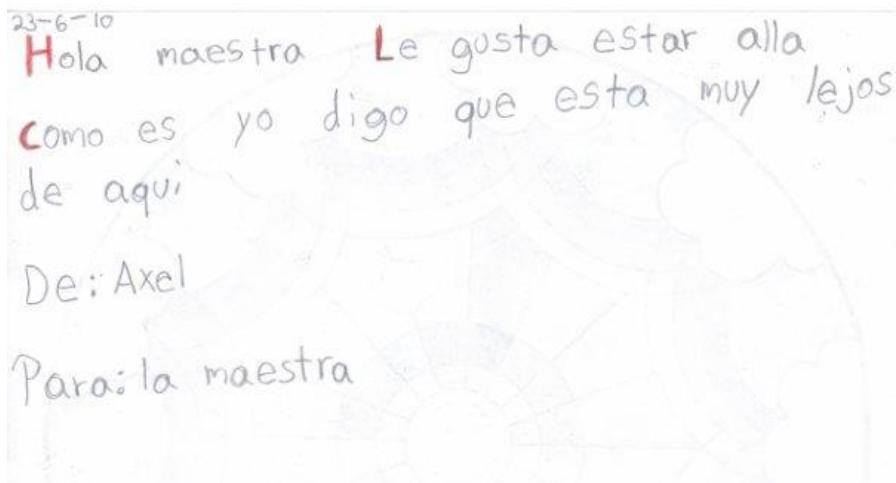


De Ang para la maestra gloria
Maestra glori q lo entran nos mucho
saludos
qd'OS

Mandalas Tercer año



Recado de tercer año México



Fotografia de tercer año México



Anexo. No. 44 Cartas y dibujos Profesoras

-Profesora de tercer de México a Profesora de tercero España.

HOLA:

Como ya te había mencionado antes, este proyecto me genera mucha emoción y expectativas. El conocer a Gloria en la escuela donde trabajo fue muy grato y bueno, ya que me ayudo no solo a nivel personal, sino también en lo profesional es por ello que me complace ayudarla en su trabajo, además de que es una experiencia que nunca había tenido.

Bueno ahora, yo como los niños tengo muchas inquietudes e interrogantes, pero primero voy a comenzar a presentarme para que nos conozcamos y rompamos el hielo.

Mi nombre es, tengo 22 años de edad, soy soltera y soy la ultima de tres hijo, así que mi familia está conformada por cinco integrantes, de los cuales soy la única maestra.

Dentro de mis gustos está el coleccionar cosas que son de winnie pooh, escuchar música y hablar por teléfono. Me agrada comer casi de todo a excepción de los mariscos, no me gustan y tan solo olerlos me da asco. En cuanto al carácter soy una persona muy alegre, sociable y me gusta conocer gente y convivir con la que ya conozco, ósea me gustan las fiestas e ir de antro.

En el ámbito profesional, me considero una persona entregada a lo que hace, me gusta trabajar con los niños y jugar con ellos. Es una carrera que yo elegí por las grandes experiencias que te genera para la vida, ya que te hace reír pero en ocasiones hasta llorar. Considero que los niños son un gran motor para que cada día te quieras superar más ya que no solo aprenden ellos nosotros como maestras aprendemos junto a ellos.

Bueno creo que ya hable mucho, o mejor dicho escribí mucho, jajajaja. Me gustaría que me contaras como es el trabajo en tu país y que intercambiáramos experiencias y puntos de vista de la educación, para que de esta forma se pudieran generar un comparativo entre ambas.

Ahora bien te envió las cartas de los niños, que pues para empezar no son de todos ya que es imposible que los pequeños asistan completos a la escuela por lo regular faltan de dos a tres niños, es por eso que ni siquiera en los dibujos que decidieron hacer van completos. La idea de mandarte el trabajo de esta forma fue de ellos, querían escribir su carta a computadora, pero también quería enviarle a su amigo un dibujo con preguntas acerca de el y el lugar donde vive.

Como te podrás dar cuenta cuando lees las cartas son chicos a los cuales les cuesta mucho trabajo escribir y expresar sus ideas y sentimientos por este medio, es por ello que las cartas son muy similares ya que se coordinaron y escribieron una general en el pizarrón en la que solo le iban cambiando los datos, fue muy divertido hacer este ejercicio ya que les costó trabajo organizarse, pero al final aprendieron a trabajar como grupo y sobre todo como equipo.

Finalmente me despido de ti enviándote un cordial y afectuoso saludo. Si tienes alguna duda o comentario no dudes en escribir y preguntarme. Espero que este proyecto sea benéfico para ambas y que resulte con mucho éxito. Un saludo a tus alumnos y suerte. Estamos en contacto.

Un beso y un abrazo

Profesora de tercero México.

-Carta de profesora de tercero España a Profesora de tercero México.

Hola:

Por fin tengo un momento para escribirte, me alegro mucho de estar participando en este proyecto y poder establecer estas redes con tus niños y contigo. Me parece un proyecto emocionante y del que podemos aprender y sacar mucho partido.

Tu compañera Gloria nos ha dado muchas estrategias para trabajar con nuestros alumnos. Esta mañana ha estado aquí en clase trabajando con mis niños, les ha

preparado una sesión de visualización, respiraciones, juegos cooperativos, etc. que ha ido muy bien.

En cuanto a mí, tengo que contarte que me llamo Anna Borillo Colomer, tengo 31 años, estoy casada y tengo dos hijos preciosos que se llaman Mara y Ramón (como su papá) y tienen 6 y 3 años respectivamente.

Al contrario que en tu familia, en la mía hay muchos maestros, hasta 7, entre los cuales se encuentra también mi única hermana. Ella se llama Bibi y es 10 años mayor que yo. Soy muy deportista, de pequeña practicaba gimnasia rítmica, pero ahora practico tenis dos veces por semana. El deporte me hace sentir bien y me ayuda a liberar tensiones.

Me gusta mucho mi trabajo, aunque en realidad yo soy profesora de infantil y me encantaría trabajar en esa etapa. Ahora lo tengo un poco difícil en este cole, pero seguro que algún día tendré mi oportunidad. Anteriormente siempre había trabajado en infantil, hasta que llegué a este cole, hace cuatro años, y me quedé con una plaza en primaria.

