

Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

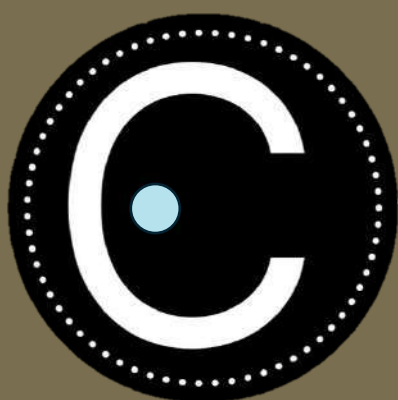
REVISTA

INSTITUTO
UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN
FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE
LA EDUCACIÓN - IFE

Vol. 1 Núm. 2 (2026)
Revolución serena



*Aquí no curamos la
locura educativa...
la analizamos, la
escribimos y la
publicamos*



Comité Editorial

Dirección:

Pablo Cortés González Universidad de Málaga

Subdirección:

Noemí Peña Trapero Universidad de Málaga

Secretaría de redacción:

José Luís del Río Fernández Universidad de Málaga

Jefatura de edición:

Carolina Martín Gámez Universidad de Málaga

Blas González Alba Universidad de Málaga

Editores/as:

Adriana Gutiérrez Díaz Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Moisés Mañas Olmo Universidad de Málaga

Iulia Mancila Mancila Universidad de Málaga

Ramón Montes Rodríguez Universidad de Granada

Alicia Fernández Oliveras Universidad de Granada

Caterí Soler García Universidad de Málaga

Responsable de diseño, comunicación y redes:

Elisabet Luque Henares IFE.UMA / Universidad de Málaga

La revista CONTRAPUNTOS EN EDUCACIÓN. Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación (IFE) está dirigida a personas académicas, investigadoras y profesionales de la educación y tiene como propósito principal impulsar la transformación social en el ámbito educativo.

Esta revista emerge de uno de los objetivos fundamentales del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación (IFE) de la Universidad de Málaga (UMA): incentivar la generación de conocimiento reflexivo, así como el debate en el campo de las profesiones educativas. Por ello, concebimos estas páginas como un espacio fundamental para la difusión, la discusión y el intercambio de ideas sobre investigaciones, experiencias, análisis y revisiones teóricas relacionadas con el ámbito educativo.

Asimismo, apostamos por un estilo plural, dando cabida a trabajos presentados en diferentes formatos, respondiendo a las diversas áreas de conocimiento. Cabe destacar que el IFE está conformado por alrededor de 180 investigadores/as de 10 grupos de investigación de los siguientes Departamentos: Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales; Didáctica y Organización Educativa; Teoría e Historia de la Educación; y Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte.

ISSN-e 3101-3430



Derechos de autor 2026. Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. IFE-UMA.

(Vol. 1(2) marzo, 2026)



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial

IFE • UMA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Índice

Vol. 1(2) marzo, 2026

Nota del director

EDUCAR PARA LA PAZ EN UN MUNDO QUE NORMALIZA LA GUERRA Pablo Cortés González	3
---	---

Editorial

LA REVOLUCIÓN SERENA: RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Blas González Alba y Adriana Gutiérrez Díaz	5
---	---

Viñeta

EDUCAR EN LA REVOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS Manuel Ramos Martín	7
--	---

Artículos

EL SUR TAMBIÉN HABLA DE PAZ: LA PAZ DEL SUR COMO CAMINO PARA LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN BRASIL Daniele Cristina Bahniuk Mendes y Nei Alberto Salles Filho	9
CUANDO EDUCAR ES CONSTRUIR PAZ: MEDIACIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL DOCENTE María Teresa Catti	23
UNIVERSIDAD COMO ESPACIO ÉTICO: PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ Y LA CONSTRUCCIÓN DE AGENTES DE CIUDADANÍA CRÍTICA Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez y Paris Alejandro Cabello Tijerina	44
NARRATIVAS DE VIDA PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PACES PROFUNDAS E IMPERFECTAS Rodiel Rodríguez Díaz, Analía Elizabeth Leite Méndez y Mario Hernán López Becerra	58

INTEGRACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN DURANTE LA CRISIS EN LA
UNIVERSIDAD AL-AQSA: RESILIENCIA Y PERSPECTIVAS

Yehya A.M. Alkhoudary y José Ignacio Rivas-Flores 73

FORMAR AGENTES DE PAZ: EDUCACIÓN MORAL Y CIUDADANÍA GLOBAL EN LA
UNIVERSIDAD

Martha Liliana Del Valle Franco y Eloísa Rodríguez Vázquez 90

A debate

UNA RESISTENCIA DISCRETA

J. Eduardo Sierra Nieto 105

Reseña

RETOS DE LA EDUCACIÓN ANTE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ:
MIRADAS INTERDISCIPLINARES. RESEÑA

José Francisco Alanís Jiménez 114



Contrapuntos EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial

IFE·UMA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Nota del director

Educar para la paz en un mundo que normaliza la guerra

Educating for peace in a world that normalizes war

Pablo Cortés González



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0002-9604-044X](https://orcid.org/0000-0002-9604-044X)

pcortes@uma.es

To cite this article: Cortés-González, P. (2026). Educar para la paz en un mundo que normaliza la guerra. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 3-4. 10.24310/cpe.1.2.2026.23468
DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23468>

El mundo atraviesa uno de los momentos más inquietantes de las últimas décadas. Las guerras abiertas, los genocidios, los desplazamientos forzados, la violencia estructural y el auge de los discursos de odio configuran un escenario global profundamente preocupante. Desde Ucrania hasta Gaza, pasando por múltiples conflictos menos visibles en América, África o Asia, la violencia armada vuelve a ocupar el centro de la política internacional mientras las grandes potencias rearmen sus economías y legitiman, directa o indirectamente, la lógica de la guerra como mecanismo de resolución de conflictos. Las políticas exteriores de Estados Unidos y sus alianzas militares con Israel son un claro ejemplo de cómo continúan influyendo decisivamente en el equilibrio geopolítico global, priorizando intereses estratégicos y económicos por encima de la estabilidad de las regiones afectadas.

En cualquier caso, miles de víctimas civiles y un sufrimiento difícilmente justificable desde cualquier perspectiva ética o humanitaria son ahora una realidad que nos empaña cualquier lucidez ética y moral que, como seres humanos, somos capaces de generar. Estas realidades no pueden analizarse únicamente desde el lenguaje frío de la geopolítica. Detrás de cada estrategia militar, de cada bombardeo y de cada decisión diplomática existen vidas humanas, comunidades destruidas y generaciones enteras marcadas por la violencia. Sin embargo, el discurso dominante tiende a presentar la guerra como una respuesta inevitable, como si la violencia fuese una condición natural de la política internacional y no el resultado de decisiones concretas tomadas por gobiernos, élites económicas y estructuras de poder.

En este contexto, la retórica de la seguridad y de la defensa se impone con facilidad sobre el de la justicia, la vida y los derechos humanos. Las imágenes de ciudades devastadas, poblaciones desplazadas y vidas truncadas se han convertido en parte del paisaje informativo cotidiano, con el riesgo de que la sociedad termine normalizando aquello que debería indignarnos profundamente.

Resulta particularmente preocupante que, mientras se multiplican los llamamientos a incrementar el gasto militar y reforzar las alianzas armadas, los discursos sobre la paz, el diálogo y la cooperación internacional ocupen un lugar cada vez más marginal en el debate público. En muchas ocasiones, quienes cuestionan la lógica de la guerra y abogan por la paz son rápidamente acusados de mostrar ingenuidad o falta de realismo político, cuestión aterradora para el presente y futuro de la humanidad. Sin embargo, la historia tanto reciente como pasada demuestra con crudeza que las guerras rara vez resuelven los conflictos que dicen combatir y que sus consecuencias se prolongan durante generaciones.

Frente a este panorama, resulta necesario construir alianzas entre organizaciones sociales, instituciones públicas y entidades privadas que comprendan que la paz es una responsabilidad colectiva. En este sentido, la investigación y la educación emergen (o deberían emerger) como espacios desde los cuales es posible resistir a la normalización de la violencia. Desde mi punto de vista, se trata de un imperativo ético, pero también instrumental. De otro modo, cabe preguntarse ¿al servicio de *qué* o *de quiénes* investigamos? Si la investigación no es para hacer un mundo mejor, desde cualquier disciplina o ámbito científico, ¿para qué sirve la Ciencia o la Educación?

La educación para la cultura de paz se convierte así en una tarea urgente. No se trata únicamente de promover valores abstractos, sino de contribuir a formar ciudadanía crítica capaz de cuestionar las narrativas que legitiman la guerra, de analizar las relaciones de poder que sostienen las desigualdades globales y de defender activamente los derechos humanos. La paz, en este sentido, no puede entenderse como la simple ausencia de conflicto, sino como un proceso activo de construcción social que exige memoria, justicia, participación democrática y transformación cultural.

En un mundo atravesado por crisis múltiples —geopolíticas, sociales, climáticas y migratorias—, la investigación educativa tiene también una responsabilidad ética y política. No basta con describir los problemas: es necesario contribuir a imaginar alternativas. Investigar sobre educación para la paz significa abrir espacios de reflexión que cuestionen los modelos educativos y sociales que reproducen exclusiones, silencian memorias o legitiman distintas formas de violencia.

Hablar hoy de educación para la paz puede parecer, para algunos, un gesto contracorriente, un contrapunto. Sin embargo, quizá sea precisamente ahora cuando más necesario resulta. Si el lenguaje de las armas vuelve a dominar la política nacional e internacional, la educación debe reivindicar el lenguaje de la humanidad.

Frente a la lógica de la guerra, este número quiere recordar una convicción sencilla pero radical: **la paz no es una utopía ingenua, sino una responsabilidad colectiva**. Porque educar para la paz es, en última instancia, una forma de resistencia frente a la barbarie. Y porque, hoy más que nunca, es necesario decirlo con claridad:

No a la guerra.



Contrapuntos EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial



Editorial

La revolución serena: retos de la Educación para la Cultura de paz

The Quiet Revolution: Challenges of Education for a
Culture of Peace

Blas González Alba



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0002-4769-6522](https://orcid.org/0000-0002-4769-6522)

blas@uma.es

Adriana Gutiérrez Díaz



Universidad Autónoma del Estado de
Morelos

ORCID: [0000-0002-3179-681X](https://orcid.org/0000-0002-3179-681X)

adriana.gutierrezd@docentes.uaem.edu.mx

To cite this article: González-Alba, B. y Gutiérrez-Díaz, A. (2026). La revolución serena: retos de la Educación para la Cultura de paz. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 5-6. 10.24310/cpe.1.2.2026.23427
DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23427>

La revista *Contrapuntos en Educación*, en su número 2 (volumen 1), titulado “*La revolución serena: retos de la Educación para la Cultura de paz*”, reúne a investigadoras e investigadores del campo de la educación, que a partir de sus investigaciones abordan y reflexionan sobre algunos de los desafíos actuales y las posibilidades de transformar a la educación en una herramienta que coadyuve a la construcción de una cultura de paz. Esta preocupación se desprende de un contexto global marcado por guerras, genocidios, desplazamientos forzados, polarización política, emergencia climática, discriminación y violencia estructural y sistémica, discursos de odio, exclusión social y educativa, así como conflictos armados en diversas latitudes del orbe.