En este cole estoy muy bien, mis compañeros son geniales y el ambiente de trabajo es muy bueno. Con respecto a la clase que tengo este año, mis alumnos son un poco alborotadores y difíciles. Tengo varios alumnos con déficit de atención, otro con retraso mental y otro con síndrome de Asperger. Se hace un poco difícil trabajar con ellos y necesito muchos refuerzos de mis compañeros en clase, pero han mejorado mucho desde principio de curso. La verdad es que a estas alturas de curso estoy un poco cansada y tengo muchas ganas de vacaciones.

Puedes conocer más cosas del cole en nuestra web: www.gransimenuts.org

Te envió unas cartas más para que se las entregues a los niños que les deben faltar.

Un beso muy fuerte, seguimos en contacto. Saludos.
Profesora de tercero España.

Anexo No. 45 Dibujos de la paz





Para mi la paz es convivir y no pelear entre si de cualquier país, raza o estado es no pelear evitar las guerras así cosas que sean malas para la convivencia eso es para mi la paz.

También para mi la paz es convivir con mis compañeros llevarme bien así con niños y niñas eso es también la convivencia para mi.

La paz

La paz significa la armonía y la amistad entre los pueblos, razas y naciones del mundo. Que no haya guerras entre las naciones. Que las naciones más fuertes no abusen de las más débiles, sino que las apoyen y las ayuden en sus necesidades. Lo mismo debe suceder entre las personas, que se apoyen y se ayuden unas a otras, en lugar de abusar de las más débiles. Con esto habrá paz en el mundo y con las personas.



Edgar A. Magaña S.
3-C

Pamela

Descripción

Para mí la paz es muy grandiosa como la naturaleza y las palomas también me gustan bueno maestra eso es lo que no entiendo o lo que siento quitar los animales.



ANEXO No 46 Cuadro Comparativo.

	FASE DEL PROCESO	Fecha/ Evidencia	texto	REFLEXIÓN	CATEGORIA
	Inicial /Diagnóstico	Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesor primer año 2010 España	¿Qué es para ti la paz? Es el equilibrio de todas las cosas que nos rodean		Concepto de paz
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de Apoyo a la educación especial, España	¿Qué es para ti la paz? Tranquilidad, sosiego, aceptación, equilibrio, resolución de conflictos, seguridad.		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de tercer año , España	¿Qué es para ti la paz? La paz me hace pensar en otras palabras como tranquilidad, calma, equilibrio, sentirse bien, relajación,etc.		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora 5B 2010 España	¿Qué es para ti la paz? Tranquilidad, sosiego, alegría... sentirme bien conmigo misma y con quienes me rodean.	Es importante observar como el concepto de paz se relación con estado o formas de estar o sentir, algo que forma a su vez parte del ser humano, y que es cercana en una primera instancia.	
		Evaluación final escrita del proyecto prácticas	10.- Para ustedes que sería la paz, y después de esta experiencia como definirían educación para la paz.		

		de paz. 31/08/2010 Profesora quinto grado Méx.	Para mi ahora la paz es un concepto más complejo y difícil de definir que antes, porque considero que implica muchas cosas más allá de que no haya guerra. Por lo mismo definir educación para la paz resulta igual de difícil, porque se trata de algo sumamente abstracto que entraña toda una serie de actitudes hacia los demás, hacia nosotros mismos y hacia el mundo en el que vivimos.		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesor primer año 2010 España	¿Qué es conflicto para ti? La oposición de diferentes puntos de vistas o visiones que no llegan a un entendido		Concepto de conflicto
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de Apoyo a la educación especial, España	¿Qué es conflicto para ti? Un momento de desequilibrio entre intereses diferentes opuestos en ti mismo o con otras personas. Se dan a lo largo de la vida y con los demás siempre si compartimos y evolucionamos.		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de quinto grado, España	¿Qué es conflicto para ti? Cualquier cosa que rompa con el equilibrio diario de lo que me rodea, (lo que me rodea no tiene que estar necesariamente cerca)		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de tercer grado, España	¿Qué es conflicto para ti? Una situación en la que dos o más personas no logran ponerse de acuerdo.		
		Reporte de semana del 1 al 5 de marzo del 2010 Profesora segundo México	¿Qué es conflicto para los estudiantes? Durante esta semana se platicó con el grupo acerca de lo que ellos creen que es un conflicto y de que manera los afrontan, relacionan la palabra		

			conflicto con peleas y cosas negativas		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de Apoyo a la educación especial, España	¿Qué esperas de esta asesoría? Claves para enfrentar tanto los conflictos internos (personales), como los que se dan en la escuela y/o en la sociedad y yo estoy implicada	Es de resaltar como se relaciona la palabra equilibrio y desequilibrio en el proceso de la paz y el conflicto.	Conflictos internos
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de quinto grado, España	¿Qué esperas de esta asesoría? Aprender y mejorar mi visión de lo que desequilibra las relaciones		
		Cuestionario diagnóstico primera sesión Profesora de tercer grado, España	¿Qué esperas de estas asesorías? Conocer bien el concepto de “Paz”, poder ayudar a mis alumnos en sus conflictos aplicando las estrategias aprendidas.		
	INICIAL/ DIAGNÓSTICO de la fase presencial	Cuestionario Enero/2010 Profra. Segundo Méx.	4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con educación para la paz? Los niños están viciados por decirlo de algún modo en las formas de resolver sus problemas siempre a golpes e insultos no dialogan, creo que se ha tratado de cambiar esa forma pero creo que hace falta más trabajo	Concepción de Educación para la paz relacionada a Conflicto. Se cree que es la que va resolver los problemas y la violencia.	EpP para el conflicto
		Cuestionario Diagnóstico inicial Profr. Primer año España	Educar para la paz es educar en la resolución del conflicto para lograr el equilibrio, tanto interior como con lo que nos rodea.	Resolución interna y externa.	

			<p>¿Qué esperas de esta asesoría?</p> <p>Conocer y aprender estrategias para la resolución del conflicto. Poder establecer una comunicación con docentes de México, para contrastar y compartir experiencias.</p>		
		<p>Cuestionario diagnóstico primera sesión</p> <p>Profesora de Apoyo a la educación especial, España</p>	<p>¿Qué sabes de educación para la paz?</p> <p>Sólo algunos materiales que traen para los niños y lo relacionan con los problemas y la forma de resolverlos. Ho ha habido ninguno que me gustara especialmente</p>		
		<p>Cuestionario diagnóstico primera sesión</p> <p>Profesora de tercer año, España</p>	<p>¿Qué sabes de educación para la paz?</p> <p>Que se aplica en los colegios para que los alumnos conozcan situaciones de otros países, para resolver conflictos, etc. En muchas ocasiones se celebran actos y se hacen actividades coincidiendo con el día mundial de la paz.</p>	<p>Se ve como algo externo al cotidiano de la escuela, ocasional</p>	
		<p>Cuestionario Enero/2010</p> <p>Profra. Segundo Méx.</p>	<p>5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?</p> <p>No, es la primera vez.</p>	<p>Existe poca experiencia con prácticas de Educación para la paz</p>	
		<p>Cuestionario diagnóstico primera sesión</p> <p>Profesora de Apoyo a la educación especial, España</p>	<p>2.- ¿Qué sabes sobre educación para la paz?</p> <p>Sé que hay proyectos que trabajan, ahora no recuerdo ninguno</p>		
		<p>Cuestionario Enero/2010</p> <p>Profra. Tercero</p>	<p>4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz? Pues en realidad muy pocas, hasta actualmente que estoy trabajando con ella.</p> <p>5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz?</p> <p>Como tal y en forma no, tuve un pequeño pero muy pequeño</p>		<p>Transversalidad</p>

		Méx.	acercamiento cuando e la normal trabaje por transversalidad y vimos a la educación para la paz como un eje articulador entre la problemática social y la vinculación con la vida escolar		
		Cuestionario Enero/2010 Profra. Quinto Méx.	4.- ¿Cuáles han sido tus experiencias con Educación para la paz? Lo había oído en las conferencias de transversalidad antes de este proyecto. 5.- ¿Habías realizado antes algo con relación a Educación para la paz? No tan solo lo había escuchado y analizado pero no aplicado.		
	DIAGNÓSTICO de la fase presencial	Cuestionario Enero/2010 Profra. Segundo Méx.	¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en esta planeación de la práctica de paz? Los niños que tachan de aburridas las sesiones Las ideas de los padres que inculcan a los hijos el no dejarse y pegar más fuerte	OBSTÁCULOS DE LAS PRÁCTICAS DE PAZ Resistencia de los padres en continuar con aplicar la violencia para transformar los conflictos. Tiempo Contexto social	Obstáculo
	DIAGNÓSTICO de la fase	Cuestionario Enero/2010	¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en esta planeación de la práctica de paz? En primera el no conocer mucho acerca del tema, el poco tiempo que pudimos trabajar con la profesora		Tiempo

	presencial	Profra. Tercero Méx.	Gloria y finalmente la distancia que existe ¿Cuáles han sido los obstáculos que te has enfrentado en la práctica de prácticas de paz? El factor tiempo es un obstáculo que siempre está presente dentro de la educación primaria. Otro obstáculo podría ser el medio o contexto social en donde se encuentra la escuela y en donde se desenvuelven los niños		
		Cuestionario Enero/2010 Profra. Quinto Méx.	¿Cuáles han sido los obstáculos con los que te has enfrentado en esta planeación de la práctica de paz? El pensar cómo manejar las actividades acoplándolo a los tiempos y características del grupo. ¿Cuáles han sido los obstáculos que te has enfrentado en la práctica de prácticas de paz? El ser constante con las actividades, específicamente en aquellas que tienen por duración un lapso de más de media hora de tiempo debido a las evaluaciones y actividades propias de la escuela.		
		Evaluación escrito del proyecto "prácticas de paz" 31/08/2010 Profesora quinto grado Méx.	1.- ¿Cuáles fueron los obstáculos tanto personales o institucionales, o de la asesoría o de la misma estructura del proyecto que ustedes encontraron? Los personales fueron al principio el tener paciencia y seguir con las actividades aun cuando a veces no funcionaban bien, entender que llevaban un proceso		
	DIAGNÓSTICO de la fase	Cuestionario	C) ¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto?	Papel activo en la paz El actuar docente como un	Interrelación / interconexión

	presencial	Enero/2010 Profra. Segundo Méx.	Que conozcan que toda acción de uno como parte de un grupo afecta a todos.	actor de la paz y que afecta a los otros creando espacios de paz. Si los docentes lo viven, lo sienten y lo vuelven parte de ellos lo pueden transmitir a su vez, dan lo que tiene.	
	DIAGNÓSTICO de la fase presencial	Cuestionario Enero/2010 Profra. Tercero Méx.	A nivel profesional e individual, me ha permitido conocer un área poco explorada y practicada por los maestros de primaria...	Formación y práctica docente	Práctica nueva
	DIAGNÓSTICO de la fase presencial	Cuestionario Enero/2010 Profra. Segundo Méx.	¿Cómo evaluarías el papel del asesor? Bastante buena, explica de forma clara y con respecto a las necesidades individuales	Un proyecto de acuerdo a las necesidades del docente	Necesidades docentes
	FASE EN LÍNEA MÉXICO	Reporte escrito Profesora segundo Méx.25/02/2010	La actividad me permitió darme cuenta qué niños pueden mantenerse en silencio y seguir las instrucciones, hay niños a los que cotidianamente no les gusta colorear y esta actividad la realizaron bien y la terminaron de forma rápida.	Observación de otro tipo de conocimientos actitudinales	Conocimientos actitudinales
		Cuestionario enero/2010 Profesora tercero México	Qué aspectos te parecen importantes seguir manteniendo? Pues el que se implemente este tipo de estrategias y actividades dentro de los salones de clase y no solo dedicarnos a enseñar contenidos conceptuales a los pequeños.		