Frente a ese escenario, la educación se erige como un espacio de resistencia y esperanza. Al respecto, Morin (2015) nos recuerda que la educación no solo debe enseñar a “leer, escribir, contar ni solo enseñar los conocimientos básicos útiles de la historia, de la geografía, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni privilegiar las formaciones profesionales especializadas” (2015, p. 16). En su lugar, nos invita a pensar la educación como un camino para enseñar a vivir, lo cual implica afrontar la incertidumbre, los conflictos y su complejidad. Es decir,

la educación construye un espacio clave para formar personas críticas, empáticas, abiertas al diálogo, comprometidas con la defensa de los derechos humanos, la equidad y el bien común, capaces de promover la justicia social, la convivencia pacífica, el diálogo intercultural y la resolución no violenta de conflictos.

La diversidad y complejidad de los conflictos que se viven en la actualidad a nivel internacional, regional y local, nos recuerdan la urgencia de abrir un debate sobre la necesidad de reflexionar sobre los temas que nos conminan a pensar en la construcción de paz desde la educación, tales como: la educación para la paz y la ciudadanía global, la cultura de paz en contextos educativos, perspectivas decoloniales e interculturales para la paz, violencia, exclusión y resistencias en espacios educativos, la formación docente para la cultura de paz, la educación para la justicia social, así como la educación en escenarios de postconflicto y reconciliación.

En este contexto, la investigación educativa adquiere una relevancia particular, ya que no solo describe realidades sociales, sino que también contribuye a transformarlas. En tiempos marcados por la polarización política, los discursos de odio, las guerras abiertas y las múltiples formas de violencia, pensar la educación desde la perspectiva de la paz implica cuestionar críticamente los modelos educativos y sociales que reproducen desigualdades, silencian memorias o legitiman formas de exclusión. Investigar sobre la educación para la paz supone, por tanto, abrir espacios de reflexión que permitan problematizar las relaciones de poder presentes en las instituciones educativas y promover prácticas pedagógicas orientadas al diálogo, el reconocimiento del otro y la justicia social.

Asimismo, resulta fundamental reconocer que la paz no puede entenderse únicamente como ausencia de conflicto, sino como un proceso activo de construcción social que requiere participación, memoria, justicia y transformación cultural. Desde esta perspectiva, los estudios sobre educación para la paz deben articularse con enfoques críticos, decoloniales e interculturales que cuestionen las lógicas hegemónicas del conocimiento y visibilicen saberes, experiencias y resistencias provenientes de comunidades históricamente marginadas. De este modo, la investigación educativa puede contribuir a ampliar las formas de comprender la paz, incorporando perspectivas plurales que reconozcan la diversidad cultural, epistémica y política de nuestras sociedades.

Finalmente, en un escenario global atravesado por crisis múltiples (sociales, ambientales, migratorias y geopolíticas), la educación emerge como un espacio clave para cultivar capacidades éticas, críticas y solidarias que permitan imaginar y construir futuros más justos. La investigación en este campo no solo responde a una necesidad académica, sino también a un imperativo ético y político: contribuir a la formación de sujetos capaces de cuestionar la violencia, defender la dignidad humana y participar activamente en la construcción de sociedades más pacíficas, inclusivas y democráticas. En este sentido, promover agendas de investigación orientadas a la cultura de paz se vuelve una tarea urgente y necesaria en el mundo contemporáneo.

Este número de Contrapuntos en Educación es una invitación a la acción colectiva y a la reflexión crítica. Confiamos en que las propuestas compartidas en los artículos que integran este número les inspiren a pensar la educación como una práctica viva y transformadora, capaz de sembrar paz en sus múltiples dimensiones. La revolución serena comienza hoy mediante el compromiso y la responsabilidad educativas y social de construir sociedades más justas, equitativas y humanas.

REFERENCIAS

Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma 
editorial


INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Viñeta

EDUCAR EN LA REVOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS



Viñeta. Educar en la revolución de los
conflictos

Autor: **Manuel Ramos Martín**

La resolución de los conflictos implica necesariamente mediación, diálogo entre iguales y ambición de las partes por un futuro común que se cimente en un presente justo. Así, la paz deja de ser una promesa para ser el objetivo común.

Esta viñeta se conceptualiza un veintidós de febrero de dos mil veintiséis, en un tren que me lleva de Málaga a Madrid, en un contexto de tensión internacional en el que aún no se había materializado una acción unilateral de ataque como la que pudimos ver pasada una semana por parte de dos adalides de la libertad. Pensaba y pienso lo complejo que debe ser educar en la paz a una generación que respira este aire, que se sabe en un nuevo paradigma en el que las bienintencionadas apuestas del pasado no se han llegado a materializar y que no ha sido necesario rebatirlas con argumentos de ningún tipo.

En este contexto, la paz es el fuego que incendia, ilumina y guía el camino hacia una libertad que se sostiene en la prevalencia de un orden económico agonizante y que precisa de la barbarie para su sustento.

Manuel Ramos Martín



El sur también habla de paz: la paz del sur como camino para la violencia contra las mujeres en Brasil

The south also talks about peace: southern peace as path to confront violence against women in Brazil

Daniele Cristina Bahniuk Mendes



Universidade Estadual de Ponta
Grossa/Brasil

ORCID: [0000-001-6413-3441](https://orcid.org/0000-001-6413-3441)

dcbahniuk@gmail.com

Nei Alberto Salles Filho



Universidade Estadual de Ponta
Grossa/Brasil

ORCID: [0000-0003-4231-2988](https://orcid.org/0000-0003-4231-2988)

nsalles@uepg.br

Recibido: 02/02/2026 **Aceptado:** 05/03/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Bahniuk-Mendes, D. C. y Salles-Filho, N. A. (2026). El sur también habla de paz: la paz del sur como camino para la violencia contra las mujeres en Brasil. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 9-22. 10.24310/cpe.1.2.2026.23074

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23074>

RESUMEN

Los Estudios de Paz han evolucionado para ampliar y abarcar todas las formas de violencia directa e invisible. En países como Brasil, que, a pesar de no estar involucrado en conflictos externos ni guerras declaradas, la violencia está profundamente arraigada debido al legado colonial. El objetivo general de este artículo es presentar la paz orientada al sur, la Paz Suleada (Mendes, 2024) como un modelo construido y contextualizado, que critica el enfoque eurocéntrico y busca construir una paz horizontal que combata no solo la violencia directa, sino también las desigualdades estructurales y culturales. Con base en una metodología

documental y bibliográfica, comparando teoría y datos mediante el método Transcend, los resultados de la investigación de campo mostraron que la legislación brasileña reciente promueve la igualdad de género, lo que refleja este cambio gradual en el abordaje de la violencia contra las mujeres. Tal perspectiva es fundamental para el campo educativo, ya que instrumentaliza prácticas pedagógicas capaces de deconstruir el legado colonial y las desigualdades estructurales, transformando el currículo en un espacio de vivencia para la emancipación y la justicia social.

Palabras clave: Estudios para la paz; Educación para la paz; Paz Suleada; Epistemologías del sur; Violencia contra las mujeres.

ABSTRACT

Peace Studies have evolved to encompass all forms of direct and invisible violence. In countries like Brazil, which is not involved in external conflicts or declared wars but has violence deeply rooted in its colonial legacy, the general objective of this article is to present "South-oriented Peace" (*Paz Suleada*) (Mendes, 2024) as a constructed and contextualized model. This model critiques eurocentric approaches and seeks to build a horizontal peace that addresses not only direct violence but also structural and cultural inequalities. Based on a documentary and bibliographical methodology, comparing theory and data through the Transcend method, field research results show that recent Brazilian legislation promotes gender equality, reflecting a gradual shift in addressing violence against women. Such a perspective is fundamental to the educational field, as it instrumentalizes pedagogical practices capable of deconstructing colonial legacies and structural inequalities, transforming the curriculum into a lived space for emancipation and social justice.

Keywords: Peace studies; Peace education; South-oriented peace; Epistemologies of the south; Violence against women.

1. EL CONTEXTO

Tras los acontecimientos de la primera mitad del siglo XX, con la eclosión sucesiva de dos guerras mundiales, se pensaba que tales hechos quedarían limitados a los registros de los libros de historia. Sin embargo, aunque no con la misma intensidad, la realidad actual demuestra lo contrario. En esta tercera década del siglo XXI, se verifica una ampliación de las tensiones globales con el deterioro de la paz, agravado por la pandemia de Covid-19, que acentuó las violencias, especialmente contra las mujeres en países desiguales como Brasil.

En un contexto de investigación de la paz bajo la perspectiva de género, surgen cuestiones relacionadas con la cultura del machismo, el patriarcado, los altos índices de violencia intrafamiliar e incluso sobre la propia lengua nativa de las mujeres. La invitación a pensar desde el Sur surge del hecho de que, hasta hoy, el Norte, bajo el pretexto del desarrollo, continúa imponiendo sobre el Sur un proceso de occidentalización forzada (Morin, 2011). Siendo la paz una referencia fundamental, Salles Filho (2019) aclara que la cultura de paz se pauta en la solidaridad, la generosidad y el respeto a las diferencias, evitando formas violentas de vivir y convivir. La construcción de la paz se encaja como un paradigma de análisis dentro de las ciencias sociales, y es en este sustrato donde se desarrolla la discusión.

El artículo tiene como objetivo presentar la Paz Suleada (Mendes, 2024) como un modelo propio y contextualizado de la paz orientada al Sur Global, con un enfoque en Latinoamérica, más específicamente en Brasil, que critica el enfoque eurocéntrico y busca la construcción de una paz horizontal que combata no solo la violencia directa, sino también las desigualdades estructurales y culturales. Emergen como objetivos específicos evidenciar la relación entre colonialismo y violencia de género, correlacionar el modelo de la

Paz Suleada con la evolución de las leyes brasileñas de enfrentamiento a la violencia en este siglo XXI, así como proponer lineamientos de una Educación para la Paz que contribuyan al enfrentamiento de la violencia contra la mujer en el contexto brasileño.

En el aspecto metodológico, la investigación es bibliográfica y documental, comparando la teoría de la Paz Suleada con los datos provenientes de la investigación de campo, en la cual se analizaron las recientes legislaciones brasileñas de protección a las mujeres. Como resultado, se percibió que, tras el año 2020 y en gran medida debido a la pandemia de Covid-19, las leyes han promovido materialmente la igualdad de género, reflejando un cambio gradual, y no solo formal, en el abordaje de la violencia contra las mujeres.

Ante este escenario, la relevancia de esta discusión para la educación brasileña contemporánea es imperativa. En el actual contexto de reconstrucción democrática y de enfrentamiento al extremismo, la escuela y la universidad no pueden ser meras reproductoras de un conocimiento exclusivamente eurocentrado, sino que deben actuar como espacios de reflexión sobre procesos decoloniales de educación. Integrar la paz suleada al campo educativo permite contribuir con currículos y prácticas docentes capaces de deconstruir el machismo estructural y el legado colonial desde la base. Así, la Educación para la Paz deja de ser un campo meramente formal para convertirse en el espacio primordial de vivencia y convivencia, donde las nuevas legislaciones de protección a las mujeres ganan arraigo cultural y las desigualdades son combatidas a través de una formación humana ética, crítica y profundamente comprometida con la justicia social en el Sur Global.

2. LA PAZ COMO OBJETO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

No existe una concepción universal de la paz. El Occidente, de manera general, adopta la idea de la “*pax*” romana, un concepto insuficiente que no logra expresar toda su profundidad. Esta paz negativa se define como la ausencia de conflictos bélicos entre Estados; una ausencia de conflicto que, desde la perspectiva de Jares (2002), llega a ser perversa, ya que valida el *statu quo* vigente.

El giro epistemológico en la comprensión de la paz y el inicio de la Investigación para la Paz (*Peace Research*) ocurrió en 1964, cuando Galtung introdujo el concepto de paz positiva. En este marco, la paz no es lo opuesto a la guerra, sino a la violencia, dado que la guerra es solo uno de los diversos tipos de violencia existentes. Además, la violencia no se limita a la agresión física directa o bélica, ya que existen otras formas menos visibles de expresión que son, por consiguiente, más difíciles de reconocer y más perversas en el sentido de producir sufrimiento humano.

Según Pureza (2018), Galtung exigía estudios más amplios sobre la paz que propiciaran alternativas consistentes y fundadas empíricamente. El *estatocentrismo* era el resultado equivocado del triunfo del fragmento en detrimento del todo. Si la paz negativa es la ausencia de guerra y de violencia física, la positiva es la integración de la sociedad humana. Las definiciones se centran en los seres humanos dispuestos en un ambiente social, lo que convierte a la ciencia de la paz en una ciencia social aplicada con una orientación explícita hacia los valores.

Los Estudios para la Paz (EPP) se estructuran, de este modo, en un sistema global e integrado con aptitud para generar cambios en la realidad social. Corresponde al investigador determinar el contenido de su investigación con elementos empíricos y proporcionar una acción transformadora en el medio, al servicio de la resolución de conflictos, la trascendencia y la superación de las violencias, bajo una perspectiva pluralista.

De ahí la importancia del feminismo, entendido más allá de una teoría, abarcando un proyecto político que visibiliza la desigualdad y *subalternización* de las mujeres y las feminidades, alcanzando también a los hombres y las masculinidades en la búsqueda de la

equidad de género en diferentes contextos: social, económico, político, académico y doméstico (Roque y Santos, 2019). Los estudios feministas, por ejemplo, encuentran similitud en los EPP precisamente por su carácter emancipador, empoderado y transformador. La violencia, en gran medida, se reproduce debido a la continuidad de discursos y prácticas centradas en la masculinidad. Se requieren pensamientos contrahegemónicos que consideren las estructuras establecidas para combatir la reproducción de la desigualdad de género.

La paz bajo la perspectiva de género posee una complejidad que puede ser investigada con rigor a partir de diferentes paradigmas. Ejemplo de ello es la existencia de innumerables epistemologías feministas y sus vertientes, orientadas a las mujeres negras, a las mujeres del Sur global, a las mujeres transgénero, entre otras. Son múltiples feminismos, de forma que, al recorrer el camino de la investigación de la paz femenina, no se pretende disputar un mayor grado de cientificidad sobre el objeto, sino presentar otras bases que permitan la concepción y el abordaje del tema.

Pensar la violencia contra la mujer en Brasil desde la complejidad implica concebir sus particularidades e identidades en conexión con el resto del mundo, en una clara heterogeneidad dialógica. Como en un momento de turbulencia, las interacciones sociales, políticas y económicas moldearán la realidad; en este proceso recursivo organizacional, dichas interacciones exponen la mezcla de elementos y no su linealidad estructura/infraestructura. La proyección *hologramática* es de transformación cuando exista la conciencia de emancipación del Sur, basada en valores de solidaridad y comunidad.

El problema radica en que las ciencias sociales y humanas, generalmente, sitúan al Estado como la principal fuente de conflictos políticos, olvidando que estos pueden surgir de situaciones que involucran a la propia sociedad, derivados de cuestiones de género, raza, clase social y tantas otras. Por ello, Galtung (2010) propone que los EPP deben poseer una transdisciplinariedad en todos sus aspectos, englobando lo que cada área tiene para ofrecer a fin de tejer la complementariedad, coexistencia e integración de diferentes campos del conocimiento.

Para Nicolescu (2000), el punto de vista transdisciplinario plantea una realidad multidimensional, estructurada en muchos niveles, que permite una visión general, unificadora y global de la realidad, sin agotarla nunca por completo. El enfoque transdisciplinario presupone pluralidad y complejidad, con apertura a los conocimientos de otras culturas, así como a las visiones sociales, políticas, filosóficas y religiosas de cada pueblo, sin conducir a una homogeneización. El mismo autor da un paso más: indica que cualquier proyecto futuro de civilización debe pasar por un proceso de feminización social. Explica que, dado que solo la mujer y las personas con útero pueden dar a luz a un niño, es la feminización del mundo la que puede dar a luz a los vínculos sociales que hoy están ausentes en la comunicación entre los seres humanos (Nicolescu, 2000). En nuestra visión, vamos más allá y reconocemos las diversas expresiones de identidad de género como una manifestación de lo femenino.

En este sentido, la transdisciplinariedad y la propuesta de feminización social de Nicolescu encuentran en el campo educativo brasileño un terreno de aplicación urgente y fértil. La educación no puede seguir fragmentada en disciplinas aisladas que ignoran las violencias estructurales de género, debe ser el laboratorio donde la Educación para la Paz se convierta en práctica cotidiana. Discutir la Paz Suleada y la perspectiva de género en las instituciones de enseñanza brasileñas significa, por lo tanto, transitar de una pedagogía de la obediencia (herencia de la “*pax*” romana y colonial) hacia una pedagogía de la complejidad y de la alteridad. Al integrar el saber científico con la conciencia de las identidades del Sur, la Educación para la Paz en Brasil asume su papel transformador, siendo capaz de gestar nuevos vínculos sociales que prioricen el cuidado, la solidaridad y la resolución dialógica de conflictos, elementos esenciales para que las futuras generaciones rompan con el

ciclo de invisibilidad de las violencias y construyan una ciudadanía verdaderamente emancipada.

Una de las críticas a las ciencias sociales es que las teorías son producidas por pocos países, generalmente del Norte, y que estas no se adecuan a la realidad social del Sur global. Meneses (2008) afirma que debe existir una reflexión epistemológica más amplia, ya que la diversidad del planeta es mucho mayor que la visión puramente occidental y del Norte. La epistemología clásica indica que la ciencia está apartada de la cultura y no concibe otras formas de conocimiento. Por el contrario, las epistemologías del Sur visibilizan los conocimientos que no desaparecieron con la colonización y la expansión europea, aboliendo así las *monoculturas* impuestas por el colonizador (Mendes, 2020).

Debe existir una mirada a la coyuntura de América Latina, siendo la paz, los derechos humanos y la democracia sus ejes centrales. Para que cualquier cambio ocurra en la región, se debe erradicar la desigualdad de género, pues, en pleno siglo XXI, esta resulta injustificable e irracional (Battyánnny, 2023). Amparados en este sustrato, se puede pensar la violencia de género femenino en Brasil como una fuga de la *colonialidad*. Esto permite entender la paz no como una oposición a la guerra (perspectiva examinada frecuentemente desde el enfoque eurocéntrico, sino desde la sociedad que la compone. Esto no significa negar lo anterior, sino construir un conocimiento que permita comprender la especificidad de los problemas del país, tales como la opresión, el colonialismo, el racismo, la corrupción, la desigualdad social y la intolerancia. Tales abordajes sobre el conflicto, la violencia y la construcción de la paz suelen perder dimensiones importantes desde el Norte global, por lo cual deben ser rescatadas por las epistemologías del Sur.

Uno de los principales obstáculos para una mejor calidad de vida es la violencia estructural. Desde 2002, el Centro Internacional de Investigación de la Información para la Paz (CIIP, 2002) ya señalaba que, en América Latina, varios países, entre ellos Brasil, a pesar de poseer una democracia consolidada, convivían con indicadores preocupantes relativos a la violencia invisible (todos los tipos de violencia estructural y cultural), principalmente vinculadas a reformas estructurales. La violencia es la privación de derechos fundamentales, una cuestión sumamente seria en la medida en que afecta la vida y la búsqueda de la felicidad y la autorrealización humana. Cualquier forma de violencia, ya sea directa o estructural, conlleva una disminución en el nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es posible y esperado (Galtung, 2016). A pesar de ser menos perceptible, la violencia estructural afecta la percepción de paz por representar un poder desigual. Este es un punto muy sensible en la formación del país. La miseria y la pobreza siempre acechan al país de vez en cuando, dependiendo de los gobernantes en el poder.

En este panorama, "sulear" los Estudios para la Paz en Brasil exige que la educación asuma el compromiso de descolonizar el saber, integrando el análisis de la violencia estructural y de género en la práctica pedagógica cotidiana. Una Educación para la Paz auténticamente brasileña debe, por lo tanto, capacitar a los sujetos para identificar y transformar las opresiones invisibles heredadas del colonialismo, convirtiendo el aula en un espacio de resistencia y de construcción de una paz que responda a nuestras propias heridas y potencialidades sociales.