	<p>Cuestionario Enero/2010 Profra. Quinto Méx.</p>	<p>¿Cuáles han sido los logros, adelantos o ventajas que has obtenido de este proyecto? El manejo del grupo ha sido más fácil gracias a las técnicas de respiración y tratadas, en la asamblea los alumnos han encontrado una forma de proponer, participar y decidir, de apoco empiezan a involucrarse con propuestas de reglas y formas de trabajo.</p>		
	<p>Reporte profesora quinto grado Semana del 15 al 19 de febrero 2010.</p>	<p>.... Otro cambio que se dio es que ya exigían ellos mismos el respeto para la asamblea y se establecieron sanciones para los que no estuvieran participando respetuosamente. Me sentí más relajada en esta ocasión porque ya no fue tan difícil dirigir la atención de los niños,...</p>		
		<p>Escucha Activa...Durante la actividad pude observar que algunos alumnos se apenaban cuando llegaba su turno de hablar y no decían nada. Al final reflexionamos sobre la actividad y varios niños expresaron que un minuto había sido demasiado tiempo para ellos pues se quedaban sin saber de qué hablar. Me sorprendí por que no esperaba que siguieran las indicaciones al pie de la letra por ser la primera vez que realizábamos este ejercicio, pero al ver lo relajados que estuvieron los alumnos, no dudo en volverlo a aplicar</p>		
	<p>Evaluación final escrita del proyecto prácticas de paz. 31/08/2010 Profesora quinto grado Méx.</p>	<p>3.- ¿Cuáles serian las ventajas que han visto en el proyecto y cuáles han sido como los obstáculos en alumnos?</p> <p>Pues ha habido ventajas tanto personales como en los niños, considero que a los niños les brindó herramientas para como grupo llegar a acuerdos, además de que hubo cambios de actitudes al disminuir la violencia física que se presentaba en el grupo. Los obstáculos fueron el que la familia muchas veces impulsaba prácticas violentas.</p>		

	<p>Reporte profesora quinto grado</p> <p>Semana del 15 al 19 de febrero 2010.</p>	<p>Durante la junta se comentó con los padres las situaciones de violencia que se han estado presentando en los alumnos, les comenté acerca del proyecto y les expliqué las actividades que se llevaban dentro de él. Una mamá me preguntó que podrían hacer ellos para apoyar este proyecto desde el hogar mientras el resto asentía con la cabeza, esto me sorprendió pues no habían sido muy participativos en otras juntas, yo era la que les tenía que pedir que me apoyaran. Emocionada, me comprometí a conseguir algunos materiales para trabajarlos en casa e hicimos ejercicios de respiración, comentando que también como adultos los necesitamos para controlar nuestras emociones y pensar con claridad. En este punto, los alumnos sin que yo se los indicara se integraron a los ejercicios de respiración. Más tarde, una mamá se acercó a mí para comentarme que ella practica yoga y podría aplicar en otro momento una sesión para los alumnos. lo cual ya se está acordando en conjunto con la directora y la maestra de educación física. Para mí fue muy grato ver cómo sin proponérmelo, este proyecto ha trascendido el ámbito de la escuela y poco a poco está integrando a los padres de familia.</p>		<p>TRABAJO CON PADRES</p>
	<p>Reporte profesora segundo grado Mex</p> <p>Semana del 8 al 13 de marzo 2010.</p>	<p>...la semana pasada tuve la actividad con padres de familia, primero les presenté la imagen de la muchacha que nos diste el sábado antepasado, después jugamos lotería de la familia, al terminar el juego pedí que juntos ellos y los niños realizaran un dibujo de su familia cuando lo terminaron les pedí que ellos les dijeran a sus hijos una cualidad explicándoles por que creen que la tienen y que los niños la escribieran delante de su nombre, y les dije que muchas veces recalamos únicamente lo negativo de ellos sin darnos cuenta de que también tienen cosas buenas y que pocas veces se los hacemos notar entonces esto puede ayudar a su autoestima, e hicimos un collage en una de las paredes del salón con sus dibujos, después hice los ejercicios de respiración, respiración en tiempos y ejercicios de ojos explicando de que manera pueden ser funcionales y para finalizar les presenté la imagen de los burritos para decirles que necesitamos cooperar para que pueda haber un beneficio en sus hijos</p>		<p>Familia</p>

	Reporte profesora tercero Méx. Semana del 15 al 19 de febrero 2010.	Esta estrategia es la primera vez que yo la realizaba con los niños, ellos ya la habían hecho pero con la guía de la maestra Gloria, esta fue la primera vez que yo experimenté este tipo de ejercicios y fue muy emocionante y divertido.	Dos profesoras me solicitaron realizar las visualizaciones en sus grupos para que ellas vieran como hacerlas.	EXPERIENCIA DOCENTE
	Reporte profesora tercero Méx. Semana del 15 al 19 de febrero 2010.	Hola Glo!!! Mira te mando a grandes rasgos como fue la historia que se iban imaginando y algunos dibujos que ellos realizaron con la explicación que dieron frente a sus compañeros, lo que no se es si es bueno que expliquen lo que se imaginaron frente a sus compañero y lo compartan o solo realicen los dibujos y se los queden para ello????	Mayoritariamente era con la investigadora /asesora, pero en muchas ocasiones también se daba entre ellas. A través de las asesorías ir incrementando la situación vivencial de las profesoras como una herramienta que les da movilidad en los espacios educativos. Haciendo prácticas de paz.	INTERCAMBIO Docente
	Evaluación final escrita del proyecto prácticas de paz. 31/08/2010 Profesora quinto grado Méx.	6.- Sintieron que fue como nuestro proyecto, si siguieron sintiendo que es un proyecto que viene de afuera que se integra y para que fuera un proyecto nuestro que le faltaría? Siento que se integró y trascendió en nuestro estilo de docencia pues es algo que seguimos implementándolo en nuestros actuales grupos. 7.-Y como influyeron en ustedes, la correspondencia entre los docentes, si hubo algo que a lo mejor no se esperaban, algo que haya cambiado, o confirmado. Creo que hubo una buena relación con Gemma, ambas hemos aprendido mucho de la educación en ambos países y espero seguir en contacto con ella. 8.- ¿Qué cosas positivas les dejó las asesorías en presencia y de la asesoría en Línea? Pues ese seguimiento a las actividades y la adecuación que hubo de acuerdo a las características del grupo.	Tla vez la pregunta era muy directiva, pero creo que es importante rescatar aún así la mención de que cubre otros espacios temporales, pues cuando contestaron este cuestionario ya tenían nuevos grupos y ya no había un compromiso con el proyecto.	SOBRE LA PROPUESTA

El formato de los reporte por parte de las docentes fue libre en entrega y formato por eso alguno de ellos eran solo descriptivos de las actividades, otros reflexionaban lo ocurrido con los estudiantes y pocas veces reflexionaban sobre el proceso de ellas mismas.