Este estudio se basa en marcos consolidados de los Estudios de Paz, las epistemologías del Sur y el feminismo decolonial, pero no ignora las críticas contemporáneas, como el riesgo de *esencializar* el "sur", la *romantización* de lo local y la posible cooptación institucional de las pedagogías decoloniales. Estas tensiones se entienden como parte de la maduración de estos campos teóricos y no comprometen su validez, sino que refuerzan la necesidad de la reflexión crítica. En este sentido, este estudio reconoce estas debilidades sin comprometer su consistencia teórica, manteniendo el concepto de paz del Sur como

una herramienta analítica sólida y relevante para comprender y transformar las estructuras de violencia.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO Y SUS RELACIONES DE PODER A TRAVÉS DE LA COLONIALIDAD

En los últimos cuarenta años, ha cobrado fuerza la resistencia a la dominación occidental por parte de los pueblos que sufrieron el *epistemicidio*, fenómeno que está muy presente en América Latina. Ejemplo de ello son las formulaciones de conceptos basados en lenguas no coloniales, como: *sumak kawsay*, *pachamama* y *chachawarmi* (Sousa, 2021). Asimismo, la propuesta de términos como “Abya Yala”, “América Latina” y “Nuestra América” materializan este cambio decolonial, con el fin de reconocer los legados indígenas, africanos y negros.

Las relaciones sociales eurocéntricas se constituyeron sobre la base de la violencia masculina y un régimen patriarcal. Intencionalmente, los colonizadores forzaron la ruptura de los lazos entre hombres y mujeres, impactando la vida familiar y comunitaria: desde la captura y el traslado forzoso a nuevas tierras y la venta de sus vidas en la esclavitud, hasta la violencia sexual como herramienta de conquista (Mendoza, 2023).

Estas interferencias generaron transformaciones en el sistema de género, creando una interfaz entre el mundo *preinvasión* y la modernidad colonial. Sexo y género no deben confundirse: el primero se define desde la biología (femenino y masculino), mientras que el segundo parte de los roles y construcciones sociales que hombres y mujeres desempeñan a lo largo de su vida (Schwarcz, 2019; Quijano, 2009). Por lo tanto, el género se entiende como una construcción social que crea jerarquías basadas en asociaciones establecidas a partir de rasgos masculinos y femeninos, con significados específicos que se alteran con el tiempo y el contexto cultural (Roque y Santos, 2019).

Dentro de las teorías feministas, existen tres posiciones sobre la categoría “género” en las sociedades precolombinas: a) la del feminismo eurocéntrico; b) la de la inexistencia del género antes de las Américas; y c) la de la existencia de nomenclaturas de género en las sociedades precolombinas. Desde el feminismo eurocéntrico, las relaciones son patriarcales y fundadas en la idea de universalidad, afirmando una posición de superioridad moral de las mujeres europeas o *eurocentradas*, lo que las autoriza a intervenir en una misión civilizadora/colonial/modernizadora, como menciona Segato (2012).

La segunda posición es la de Lugones y Oyewumi, quienes afirman la inexistencia del género en el mundo precolonial. Según Lugones (2020), el sistema de género surge solo en el discurso colonizador cuando se establece la dicotomía: humano (el colonizador) y no humano (los nativos indígenas y, posteriormente, los africanos esclavizados); en la categoría de no humano, la atribución de género está ausente. El feminismo decolonial denuncia las nociones de heteronormatividad, clasificación racial y sistema capitalista. La autora sostiene que el género surgió en el vocabulario colonial y no formaba parte de las dinámicas precolombinas (Hollanda, 2020).

La tercera posición pertenece a Segato (2012), quien defiende la presencia de nomenclaturas de género en las sociedades tribales y afroamericanas. Reconoce que en el periodo precolonial existía una organización patriarcal, aunque distinta al sistema de género occidental, la cual denomina “patriarcado de baja intensidad”. El poder masculino preexistente en las aldeas se expande con la colonización y se imponen nuevas normas de moralidad, provocando la desestructuración de la sexualidad y de las relaciones entre hombres y mujeres. En las culturas precolombinas existía una sinergia entre naturaleza, sociedad y cosmos. La introducción de la lógica patriarcal, fundada en la violencia masculina, redujo

a las mujeres a objetos de violación y rompió el vínculo comunitario entre los géneros (Mendoza, 2023). La violencia expresa estas asimetrías hasta hoy, sosteniendo relaciones de género desiguales (Schwarcz, 2019).

Las divisiones racial y sexual del trabajo son estructurales, formadas históricamente entre Norte-Sur, hombres-mujeres y blancos-negros; no son naturales, sino desiguales y conflictivas (Bueno y Preuss, 2023). En Brasil, la mujer negra sufre racismo y sexismo: son mayoría entre las trabajadoras domésticas, están en la informalidad y reciben salarios bajos, siendo además erotizada como "mulata" para el consumo turístico (González, 1988). El feminismo decolonial propone cuestionar el imperio cognitivo eurocentrado y repensar el feminismo desde el Sur (Hollanda, 2020). Reflexionar sobre la violencia contra la mujer en Brasil exige nuevas prácticas comunitarias y la construcción de una paz feminista que abarque también la vida cotidiana. En este sentido, la Educación para la Paz en el contexto brasileño debe actuar como una herramienta de desobediencia epistémica, promoviendo en las aulas la deconstrucción de las jerarquías de género impuestas por la colonialidad. Solo a través de una praxis pedagógica que reconozca las interseccionalidades de raza, clase y género, y que ponga en valor los saberes decoloniales de la "América Ladina", será posible gestar una cultura de paz que no solo interrumpa la violencia directa, sino que sane las fracturas comunitarias y subjetivas heredadas del proceso colonizador.

Se identifica que las pedagogías feministas críticas ofrecen contribuciones fundamentales al destacar que el aula no es un espacio neutral, sino un territorio atravesado por relaciones de poder, jerarquías y disputas simbólicas que pueden persistir incluso en propuestas guiadas por discursos emancipadores. En este sentido, la incorporación del horizonte de paz del sur en el ámbito educativo no garantiza, por sí sola, la superación automática de estas asimetrías, sino que requiere un análisis cuidadoso de las mediaciones institucionales, las prácticas docentes y las dinámicas cotidianas que pueden reproducir, resignificar o incluso cuestionar sus supuestos. Problematicar estas dimensiones nos permite comprender que el proceso de "*surenización*" del currículo no es lineal ni está exento de ambigüedades, sino que implica negociaciones, resistencias y contradicciones inherentes al propio movimiento de transformación.

Por lo tanto, se percibe que el concepto de paz del sur, si bien constituye un importante horizonte normativo y analítico, también presenta límites y desafíos en su aplicación pedagógica concreta. Lejos de debilitar la propuesta, el reconocimiento de estas debilidades contribuye a su fortalecimiento teórico y práctico, al reafirmar la necesidad de una reflexión crítica permanente y de una apertura al diálogo con las tensiones inherentes a los procesos de transformación. Se entiende, por tanto, que cualquier teoría comprometida con la transformación social debe estar dispuesta a examinar sus propias condiciones de posibilidad, sus límites y los riesgos de reproducir involuntariamente las estructuras que pretende superar, reafirmando su carácter procesual, situado y en constante evolución.

4. LA PAZ DEL SUR (PAZ SULEADA): UN CAMINO NECESARIO

Si las ciencias son inacabadas, el papel del científico consiste en reconstruir constantemente el objeto científico, y eso es precisamente lo que se propone respecto a la Paz Suleada. Se rompe con las limitaciones impuestas por el eurocentrismo mediante la forma de abordar el objeto: una concepción de la paz que no tiene al Estado como polo, con un sesgo *estatocéntrico*. En este sentido, la reconstrucción constante de la Paz Suleada encuentra en la educación su praxis fundamental, transformando el aula en un laboratorio de innovación social donde el conocimiento se democratiza y se orienta hacia la sociedad. Al desplazar el eje del Estado hacia las personas, la educación para la Paz Suleada permite que la comunidad escolar identifique sus propios conflictos y potencialidades, convirtiendo el aprendizaje

en un proceso dinámico de transformación de las realidades locales y de fortalecimiento de los vínculos democráticos desde el Sur.

En este trabajo, se percibe la violencia más allá de su forma directa, abarcando la violencia estructural y cultural, ya que no hay razón para suponer que las violencias indirectas representen menos sufrimiento que la directa. Tales violencias son perceptibles especialmente en el Sur global, puesto que las raíces de la violencia indirecta (estructural y cultural) residen en la distribución desigual del poder y de los recursos en las sociedades, síntomas del proceso de colonización europea. La violencia directa es visible, pero la violencia indirecta es latente, invisible o disfrazada, originando las desigualdades sociales, las injusticias, la pobreza, la explotación y la opresión. Esta constatación constituye el núcleo del concepto de paz positiva, que es la ausencia de violencia estructural y que, sin duda alguna, atraviesa la noción de justicia social (Oliveira, 2017).

Al respecto, Galtung (2016) provoca a los investigadores de la paz a contrastar el triángulo vicioso de las violencias con uno semejante: el triángulo virtuoso de la paz. A partir de esta provocación, exponemos nuestras percepciones sobre cómo sería un triángulo virtuoso de la paz a la luz de una Paz Suleada, dentro de una ciencia trilateral —como es el caso de los Estudios para la Paz (EPP)—, cuyos valores se encuentran en el mismo nivel de importancia epistemológica que los datos y las teorías. A semejanza del triángulo de las violencias, hemos realizado la representación de la propuesta de un triángulo virtuoso de la paz en la Figura 2, cuya clasificación es antropocéntrica, pero sin descuidar la necesidad del equilibrio del medio ambiente, imperioso para la existencia humana.



Figura 1. Triángulo virtuoso de la paz.

Fuente: Mendes, 2017.

El triángulo de la paz puede iniciarse desde cualquier punto y desplazarse en cualquier dirección, con la posibilidad de sacar a la luz nuevos valores, nuevas teorías y una nueva realidad, que es la promesa de los Estudios para la Paz (EPP). La paz directa se experimenta si existen relaciones horizontales y respeto por la paz cultural y estructural. Salvaguarda las necesidades humanas con condiciones de vida digna, trabajo decente, medio ambiente equilibrado, alimentación balanceada, acceso a la salud y saneamiento básico, educación de calidad y seguridad, entre otros elementos que conducen a situaciones de bienestar.

A través de la paz estructural, la estructura pasa a amparar con más vigor y prominencia a todos, especialmente a los grupos más vulnerables: niños, ancianos, personas en situación de pobreza y mujeres. Su premisa es una mayor distribución de la riqueza, la reducción de las desigualdades y el acceso a bienes públicos; se citan como ejemplos los programas de transferencia de ingresos, las políticas públicas de acciones afirmativas y el acceso a derechos (laborales, del consumidor, civiles, etc.) antes exclusivos o, en su mayoría, accesibles solo para las clases dominantes. Por su parte, la violencia cultural contrasta con la paz cultural, siendo caras de la misma moneda, ya que ambas se refieren a aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz/violencia directa y la paz/violencia estructural. El modo de internalizar los aspectos de la cultura es lo que define si la situación retrata paz o violencia cultural. En el ejemplo dado por Tavares (2013), objetos como himnos, banderas o estrellas pueden clasificarse tanto como violencia cultural como paz cultural. Por este motivo, no se totaliza la cultura como violenta o pacífica, sino que lo hacemos con algunos de sus aspectos.

De ahí surge la necesidad de una paz cultural que dé voz a los sujetos. La paz cultural ocurre cuando se atienden las necesidades identitarias de los individuos o grupos sociales, reconociendo sus formas de expresión y modos de vida. El multiculturalismo gana terreno frente a la *monocultura* del saber y del rigor, típica del eurocentrismo. En la paz cultural, se prestigian todos los aspectos simbólicos de la existencia en cooperación con todas las formas de vida, desde el arte y el lenguaje hasta la ideología, entre otros. La Paz Suleada, dentro de un triángulo virtuoso de la paz, atravesará necesariamente sus elementos (paz directa, paz estructural y paz cultural), reconfigurando las relaciones entre el Norte y el Sur global, promoviendo el protagonismo y haciendo eco de las voces, en este caso, con especial énfasis en las mujeres *subalternizadas* del Sur.

Se conceptualiza la Paz Suleada como el tipo de paz que no es simplemente la ausencia de conflicto o violencia, sino aquella que implica un cambio estructural, basado en la horizontalidad de las relaciones mediante conexiones de igualdad y cooperación. Estas buscan la transformación de las relaciones sociales y de poder con el fin de reparar los daños causados por el colonialismo, en la búsqueda de una paz directa, estructural y cultural. La Paz Suleada se fundamenta en 4 (cuatro) características esenciales:

1. Transformación: consiste en modificar la idea de paz en su visión negativa (ausencia de conflicto/violencia) para enfatizar la paz positiva, con la necesidad de reestructurar las relaciones sociales, económicas y políticas.
2. Justicia social: busca reparar los daños causados por el colonialismo, otorgando visibilidad y voz a todos.
3. Diversidad epistemológica: combate la hegemonía del conocimiento occidental, reconociendo y valorando los saberes del Sur global.
4. Valorización de lo local: considera a los grupos sociales del Sur global, teniendo en cuenta su contexto, la comunidad en la que operan, sus culturas e identidades.

Considerando que la Paz Suleada no es estática, sino dinámica, en un constante proceso de promoción y difusión de la paz de manera fluida y adaptable, se utiliza como metáfora la figura del “cata-vento” (molinillo de viento) para representarla, el cual está compuesto por aspas levemente torcidas dispuestas sobre un soporte horizontal.

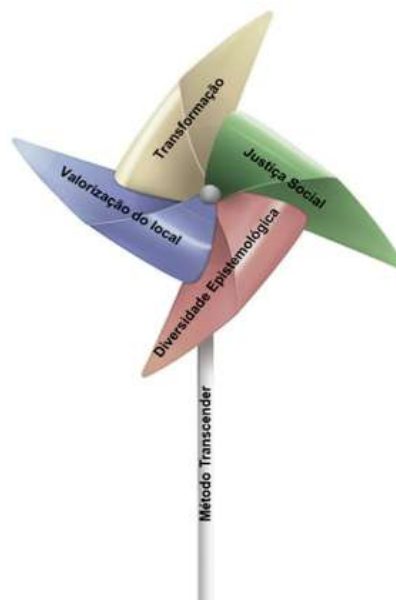


Figura 2. Cata-vento (molinillo) de la Paz Suleada.

Fuente: Mendes, 2024.

Las cuatro características de la Paz Suleada, transformación, valorización de lo local, diversidad epistemológica y justicia social, constituyen las aspas del molinillo. Su leve torsión sirve para recordar que la paz convive con la contradicción, con la violencia y con el conflicto; aun así, la paz es posible. El soporte del molinillo de la Paz Suleada es el método trascender, el cual se enfoca en la ruptura del círculo vicioso de la violencia y en su superación. Por último, el flujo de aire está representado por las epistemologías del Sur, las cuales generan el movimiento giratorio del objeto.

El molinillo de la Paz Suleada, cuando está en movimiento, tiene la facultad de esparcir vientos de paz y reconciliación, revelando su dinamicidad y su capacidad de adaptarse a los cambios y a las necesidades de los diferentes contextos. Estas corrientes de aire son las que permiten la solidificación de una paz directa, estructural y cultural. La paz es un proceso que involucra a todas las personas en las escalas micro, meso y macro, reunidas de manera simbiótica, y se manifiesta a través de la inclusión y el respeto a las diversas formas de conocimiento. En lugar de imponer un único modelo o enfoque, la paz suleada se diferencia por incorporar diferentes perspectivas y prácticas, respetando la diversidad epistemológica.

La Paz Suleada presenta caminos alternativos, sur-epistemológicos, que permiten trascender la modernidad eurocéntrica hacia una paz tangible, concebida dentro de un pluriverso entendido como un espacio capaz de acoger nuevas miradas y pensamientos distintos al paradigma dominante establecido. Se trata de un concepto que puede aplicarse para transformar estructuras injustas y promover la inclusión y la justicia social. En el ámbito educativo, este modelo impulsa una pedagogía del movimiento que prepara a las instituciones para ser centros de irradiación de la Paz Suleada, donde el currículo respira la pluralidad de saberes y capacita a los estudiantes para ser los propios motores de transformación y reconciliación en la realidad brasileña.

5. PAZ SULEADA ORIENTADA A LAS RELACIONES DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN BRASIL: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Paz Suleada tiene aplicabilidad en las relaciones de violencia contra la mujer en Brasil, buscando un horizonte de paz que materialice una transformación social y evite nuevas formas de opresión contra las mujeres. Para ello, la igualdad de género es una esencialidad si pretendemos avanzar en términos civilizatorios hacia sociedades más justas y democráticas. Urge, entonces, garantizar los derechos de las mujeres, con acceso a la salud y respeto a los derechos sexuales y reproductivos, acceso al mercado de trabajo, erradicación de la violencia y concienciación sobre los daños causados por el patriarcado y el machismo, promoviendo la autonomía femenina en todos sus aspectos: físico, económico, social y psicológico.

Como investigación de campo relacionada con la Paz Suleada, se realizó un recorte espacial en la búsqueda de leyes ordinarias federales brasileñas. La base de datos se extrajo del sitio oficial de la Presidencia de la República, seleccionando cada año y utilizando como parámetros las palabras clave: “mujer”, “género”, “doméstica” y “femenino”, investigadas individualmente en los sumarios de dichas leyes. En un primer momento, se relevó el número de leyes ordinarias federales brasileñas promulgadas en favor de la mujer en este siglo XXI, es decir, del año 2000 al 2025.

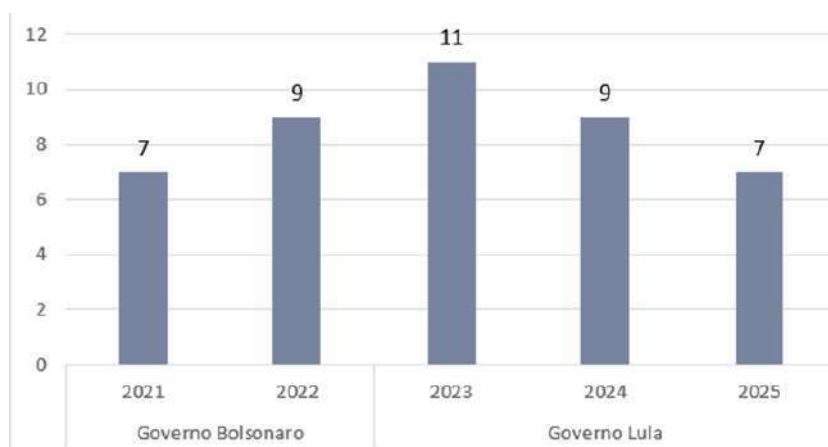


Figura 3. Número de leyes promulgadas en favor de las mujeres en Brasil entre enero de 2021 y mediados de octubre de 2025.

Del gráfico 1 se extrae la constancia e importancia de la promulgación de leyes en la tercera década del siglo XXI en Brasil respecto a las mujeres, tema que ha recibido la atención de los gobernantes. En comparación con el inicio del siglo, de 2000 a 2020 se publicaron 34 leyes, mientras que en los últimos cuatro años (2021-2025) se promulgaron 43 leyes directamente en favor de las mujeres, sin contar las demás legislaciones que, por vía refleja, las reconocen como sujetos de derecho. Es decir, en cinco años, la producción legislativa en favor de la mujer fue superior a la de los 20 años antecedentes, revelando la actualidad del debate.

Otro dato relevante es que las leyes de protección a la mujer son de naturaleza *supraideológica*. El recorte temporal abarca dos gobiernos a nivel federal con fundamentos ideológicos diferentes: el de Bolsonaro, considerado de extrema derecha, y el de Lula, de izquierda. La agenda femenina trasciende tales referencias, porque la protección a las mujeres no puede reducirse a disputas partidistas; se configura como una cuestión de derechos humanos y no solo de programas de gobierno.

Bajo esta óptica, el conocimiento sistematizado en este artículo es muy importante para la construcción de argumentos sobre una sociedad pacífica, pues demuestra que la superación de la violencia contra la mujer no es un evento aislado, sino un proceso de Paz Estructural y Cultural. La Educación para la Paz debe, por tanto, apropiarse de este avance legislativo para transformar las leyes en conciencia social. Es imperativo que las instituciones educativas brasileñas comprendan que discutir las relaciones de género no es una elección ideológica, sino un compromiso ético con la dignidad humana y con la reparación de los daños históricos impuestos por la *colonialidad*. Sin una Educación para la Paz que visibilice estas conquistas y desafíos, el "movimiento del molinillo" se detiene, y la paz se reduce a una ausencia formal de conflicto, ignorando las estructuras que aún oprimen el cotidiano femenino en el Sur Global.

Como pistas didácticas iniciales para aplicar los principios de la Paz Suleada en la Educación para la Paz, se sugiere: a) la cartografía de las leyes locales, donde los estudiantes investiguen cómo las legislaciones, como el combate a la pobreza menstrual o la paridad salarial, se materializan en su propia comunidad; b) el uso de la metáfora del molinillo para diagnosticar el clima escolar, identificando qué justicia social, diversidad, transformación necesitan más impulso; y c) la promoción de diálogos intergeneracionales sobre la evolución de los derechos de la mujer, conectando el saber académico con las vivencias de las familias. Al *sulear* el currículo de esta manera en muchas otras más, la escuela no solo enseña sobre la paz, sino que se convierte en el espacio mismo donde la Paz Suleada se experimenta, se respira y se expande.