ALUMNOS	MAESTRA
Respiraciones y ejercicios con los ojos	
<p>Para los alumnos estos ejercicios no son nuevos, ya que se han venido trabajando en anteriores ocasiones y con frecuencia, esta semana se realizaron previo al primer ensayo del examen enlace, los chicos estaban nerviosos por dicho examen pero con los ejercicio se tranquilizaron un poco....</p> <p>Reporte profesora tercero Semana del 15 al 19 de febrero 2010.</p>	<p>Para mí me sirven en la vida diaria, cuando no puedo dormir o estoy muy estresada, realiza las respiraciones y trato de olvidarme un poco de todo lo que me ayuda a conciliar más fácilmente el sueño o relajarme y pensar las cosas antes de actuar.</p> <p>Dentro de lo profesional pues me ha servido para controlar un poco más al grupo y tratar de calmar sus ansias por estar jugando o brincando.</p> <p>Reporte profesora tercero Semana del 15 al 19 de febrero 2010.</p>
	<p>Practicar las respiraciones, dentro y fuera del salón (casa) me han servido para relajarme y desestresarme en ciertos momentos.</p> <p>Me han permitido liberar tensiones y tranquilizarme</p> <p>Reporte profesora tercero Semana del 2 al 5de febrero 2010.</p> <p>Experiencia cotidiana</p>

EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES

FASE CARTAS México- España	Cartas de Monserrat 5° 12/mayo/2010	“...yo no tengo mamá me abandono a los 2 meses de Nacida tu cré. Pero es bueno tener un amigo en España. (Misha 11/mayo/2010)	Libertad de expresión en los niños y niñas sin censuras en sus escritos, se revisaba que fueran claras en su redacción y en su manera de escribir,	Libertad de expresión
----------------------------------	--	---	--	------------------------------

	Alumnos	“, pero sabes algo yo soy cristiana yo pienso que eres católica, pero no importa.. (Laura 11 /mayo /2010)	pero no eran corregidas en contenido ni en su estilo.	
FASE EN LÍNEA MÉXICO	Reporte Profesora segundo México 25 de febrero 2010	Los niños se tranquilizaron y se mostraron bastante interesados en la actividad algunos callaban a sus compañeros diciéndoles que no los dejaban escuchar la música. Hubo dos niños que cotidianamente trabajan pero en esta actividad se la pasaron tratando de hablar con sus compañeros y jugando con las sillas. (asamblea)		
	Reporte profesora quinto grado Semana del 15 al 19 de febrero 2010.	Para mí fue muy grato ver que los niños se comprometían más con la asamblea, en ella pudieron reconocer sus avances en la conducta y fueron más propósitosivos con las actividades que se llevan en el salón de clases		
	Reporte profesora quinto grado Semana del 15 al 19 de febrero 2010.	SONDEO ACERCA DE LOS CONFLICTOS Con los alumnos se aplico un pequeño cuestionario acerca de que entendían por conflicto, que hacían ellos ante los conflictos, con que compañeros trabajarían en equipo y con quién no. Durante la actividad muchos niños se acercaban a mi esperando que les dijera que escribir. Al analizar las respuestas encontré que muchos alumnos lo asocian con problemas, al encontrarse en un conflicto la mayoría dice acudir con el maestro (aunque en realidad no lo hacen), otra parte dice “defenderse” y unos pocos eligen hablar para resolverlo. Me frustró no haber podido aplicar más actividades pues no consideré que la junta pudiera extenderse tanto, no obstante considero que esta actividad me aportó muchos elementos para trabajar más adelante en relación a los conflictos.	CONCEPTO DE CONFLICTO (ALUMNOS –PROFESORA)	Concepto de conflicto

	<p>Reporte profesora tercero Méx. Semana del 15 al 19 de febrero 2010.</p>	<p>Respiraciones y ejercicios con los ojos Cabe mencionar que el realizar estos ejercicios y logrado bajar el ritmo de inquietud que presentaba el grupo, en especial con un niño que se llama Kristof, el es un chico muy inquieto y travieso, le gusta estar jugando y casi no le gusta trabajar, con los ejercicio el alumno ha mostrado más interés en terminar los trabajo, cuando se aburre de una actividad me dice: “maestra vamos hacer así con los ojos (los mueve) es que ese ejercicio me gusta” y realizamos la actividad de forma que todos se olvidan del trabajo por unos 10 minutos aproximadamente y posteriormente siguen con lo que estaban</p>	<p>ALUMNOS HERRAMIENTAS DE AUTOGESTION, AUTOAPRENDIZAJE.</p>	<p>AUTOAPRENDIZAJE</p>
	<p>Reporte profesora tercero Méx. Semana del 15 al 19 de febrero 2010</p>	<p>...Brandon uno de los niños más inquietos a pesar de ser la tercera vez que se realiza esta actividad, no logra concentrarse y se distrae con facilidad haciendo ruidos o abriendo los ojos, lo implica que sus compañero que están a su alrededor tampoco logren el objetivo de la actividad por estar atendiendo y riéndose de lo que él hace...</p>	<p>Obstáculos alumnos</p>	

Anexo No.47 Resumen de cada semana México

Las sesiones tenían una temática, en la cual giraban las estrategias que se proponían, sin embargo no eran impuestas o programadas, sino el tema era analizado en el contexto de cada una de las aulas, y ellas comentaban lo que necesitaban y entre todas se decidía que estrategias se podían llevar a cabo. Así mismo se realizaban de dos a tres estrategias para que las profesoras las vivieran.

-Semana del 11 al 16 de enero del 2010.

Por la experiencia inicial realizada en la fase previa las primeras actividades aún estaban dirigidas a los estudiantes, pues se pretendía dar continuidad al trabajo con los niños y niñas incluyendo esta vez a los docentes. Es por eso que se inicia la primera semana de la propuesta un diagnóstico sobre la temática de paz con los estudiantes de las profesoras. Se solicita que cada uno de los niños y niñas pinten que es para ellos la paz y escriban que querían decir con su dibujo, se entregan fichas de diagnóstico sobre las reglas que hay en el aula de forma gráfica para segundo año y escrita para tercero y quinto, y se realizan observaciones generales en la sesión con las profesoras.

Estas observaciones estaban enfocadas en los estudiantes y en la dinámica grupal, se vieron los ritmos del grupo y sus principales problemáticas, ya sean específicas de algún alumno como fue el caso de un niño en segundo grado o de la disciplina en general como fue en tercero y quinto, donde los tres grupos coincidieron en el uso de la violencia como forma de resolver sus conflictos y la manera de buscar una dinámica menos violenta. Las pinturas mostraron imágenes algunas convencionales sobre la paz,

como la paloma, niños y niñas tomadas de las manos o la pintura del mundo, pero algunos mostraban su entorno cercano ya fuera de su familia o de la escuela en donde pintaban ya sea la presencia o la ausencia de la paz.

-Semana del 18 al 22 de enero del 2010.

En esta semana se da a conocer los principales principios de Educación para la Paz, y las dimensiones que se abordarían en las siguientes sesiones, así como un recorrido por lo que ellas entendían por paz, y cómo podrían realizarla en la educación. Se plantea que la propuesta es algo que pueden ir incorporando en sus actividades cotidianas, más que como una obligación como una forma de ir intentando nuevas maneras de enseñar. Inicialmente se propone que integren estas actividades en su planeación semanal, pero se ve que esto solo reflejaba un hecho administrativo, por lo que se sugiere realizar mejor un registro de las actividades, que ellas mismas fueron transformando. Los cuáles podemos ver en los **Anexos No. 27, 28 y 29**

Semana del 25 al 30 de enero del 2010.

Las profesoras comentan lo sucedido durante la semana en sus grupos, así como las estrategias que realizaron. Se inicia con la temática de Paz Interior, a través de un análisis conceptual y posteriormente se realizan ejercicios de respiraciones, de yoga, visualizaciones y música. Se comparten unos discos con música clásica de Beethoven, Mozart, Vivaldi de una colección que se llama música para aprender. Ellas mismas comentan lo vivido y cómo podrían llevarla a cabo, además de reflexionar que beneficios tendrían tanto ellas como sus alumnos y alumnas, proponen otras estrategias

que ellas observando y que proporcionan este espacio de paz interna como es a través de la risa, la profesora explica dos estrategias que ya realizaba en su salón.

-Semana del 1 al 5 de febrero del 2010

La sesión de Paz social- política se lleva a cabo primero escuchando las experiencias de las docentes con sus alumnos y alumnas, enfocadas en como los estudiantes lo habían vivido. Se realizan estrategias de juegos cooperativos, y ejercicios de la comunicación Noviolenta de Marshall Rosenberg se explica en qué consiste la asamblea y sus beneficios. Las profesoras mencionan lo que han visto sobre las asambleas y sobretodo les inquieta que los grupos de niños y niñas más pequeñas puedan realizarlo. La profesora de tercer año solicita que se aplique la visualización en el grupo dirigida por la investigadora.

-Semana del 8 al 12 de febrero del 2010.

Se realizan ejercicios de visualización relacionados a la Madre tierra y se habla de la ecología profunda como actividades más allá de recoger solo la basura, sino de reconocer la interdependencia e interconexión entre todos los seres vivos y el planeta.

Por motivos de la investigación se les anuncia que ya no se pueden realizar las sesiones de forma presencial, pero que si ellas están de acuerdo se puede continuar con la propuesta a través de Internet en el chat de Messenger de Hotmail y se pregunta si todas cuentan con el recurso, tiempo y disposición. A lo cual todas contestan afirmativamente y que quieren continuar con la aplicación de la propuesta.

Se hace un *análisis y reflexiones* de las evidencias recolectadas, de las sesiones realizadas y lo vivido hasta entonces. Entre las reflexiones que se obtienen:

-Fue querer dar continuidad al proceso de intercambio y de formación conjunta.

-Generar redes de intercambio con profesores y profesoras de España.

-Intercambiar cartas entre los estudiantes.

-Continuar con las sesiones en forma virtual.

Algunas reflexiones con respecto a la Investigación en esta primera fase fueron:

-La mirada estaba enfocada más en los estudiantes por lo que los registros no estaban guiados a recuperar lo vivido por las docentes directamente.

-Las observaciones que se hicieron estaban enfocadas a los estudiantes y mucha información de las docentes no se recupero.

-No se contaba con una sistematización tan detallada de los registros y solo se anotaban las temáticas que se veían, uno que otro detalle de la sesión y no elementos importantes de lo vivido por las docentes, que en la segunda fase fueron recuperados.

Mucho del material que se recolecto en esta fase al ser enfocada la investigación a los docentes, las evidencias de los alumnos no fue retomado pues era parte del diagnóstico de ellos, pero que no se pierde puesto que se incluye una sección de impacto en los alumnos y alumnas que las profesoras registraron a través de sus evidencias.

Anexo No. 48. Resumen de cada semana México en línea.

Se lleva a cabo la *acción* de la nueva fase de la propuesta en línea, donde las chicas optaron por realizar una vez por semana los días sábados a partir de las nueve de la mañana de México, las conversaciones por vía Messenger, estas sesiones son registradas y planificadas. Aunque la asistencia fue continua, muchas veces no coincidían en línea las tres, pero siempre la que faltaba acudía a una sesión más o ellas en el colegio se intercambiaban la información y las dudas, posibilitando que las tres siempre obtuvieran la información y favoreciendo el intercambio. A continuación se presentan las actividades y desarrollo de las sesiones.