Se reconoce que la consolidación de un paradigma orientado a la paz estructural no puede medirse únicamente por la expansión normativa, sino que también requiere el análisis de su implementación concreta y sus efectos en las dinámicas institucionales y socio-culturales. Si bien este artículo ha privilegiado la dimensión estructural y normativa como indicador de transformación, se entiende que la efectividad de estos cambios depende de su materialización en prácticas, políticas públicas y experiencias institucionales. En este sentido, la incorporación de datos empíricos, como información sobre la implementación de marcos legales, estándares de reporte, asignación presupuestaria, evaluaciones de impacto y estudios de monitoreo institucional, constituye una vía relevante para profundizar en la comprensión de cómo los principios de la paz estructural se traducen —o encuentran límites— en contextos educativos, legales y comunitarios.

De igual manera, el diálogo con estudios empíricos que investigan la operacionalización de las políticas de género y la educación para la paz en contextos latinoamericanos resulta particularmente fructífero, como la investigación sobre la aplicación de la Ley Maria da Penha en entornos escolares, los análisis de políticas educativas no sexistas, las evaluaciones de iniciativas de transversalización de género en los currículos y las etnografías de prácticas pedagógicas feministas en la formación docente. Estos enfoques permiten una tensión entre el plano normativo y la realidad institucional, destacando tanto los avances como las contradicciones, resistencias y limitaciones que caracterizan los procesos de transformación estructural. Esta articulación ayuda a evitar el riesgo de la abstracción normativa, fortaleciendo el análisis mediante la convergencia entre el horizonte ético-político y la evidencia empírica situada.

Sin embargo, debido al alcance y las limitaciones objetivas de este artículo, no fue posible desarrollar un análisis empírico profundo de estos procesos, por lo que el enfoque se centró en la construcción y la fundamentación teórica del concepto de paz del Sur y sus implicaciones estructurales. No obstante, se reconoce que la profundización empírica de estas cuestiones constituye un campo prometedor y necesario para el avance de la agenda de investigación.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Hablar de paz es imperativo. Pautas que se creían cerradas tras el fin de la Segunda Guerra Mundial permanecen latentes, demostrando que los mecanismos internacionales no han sido suficientes para que la humanidad abandone, de una vez por todas, las agresiones contra sí misma. En este escenario, la paz suele entenderse erróneamente como la mera ausencia de guerra. Sin embargo, este artículo sostiene que la paz debe ser comprendida más allá del *estatocentrismo*. Aunque Brasil no atravesase guerras declaradas, no es un país pacífico. Las mujeres siguen siendo víctimas de violencias físicas, sociales y culturales, profundamente marcadas por el machismo y el patriarcado. Las herencias coloniales mantienen la desigualdad, lo que exige pensar la paz desde el Sur para combatir la dominación de género.

El acoplamiento teórico-práctico de este estudio se centró en la Paz Suleada aplicada a las relaciones de género y la violencia contra la mujer en Brasil. Del análisis realizado, se constata una producción legislativa reciente que ha comenzado a priorizar una paz estructural y cultural, propiciando cambios en el seno de la sociedad que buscan la promoción efectiva de la igualdad. El movimiento del "molinillo" de la Paz Suleada se vuelve perceptible como una tendencia en la producción legislativa brasileña: una mirada hacia el Sur que genera leyes de contenido concreto y no solo de protección formal. Esta justicia inclusiva femenina trasciende partidos políticos e ideologías, consolidando la igualdad de género como un requisito esencial para cualquier transformación social.

En este proceso de cambio, la Educación para la Paz surge como una dimensión indispensable para que el avance legislativo se traduzca en una transformación civilizatoria. No basta con promulgar leyes, es necesario "sulear" las prácticas pedagógicas para que la escuela y la universidad se conviertan en espacios de desaprendizaje del machismo estructural. La relevancia de este artículo para la educación brasileña actual reside en ofrecer un modelo dinámico (el molinillo de la paz) que permite a los educadores abordar la complejidad de la violencia de género desde una perspectiva decolonial y dialógica.

En conclusión, la construcción de una sociedad pacífica en el Sur Global depende de nuestra capacidad para integrar estos saberes jurídicos, sociales y pedagógicos. Al reconocer que la paz es un proceso vivo y en constante rotación, la Educación para la Paz asume su papel de motor del molinillo, impulsando una formación humana ética que no solo rechaza la violencia, sino que cultiva activamente la justicia social y el respeto a la pluralidad. Los frutos de este ambiente de paz estructural y cultural, sembrados hoy en las aulas y en las leyes, serán los que permitan a las futuras generaciones habitar un Brasil verdaderamente emancipado. En este sentido, este estudio también busca servir como una invitación a futuras investigaciones que examinen sistemática y contextualmente los efectos concretos de estas transformaciones normativas y pedagógicas, contribuyendo a evaluar el alcance, las tensiones y el potencial del paradigma de la Paz Pacífica en su dimensión institucional y sociocultural.

REFERENCIAS

- Batthyány, K. (2023). *Los desafíos de las ciencias sociales en la coyuntura latinoamericana*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171721/1/Los-desafios-Batthyany.pdf>
- Bueno, N. C., y Preuss, L. T. (2023). *O trabalho de cuidado na pauta das marchas de mulheres no Brasil*. Atena.
- CIIP. (2002). *O estado da paz e a evolução da violência*. Centro Internacional de Investigação da Informação Para a Paz. Editora da Unicamp.

- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2010). Peace studies and conflict resolution: The need for transdisciplinarity. *Transcultural Psychiatry*, 47(1), 20-32.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-169.
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93), 69-82. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>
- Hollanda, H. B. (2020). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Bazar do Tempo.
- Jares, X. (2002). *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática* (2. ed. rev. e ampl.; F. Murad, Trad.). Artmed.
- Lugones, M. (2020). Colonialidade e gênero. In H. B. Hollanda (Org.), *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 52-83). Bazar do Tempo.
- Mendes, D. C. B. (2020). *Compilado de Ciências Sociais: aspectos epistêmicos e metodológicos*. Texto e Contexto. <https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2499/1184119.pdf>
- Mendes, D. C. B. (2024). *Estudos para a paz e a violência contra a mulher no Brasil no século XXI: contribuições desde as epistemologias do sul e a proposta de paz suleada* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Biblioteca Central da UEPG.
- Mendoza, B. (2023). Los principios de la Nueva Normalidad o Manifiesto Feminista Descolonial: los nuevos principios de la democracia. En E. A. Ramos Muslera, M. Agudelo, y P. Kuhlmann (Orgs.), *Una nueva normalidad es posible y necesaria* (pp. 197-223). IUDPAS.
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 5-10.
- Morin, E. (2011). *Convocação para um pensamento do Sul*. Encontro Internacional para um pensamento do Sul. SESC, Departamento Nacional.
- Niculescu, B. (2000). A prática da transdisciplinaridade. En CETRANS (Org.), *Educação e Transdisciplinaridade* (pp. 129-142). UNESCO.
- Oliveira, G. C. (2017). Estudos da paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. *Revista Carta Internacional*, 12(1), 148-172.
- Pureza, J. M. (2018). O desafio crítico dos estudos para paz. *Revista Organicom*, 15(28), 74-89.
- Roque, S., y Santos, R. (2019). Gênero, feminismos e estudos para a paz. En M. A. S. V. Ferreira, R. H. Maschietto, y P. R. L. Kuhlmann (Orgs.), *Estudos para a paz: conceitos e debates*. Editora UFS.
- Salles Filho, N. A. (2019). *Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade*. Papirus.
- Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Companhia das Letras.
- Segato, R. L. (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES*, (18). <https://doi.org/10.4000/eces.1533>
- Sousa, M. N. (2021). A perspectiva descolonial. *Revista Videre*, 13(26), 170-199.
- Tavares, F. P. L. (2013). Os conceitos de paz e violência cultural: contribuições e limites da obra de Johan Galtung para a análise de conflitos violentos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(2), 169-177.



Cuando educar es construir paz: mediación y formación integral docente

Educating for Peace: mediation and holistic teacher training

María Teresa Catti



I.C.R. Levi Montalcini (Bergamo) Italia

ORCID: 0009-0006-8873-8019

mariateresa.catti1978@gmail.com

Recibido: 02/02/2026 **Aceptado:** 05/03/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Catti, M.T. (2026). Cuando educar es construir paz: mediación y formación integral docente. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 23-43. 10.24310/cpe.1.2.2026.23082

DOI: [10.24310/cpe.1.2.2026.23082](https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23082)

RESUMEN

Ante los retos educativos del siglo XXI, dictados especialmente por la irrupción de las máquinas inteligentes y la IA, parece exigido un cambio que interpela directamente al profesorado, artífice de una labor crucial en la construcción de identidades significativas. Desde una perspectiva interseccional, entendemos necesario repensar las prácticas de enseñanza, todavía centradas en la fragmentación del currículo, la memorización de contenidos y la implementación de exámenes estandarizados, para avanzar hacia enfoques educativos más integradores y críticos. Por ello, abogamos por un aprendizaje significativo, situado y colaborativo, que promueva una pedagogía del cuidado como espacio común para la construcción colectiva de saberes orientados hacia la promoción de una cultura de paz. En este sentido, buscamos visibilizar unos espacios educativos colectivos que generan conocimiento desde la colaboración y el aprendizaje entre pares, el diálogo en la diversidad y el compromiso social para una educación comprometida con la justicia social. En particular, la oferta formativa del centro que presentamos destaca prácticas educativas emancipadoras que reconocen la diversidad cultural, salvaguardan la naturaleza y fomentan la conciencia crítica del alumnado, impulsando el cuidado como forma de resistencia que replantea el rol docente como agente de cambio social. De esta manera, procuramos dar difusión a unas narrativas educativas de centro que fomentan la creación de una conciencia crítica orientada hacia la proyección de un futuro compartido desde la solidaridad y la paz. De ahí que apostamos por una educación pública que recupera el sentido ético y político en defensa de los derechos humanos y de unas prácticas de eco sostenibilidad. Asimismo, reivindicamos una formación docente integral y continua, capaz de generar entornos de aprendizaje transformadores, alejados de lógicas mercantilistas

centradas en evaluación de resultados y contenidos compartimentados, y más bien encaminados hacia una plena participación del alumnado en su proceso de aprendizaje formativo.

Palabras clave: Formación docente; Currículo; Pensamiento crítico; Aprendizaje cooperativo; Cultura de paz.