-Sábado 27 de febrero

Esta sesión fue de planificación, análisis de lo realizado en la fase presencial, y ellas a su vez entregaron un cuestionario de análisis de la experiencia. Además ya se contaba con una reestructuración de la investigación de la tesis, en la que debido a la nueva forma de interacción con quienes se estaría trabajando directamente sería con las docentes, por lo que el foco de la investigación sería el proceso de las docentes en esta propuesta de Prácticas de paz. Se les da a conocer el nuevo giro de la investigación, solicitando su opinión, si desean continuar y ellas aceptan. Por lo que a partir de ese momento las evidencias son enfocadas a sus procesos y al seguimiento más sistematizado a través de las docentes. Se comenta que los alumnos y alumnas quedarán integrados en el trabajo que ellas realizarán y que por eso es importante que ellas envíen sus reportes de la semana de lo que ocurre con los estudiantes y con ellas. Aclarando que el proyecto seguiría igual en la aplicación y que el seguimiento de la investigación es la que cambia. Integrando la participación de profesores de España.

Las temáticas que se abordan esa sesión fueron:

-El conflicto se aborda su conceptualización, las partes que lo componen, la forma de abordarlo. Las estrategias que se dan para el trabajo del conflicto son primero; a través del cuento, utilizando el cuento de Los dos Monstruos de David Mckee, el cual se envía previamente, se analiza en conjunto y sus posibilidades de trabajarlo en la escuela con los niños y niñas. Se envía un enlace <http://www.youtube.com/watch?v=dhvv88Z7SaM>. Para ver conjuntamente un video que habla sobre la temática del conflicto en los equipos de trabajo y la posibilidad de la transformación desde la Noviolencia. Se les pide que pregunten a sus alumnos y alumnas que digan que entienden por conflicto, que conflictos hay en sus grupos, se sugiere la realización de un socio drama y después pueden ocupar alguna estrategia para su análisis. Finalmente se les pide su opinión de la sesión y las temáticas a trabajar la próxima vez.

-Sábado 6 de marzo

Asisten las dos profesoras de segundo y quinto grado puesto que la profesora de tercero ha tenido que viajar y se actualiza con sus compañeras y después hay una sesión con ella sola más adelante. Se retoma lo visto en la sesión anterior y ellas mencionan lo que realizaron en el aula, así como los conceptos de conflicto que sus alumnos y alumnas tienen. Se les envió material de apoyo un día antes sobre la temática de Mediación Educativa.

Los temas y estrategias que se abordaron fueron:

-El Valómetro / barómetro de valores¹, se aplicó con ellas, se reflexiona y se explica su realización en el aula.

-El conflicto como una oportunidad de transformación.

- La mediación, el mediador y sus principales características.

- Actividad de juegos de imágenes, para ver los diferentes puntos de vista, y la importancia de las habilidades cooperativas.

- Juegos cooperativos: en búsqueda del tesoro, juego sin pistas, en búsqueda del diamante.

Es importante hacer mención que la profesora de quinto grado comienza a integrar a los padres de familia entre sus necesidades y decide aquí hacer partícipe de las actividades y del proyecto.

-Sábado 13 de marzo.

Se retoma el tema de conflictos y un resumen de lo antes visto, ya que una de las chicas no había asistido a las dos anteriores, y faltó la profesora de segundo grado.

Los temas vistos fueron:

-El concepto de conflicto y de mediación se utilizó de material el cuento del lobo y la caperucita roja desde la perspectiva del lobo, para conocer la importancia de tener la versión de todos los implicados en un conflicto.

¹ Las/os participantes deben pronunciarse a favor o en contra de una proposición, que con lleva un juicio de valor. (Paco Cascón). Para mayor Información consultar el enlace:
<http://www.edualter.org/material/denip2004/barometro.htm>.

- Se ve la funcionalidad, los inconvenientes de la asamblea y de las sanciones.
- Se debaten los conceptos de derechos, responsabilidades y obligaciones.
- La profesora de quinto hace una reflexión del desarrollo del proyecto de prácticas de paz y los beneficios que ha obtenido al participar en él.

Sábado 21 de marzo

Este día se realizan dos sesiones con las mismas temáticas, sólo que en la mañana se realiza con la profesora de segundo año y por la tarde noche con la profesora de tercero.

-Hay una lección de relajación y meditación, a través del enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=wjTv3DB9yvI>

<http://www.youtube.com/watch?v=-f1gA9D5er0>

-También se incluyen ejercicios de yoga como el rugido del león, y de gimnasia cerebral.

La diferencia entre ambas sesiones es que la profesora de segundo pregunta por la sesión anterior que no había asistido y retoma las actividades de dicha sesión. Además de hablar sobre el caso específico de uno de sus alumnos que presentaba problemas de conducta al ser muy violento no sólo con los demás sino con él mismo. Y la profesora de tercero pregunta por la sesión de mediación a la que no había asistido. Y se queda que el siguiente fin de semana 27 de marzo se da la sesión de relajación.

Las profesoras tienen vacaciones de Semana Santa por dos semanas y se iniciará con el intercambio de cartas, por lo que se suspenden las sesiones en líneas, pero se continúa con el intercambio de cartas.

El día 28 de abril se lleva a cabo una *reflexión y análisis* de la fase en línea, con dos de las profesoras. Y el 8 de mayo con la tercera.

-8 de mayo del 2010.

La profesora de quinto grado retoma la última sesión de relajación, además de hacer una reflexión del trabajo realizado. Se comenta que los profesores de la escuela deciden contratar una profesora de yoga para los niños y niñas. Además comenta de la participación positiva de los padres y madres de familia de su grupo. Se ven los detalles del intercambio de cartas a través de Internet y de que los niños y niñas puedan hacerlo en la hora de Aula virtual (computación). Ya que el país que inició el intercambio de cartas fue México.

Anexo No. 49 Resumen de cada semana España

-6 de mayo del 2010

Nos dirigimos al salón de la profesora de Educación Especial y por 20 minutos se quiso utilizar el proyector y el ordenador pero esto no fue posible debido a diversos problemas técnicos, finalmente se les entrego a los cuatro profesores asistentes (Profesora de tercer, quinto, primero y Educación especial) la hoja del proyecto, la hoja de la tabla de la paz holística y una hoja con el diagnóstico de 4 preguntas las cuáles contestaron en ese momento.