ABSTRACT

Considering the educational challenges of the 21st century -driven in particular by the emergence of intelligent machines and artificial intelligence - a change seems to be required that directly addresses teachers, who play a crucial role in the construction of meaningful identities. From an intersectional perspective, we consider it necessary to rethink teaching practices, which are still focused on curriculum fragmentation, content memorization, and the implementation of standardized exams, to move toward more integrative and critical educational approaches. For this reason, we advocate for meaningful, situated, and collaborative learning that promotes a pedagogy of care as a shared space for the collective construction of knowledge oriented toward fostering a culture of peace. In this sense, we seek to make visible collective educational spaces that generate knowledge through collaboration and peer learning, dialogue in diversity, and social commitment to an education engaged with social justice. In particular, the training programs offered by the center we present highlight emancipatory educational practices that recognize cultural diversity, safeguard nature, and foster students' critical awareness, promoting care as a form of resistance that redefines the teaching role as an agent of social change. In this way, we aim to disseminate institutional educational narratives that encourage the development of critical consciousness oriented toward the projection of a shared future grounded in solidarity and peace. Thus, we advocate for public education that restores its ethical and political meaning in defense of human rights and eco-sustainable practices. Likewise, we call for comprehensive and continuous teacher education capable of generating transformative learning environments, moving away from market-driven logics centered on performance evaluation and compartmentalized content, and instead oriented toward students' full participation in their own learning process.

Keywords: Teacher education; Curriculum; Critical thinking; Cooperative learning; Culture of peace.

1. INTRODUCCIÓN

Tutti parlano di pace ma nessuno educa alla pace.
Montessori.

Frente a las amenazas crecientes de un mundo cada vez más incierto procuramos reflexionar sobre la grave crisis que la educación está atravesando, *para encontrar la manera de favorecer un aprendizaje relevante, duradero y en constante movimiento, orientado a dinamizar redes de trabajo colaborativo. Por ello, reivindicamos nuevos espacios educativos donde construir formas de resistencia compartida contra la opresión hegemónica de los saberes compartimentados, generando entornos de aprendizaje más humanizadores.*

Por ello, ante el escenario capitalista y belicista, socialmente excluyente y explotador del medio ambiente que domina la sociedad actual, está en nuestro deseo revisar en este artículo los fundamentos de la escuela pública actual, desde una perspectiva interseccional de saberes que sustentan los cimientos de una cultura de paz. A partir de unas propuestas didácticas implementadas en un centro de secundaria, damos cuenta de la eficacia de una formación integral docente encaminada hacia un cambio epistemológico en educación, que fomenta mayor atención socioemocional en el aula e impulsa una pedagogía del cuidado como espacio común para una construcción colectiva de la humanidad. En esta línea, entendemos la relevancia de superar el modelo curricular y organizativo convencional

actual (Cabezudo, 2020), centrado en una evaluación de resultados y unos contenidos rígidos, para recomponer el conocimiento educativo desde parámetros no mercantiles, que conviertan la escuela en una propuesta democrática, generadora de un cambio sociocultural y político, moral y medioambiental. Lo que a nuestro entender se hace viable extendiendo prácticas metodológicas más disruptivas, que suponen un firme compromiso educativo y cívico con otro mundo deseable, avalorando la diferencia como condición humana y social, fomentando una pedagogía ecofeminista y antibelicista y defendiendo una educación decolonial intercultural y agroecológica. Y todo ello en el marco de unos cambios en educación que entendemos cuanto más necesarios en estos tiempos, a la hora de descubrir un pensamiento metodológico que surja de cierta “desobediencia” docente a los cánones establecidos (Cabezudo, 2020), para desarrollar competencias humanas valiosas, enfocadas en procesos formativos que sitúen la educación en otro lugar de experimentación, más complejo y plural (Gilligan, 2013).

Presentamos a continuación las etapas exploratorias de unos trabajos interdisciplinares - aún vigentes- llevados a cabo en un centro de educación secundaria. Sus resultados procuran analizar la puesta en práctica de una enseñanza interdisciplinaria que vertebra la filosofía educativa del centro en torno a tres ejes temáticos, claramente identificables en el plan de su oferta formativa (PTOF): *Progetto Green School*, *GeneriAMO la pace* y *Progetto Historia de Migrantes*. Todo tipo de experiencias que empoderan al alumnado dotándolo de creatividad, fomentando su autonomía y fortaleciendo su autoestima (De Stefano, 2020), en el marco de unas pedagogías narrativas del cuidado que procuran generar actitudes solidarias, cooperativas y participativas en educación.

De acuerdo con esta pedagogía interseccional calada a las aulas del centro, destacamos lo inclusivo que supura de estas propuestas educativas no tanto como una forma de atención a específicas necesidades, sino más bien como una condición necesaria que inviste la escuela de *un rol crítico, activo y cívico para pensar en un mundo sin exclusiones*, que reconozca y valore él y la diferente.

De ahí que hagamos un llamamiento al pensamiento crítico de los claustros de docentes, en muchos casos “analfabetos” y ajenos al pensar en la construcción de entornos de aprendizaje flexibles y generadores de talento, orientados a que el alumnado construya una propia identidad democrática, auténtica y singular. En este sentido, entendemos con Rivas-Flores (2023) la necesidad de avanzar comprendiendo la escuela como “un espacio abierto de movimiento colectivo” (p. 170), donde repensar la formación del profesorado actuando mediante proyectos colaborativos de transformación social (Giroux, 2001; Berbegal-Vázquez et al., 2024), ya a partir de la formación inicial.

Según anota Márquez-García (2023), de lo que se trata es repensar la formación del profesorado en una lógica procomún, es decir, en el compromiso de colaborar en proyectos de transformación escolar desde la formación inicial del profesorado. También significa crear una cultura de colaboración y *co-implicación* en proyectos emancipadores a lo largo de la formación, que “nos haga pensarnos los docentes como parte de la acción del cambio social y educativo, al mismo tiempo que la relación con el otro nos haga repensarnos como personas educadoras críticas” (p.170). Asimismo, resulta sugerente reflexionar sobre la actual profesión docente, pensándola desde una perspectiva crítica y transformadora, enfocada en

la promoción de aprendizaje activo y colaborativo, el diseño de estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias y la comunicación avanzada eficaz, al igual que la elaboración de criterios de evaluación formativa y el conocimiento de principios de investigación educativa, en el aula y fuera de ella. (Catti, 2025, p. 164).

También estamos mentalizados de que esa forma de “rebelión” en educación implica de alguna manera una modalidad de actuación del alumnado que lo lleva a vivir las experiencias del aula más intensamente, como acto de transformación social que viene despertando su propia conciencia crítica ante los episodios de violencia, física y verbal, discriminación, corrupción, delincuencia, violación a los derechos humanos que ocurren a diario (hooks, 2021; Cabezudo, 2020). Desde este punto de vista, asumimos la relevancia de una pedagogía narrativa para la formación del profesorado como un “saber encarnado, en continua configuración” (Contreras-Domingo et al., 2019, p. 67), que valore las vivencias personales en los contextos educativos antes y después de la formación, al igual que las vivencias deseadas para un futuro próximo como enseñantes.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque metodológico se articula mediante un conjunto de actividades enmarcadas en la pedagogía del cuidado, desde una perspectiva cualitativa que promueve dinámicas laborales colaborativas orientadas al aprendizaje significativo a través de la indagación y el diálogo. De este modo, se favorece la transformación de los entornos escolares hacia formas de interacción educativa más complejas y plurales. Como punto de partida de nuestra indagación, identificamos las modalidades que permiten trabajar las narrativas escolares en el aula de manera eficaz, estableciendo una comunicación “humanamente significativa” con el alumnado y fomentando una cultura de paz.

Por ello, para encarrilar el estudio de la literatura más relevante relacionada con el tema en cuestión, nos pareció sumamente interesante hacer hincapié en lo que bell hooks (2021) refrenda en su libro *Enseñar a transgredir*, a la hora de rescatar la cuestión educativa, aun demasiado plagada por la exclusión social, la violencia de género, la transfobia y la homofobia y el heteropatriarcado, entre otras amenazas. En particular, coincidimos con ella dando aterrizaje a sus ideas pedagógicas en el aula, anhelando crear una voz colectiva dentro de los contextos educativos que conciba lo emocional y relacional como un modo de sabiduría insurgente para educar a una ciudadanía más democrática y solidaria: convocar las emociones y las vivencias en el aula, cultivar la proximidad desde la horizontalidad para que todos -profesorado y alumnado- “tengamos poderío” (hooks, 2021, p. 174), fomentar el diálogo crítico y abierto que favorezca la interacción sensible y social y crear espacios de cuestionamiento e intercambio dialéctico, contribuye a valorar la totalidad del alumnado presente en nuestras clases. Lo que destaca de este cuadro es una enseñanza contagiosa, un “acto performativo y de resistencia que contrarresta el aburrimiento y la falta de interés, la apatía apabullante que con tanta frecuencia caracterizan la experiencia del aula” (hooks, 2021, p. 177), en favor de una pedagogía comprometida que, al contrario, despierta un proceso de aprendizaje emocionante.

Hacen parte del enclave teórico de este trabajo también algunos de los principales teóricos de la Pedagogía Crítica de los siglos XX-XXI, como Paulo Freire y Henry Giroux. Sus resultados corroboran los beneficios engendrados de la construcción colectiva del conocimiento, vinculando los contenidos a la realidad y destacando la educación como acto político que hace del alumnado un actor crítico y participativo de su aprendizaje, desplegado en sus dimensiones más profundas e íntimas. En particular, acudimos a la idea de Freire (2000) que enmarca la educación en la línea de un acto de transformación social y una práctica de libertad que integra acción y reflexión, orientando el conocimiento hacia la autorrealización integral del alumnado.

De esa manera, el debate generado en el aula despierta reacciones intensas, haciendo de los y las alumnos/as “seres vibrantes” (hooks, 2021, p. 167), críticos y respetuosos. Esta tarea resulta especialmente compleja en tiempos de incertidumbre, marcados por la

ausencia de referentes morales y éticos que orienten el día a día del alumnado. En este contexto, el rol del docente adquiere una dimensión profundamente humana, creando espacios de diálogo que permiten al alumnado construir sentido, fortalecer su autonomía y desarrollarse con confianza y responsabilidad.

En su investigación Wang et al., (2023) presentan una revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre 2015 y 2022 que enfatiza el rol de la investigación en la formación inicial del profesorado, influyendo en la preparación de futuros docentes que actúan en el aula de manera reflexiva, ética y crítica. Lo que respalda nuestra idea de formación docente (inicial y permanente) sólida como base para implementar prácticas de mediación escolar y proyectos educativos participativos. En este sentido coincidimos con ellos en valorar la investigación como elemento integrado fundamental en la formación inicial docente, influyendo en la identidad profesional de los futuros docentes y favoreciendo una comprensión más profunda de la práctica educativa basada en evidencias.

De la misma manera, Perdomo-López et al. (2025) señalan que las creencias de los futuros docentes reflejan valores formativos como inclusión y colaboración, indicando que la forma en que se educa a los futuros docentes influye directamente en sus actitudes profesionales y reforzando la necesidad de desarrollar competencias colaborativas, inclusivas y reflexivas, fundamentales para la mediación escolar. Lo que se alinea con nuestro enfoque de formar docentes capaces de gestionar situaciones complejas y construir conocimiento colaborativo y democrático en el aula.