Se explica en qué consistía la propuesta, que si ellos y ellas no veían positiva la aplicación esta se puede suspender y que más que querer que sea una carga se espera

que sea un apoyo para su práctica. Es así como se llega al acuerdo de no llevar acabo registro de lo que ellos realizaría y que lo comentarían en cada sesión.

Es así como se da inicio con ejercicio de tensar y destensar cada parte del cuerpo. Se mencionó la importancia de reconocer que es sentirse tensionado físicamente y que es sentirse relajado físicamente. Algunos de ellos tomaron nota, y me preguntaron si eso venia en las copias que les dejaba y afirmé. Posteriormente se realizan ejercicios de gimnasia cerebral, como fueron cruzar brazos, el rugido del león, ejercicios de ojos, y las visualizaciones. Además de decir cuáles eran sus implicaciones y como era importante irles diciendo a los niños y niñas sus beneficios y utilidad.

La profesora de Educación especial comentó que era verdad que una vez ella se enfermo de la garganta y del cuello y que le mandaban una terapia de movimiento de cuello y que los jueves cuando ya no podían más lo aplicaba y que después cuando no lo hacia los mismos niños se lo solicitaban.

Se aborda una pequeña introducción de la música para el desarrollo, visualizaciones y mandalas. A lo que el profesor de primer año ya en el patio me comentó que él ha estudiado música terapia y educación emocional, que sabía la importancia que tenía el trabajo con uno mismo, que tal vez no lo llamaba educación para la paz pero que sí que lo hacía. Se quedo pendiente la visualización para la próxima sesión y se hablaron algunos detalles de los correos y del envío.

13 de mayo del 2010.

Asisten el profesor de primer año, la profesora de tercer año y la profesora de quinto año. Y se realiza la primera entrega de cartas a la profesora de quinto grado y se

confirma que las otras profesoras esa semana realizarán el envío para primero y tercer grado. Pero debido a las festividades del día de la madre y día del maestro en México no había podido llegar ese día.

Las actividades estuvieron enfocadas a la temática de Paz social y política, que se vio a través de las asambleas como espacios de transformación de conflictos, a lo cual se incorpora la riqueza de que el colegio lleva tiempo realizando las asambleas en todos los grados y grupos. Se sugiere y se practican actividades relacionadas con la Comunicación no violenta a través de la escucha activa y se describieron las actividades de juegos cooperativos y las visualizaciones.

El profesor de primero comentó que él tomo el máster de musicoterapia y que había hecho un trabajo, La profesora de quinto comentó que ella tomo el primer curso y que el profesor que se lo dio no estaba tan bien preparado y que cuando hacían las visualizaciones todos los días por la tarde de 3 a 4 pensaban que era para tomar la siesta y muchos no estaban de acuerdo con el profesor porque además él nunca explicó para que era, y ahora entendía para que y su importancia. Comentaron que ya habían practicado las visualizaciones algunas veces en sus vidas una de ellas para prepararse para el parto, otros dos en las clases de musicoterapia, peor que nos les habían dado seguimiento y que suponían que si le daban el seguimiento adecuado pues observarían mejores resultados. Además se comenta la experiencia de una visualización con una niña de segundo grado cuando su hermanita falleció, y como la niña utiliza la visualización.

-20 de mayo del 2010

Asisten la profesora de tercer grado, la profesora de Educación especial y los dos profesores faltantes se han ido a una excursión.

La temática que se aborda es la Teoría de Paz ecología. Esta se aborda a través de información escrita y explicaciones para posteriormente dar inicio a ejercicios prácticos como las visualizaciones. Una vez finalizado ese ejercicio se dieron los comentarios y beneficios, y es así como la profesora de tercero afirma que le parece positivo pero que ella le gustaría ver la aplicación en los niños y niñas, por lo que solicita que sea yo la que lo realice en su grupo.

Para abordar la temática del conflicto se dan las estrategias del cuento del monstruo, y ejemplos de Juegos cooperativos. La profesora de Educación especial ya conocía el cuento y que ya hizo los ejercicios de los ojos con una niña que tiene dislexia. La profesora de tercero hizo el juego cooperativo de confianza de los ojos cerrados con el profesor de educación física.

Se acuerda las fechas finales y el cierre después del 22 de junio.

-29 de mayo del 2010.

Clase con el grupo de tercer año.

-Se inicio con ejercicios corporales de tensar manos y pies, después ejercicio de ojos se dijeron algunos beneficios dos niños comentaron que les dolían sus ojos y que si que sentían la diferencia.

Las actividades realizadas en el grupo fueron: Visualización de un lugar favorito y la burbuja, compartir la visualización de forma oral o por dibujo, juego cooperativo de la red de telaraña.

La profesora de tercero estaba enferma y le sorprendió como reacciono el grupo, ya que ella lo había realizado hace dos semanas solo el de tensar el cuerpo y no habían podido, se reían decían bromas, etc. y que ahora le sorprendía como todo el grupo lo había realizado.

A la salida la profesora de quinto comentó la reacción de su grupo al recibir las cartas, que estaban todos muy emocionados que era para haberlos grabado, y que inmediatamente querían enviar la respuesta, que leían rápido sus carta y luego se intercambiaban las cartas de sus compañeros, al final hasta leyeron dos cartas en voz alta. Comentó que al principio cuando estaba realizando un proyecto de educación para la paz y que los niños la veían con cara de indiferencia así como de que nos va a hablar ahora, y cuando les explico que en ese proyecto se integraba una parte en la que ellos conocerían a niños de otro país como es México, y les comento que ya tenía las cartas de los niños con ella, estos se emocionaron muchísimo.

Dan por terminada las sesiones presenciales y se inicia el intercambio de correspondencia entre los docentes de México y España, el contacto con los docentes a partir de ese momento se hace en forma electrónica y se hace una última sesión una vez finalizado el intercambio para la reflexión y análisis de toda la experiencia.