De ahí que, en este artículo, destaquemos la necesidad de que el docente se forme como profesional apasionado por el saber y por un planteamiento más fluido del aprendizaje, orientado hacia una acción comprometida que le permita gestionar situaciones complejas y favorecer un conocimiento cooperativo, “ecológico” y ético (Catti, 2025), articulando para ello investigación y acción, de modo que el conocimiento generado contribuya a mejorar prácticas, políticas y situaciones concretas, así como a formar ciudadanos capaces de recuperar el espacio público del diálogo humano y democrático.

En este horizonte de sentido, la alternativa entre caos o comunidad formulada por Martin Luther King en su libro *¿Adónde vamos? ¿Caos o comunidad?* encuentra en la reflexión de Herrero (2025) sobre la creación de una “red compleja de solidaridades y apoyos mutuos” (p. 327) un fundamento empírico y ético que reconoce a la comunidad la esencia de ser un sustrato real, fortalecido y cuidado para dar paso a una transformación social orientada al bien común.

3. METODOLOGÍA

El artículo adopta una metodología que integra fundamentación teórica y narraciones experienciales recogidas en un centro de educación secundaria donde -a partir del curso 2020/21- se implementaron proyectos con aportaciones didáctico-pedagógicas que incorporaron recursos gráfico-visuales, musicales, artísticos, poéticos y tecnológicos para el análisis de datos, convirtiéndolo en un laboratorio activo de prácticas educativas sostenibles y transformadoras.

Dentro de este marco, nace el proyecto *Green School*, diseñado para integrar principios de sostenibilidad ambiental en el plan educativo del centro, siguiendo un enfoque replicable que busca generar un impacto duradero en la comunidad educativa mediante la implementación de unas eco acciones, tales como la selección de residuos, el ahorro energético con monitorización de termo válvulas y la creación de un huerto y zonas verdes con árboles que capturan CO₂. La investigación evidencia un enfoque educativo práctico y cooperativo que integra la alimentación saludable y el cuidado ambiental,

promoviendo un aprendizaje significativo “orientado al desarrollo de una personalidad ética y responsable” (Catti, 2025, p. 278).

Se adoptó una metodología mixta que combinó análisis cuantitativo (mediante tablas de medición de residuos y relativo consumo energético) con evidencias cualitativas propias de una investigación narrativa. Entre estas, destacamos una encuesta de opinión dirigida al alumnado, profesorado y personal del centro y orientada a explorar hábitos previos, percepciones y cambios en relación con las eco acciones establecidas. Asimismo, se incorporaron observaciones sistemáticas realizadas por el propio alumnado y registradas en tablas y un diario de seguimiento, que dan cuenta del monitoreo del proceso analizado en lugares distintos del centro (Catti, 2021).

Además de producir datos, estas prácticas fomentaron la construcción de narrativas compartidas sobre el cambio de hábitos y el compromiso ambiental. El montaje de un telediario escolar, la creación de una página web ambiental y el mini proyecto *Merienda Plastic Free* constituyeron formas de narración colectiva y expresiva del proceso vivido, permitiendo al alumnado construir y comunicar públicamente el sentido del proyecto. La encuesta final recogió la voz del alumnado sobre la experiencia llevada a cabo, evidenciando una percepción positiva de las metodologías activas empleadas y de los nuevos espacios de aprendizaje. En conjunto, entrevistas, observaciones, registros, producciones colectivas y cuestionarios permitieron reconstruir la experiencia como un proceso narrado y compartido, donde la comunidad educativa reinterpretó su identidad como comunidad comprometida con la sostenibilidad, dando lugar a una transformación documentada tanto en datos objetivos como en relatos y reflexiones vividas (Catti, 2025).

Entendemos que frente la creciente inestabilidad geopolítica actual, marcada por no pocos conflictos bélicos en distintos países del mundo, los entornos educativos pueden y deben actuar como espacios dinamizadores para el desarrollo de una conciencia crítica y ética que contrarreste la normalización de la violencia y promueva culturas de paz dentro y fuera de las aulas. Desde esta perspectiva, el centro pretende actuar planteando una serie de actividades en el marco de un proyecto educativo más amplio de responsabilidad social, que reconoce la interdependencia entre los desafíos ecológicos y los conflictos humanos y se orienta a la construcción de sociedades pacíficas y resilientes que rechazan cualquier forma de violencia en pro de un futuro más equitativo y pacífico. A raíz de este plan, la comunidad educativa celebra su *Día de la NoViolencia*, dando voz a algunos poetas españoles, italianos y árabes, hombres y mujeres que siguen transmitiendo en versos mensajes universales de paz, con una fuerza evocadora extraordinaria. También se reinterpreta *Il Terzo Paradiso* de Michelangelo Pistoletto mediante la colocación de una bandera de la paz en el patio, adoptando la forma del signo del infinito de la obra, que simboliza la reconciliación de opuestos y la generación de una nueva humanidad. Contextualizar esta pieza en el marco de una cultura de paz permite vincular arte contemporáneo, pensamiento simbólico y educación transformadora, entendiendo el ‘paraíso’ como un llamado a asumir responsabilidad sobre nuestro planeta y la sociedad, promoviendo armonía, cuidado y compromiso ético (Pistoletto, 2010).

Y mientras en Italia miles de activistas se movilizan en apoyo del pueblo palestino y de la *Sumud Flotilla*, el centro responde a la invitación del MCE¹ y de más de cuarenta asociaciones internacionales para enviar una *Flotilla de Cartas* a líderes locales, nacionales e internacionales, promoviendo la paz. Así que, con motivo del Día de la Declaración de los Derechos del Niño, se envían cartas al alcalde de Alzano Lombardo, al presidente

¹ Un grupo de docentes autónomos que fomentan climas de escucha y comunicación en el aula y promueve la libertad de expresión y la creatividad en la escuela.

italiano Mattarella, al Papa, a la presidenta de Consejo de ministros italianos Giorgia Meloni, a la presidenta de la Comisión Europea y a los líderes Trump, Putin, Zelensky y Netanyahu.

A modo de cierre de este recorrido narrativo, resulta significativo poner en valor el Progetto *Historia de Migrantes*, llevado a cabo durante el curso 2024-25 y vinculado a la celebración del 3 de octubre, que desde 2016 se conmemora como el Día de la Memoria y de la Acogida, según la Ley 45/2016. Esta celebración tiene como objetivo rendir homenaje a todas las víctimas de la inmigración y promover iniciativas de sensibilización, solidaridad y conciencia social. Cabe señalar que el alumnado del centro presenta una procedencia muy variada (Figura 1): el país de origen más representado es Albania (30%), seguido de Marruecos (23%), Ucrania (13%), Senegal (7%) y Rusia (7%); de forma minoritaria, Suramérica, China, Rumanía. Por esta razón, el Plan del centro articula su metodología educativa en torno al respeto de la diversidad lingüístico-cultural, mediante intervenciones didáctico-pedagógicas que fomentan escenarios de aprendizaje colaborativo y sustentan programas personalizados de apoyo y refuerzo para el alumnado migrante.

PAÍSES DE ORIGEN (TOP 8)

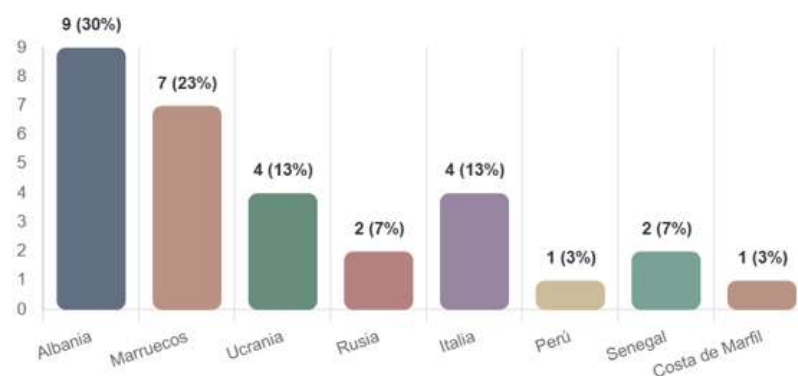


Figura 1. Procedencia del alumnado del centro durante el curso escolar 2024-25.

El proyecto abordó la movilidad sostenible desde un enfoque interdisciplinar, invitando al alumnado de 3º de ESO a reflexionar sobre los flujos migratorios globales. La propuesta se originó a partir de un interrogante sugerente extraído del libro de Homi Bhabha (2018), *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*: ¿Dónde nos sentimos en casa? El planteamiento permitió acercar un tema sociopolítico complejo a la experiencia del aula, teniendo en cuenta la proporción significativa de alumnado extranjero en el centro. En particular, se optó por una perspectiva narrativa de investigación, orientada a recopilar y analizar las narraciones experienciales de los participantes. La metodología integró herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, incluyendo:

1. **Encuesta de opinión:** se aplicó a una muestra de 122 estudiantes -de los cuales 36 pertenecen a familias de países distintos a Italia- para obtener un panorama cuantitativo de los conocimientos previos del alumnado acerca de la migración. El formulario de Google se creó inicialmente en italiano, con la intención de traducirlo a otros idiomas según las lenguas del alumnado extranjero que acude al centro (inglés, francés, chino, árabe, albanés, español). Debido al tiempo limitado, la traducción no se realizó, si bien se prevé retomar el trabajo a finales del curso 2025-2026, incorporando también ajustes sugeridos por el alumnado para mejorar la claridad

y adecuación de las preguntas a la diversidad lingüística y cultural de los participantes.

2. **Diseño colaborativo de instrumentos de investigación:** el alumnado trabajó en equipo para redactar el formulario Google compuesto de 26 ítems, contribuyendo a la planificación y al diseño del proyecto interdisciplinar del centro y, posteriormente, promoviendo su análisis crítico mediante la recopilación de datos y su difusión mediante la página web del centro.
3. **Diarios de aula y reflexiones personales:** a lo largo del proyecto las impresiones, emociones y aprendizajes del alumnado registrados vinieron constituyendo evidencias narrativas significativas dentro del proceso formativo del proyecto.
4. **Debates guiados en el aula:** durante la asignatura de Geografía se fomentó un análisis crítico de los contextos socioculturales y políticos implicados en los flujos migratorios y se promovieron discusiones sobre los factores geográficos que condicionan las rutas migratorias (recursos naturales, conflictos, cambios climáticos), los factores socioeconómicos y demográficos que influyen y la relación entre migración y sostenibilidad, entre otros temas.
5. **Microhistorias narrativas personales/colectivas:** cuando fue posible, se recogieron relatos de vida y experiencias de los propios estudiantes (y de sus familias migrantes), con el objetivo de visibilizar historias diversas y conectar la reflexión académica con experiencias reales y significativas.

La investigación narrativa se apoyó en estas evidencias para documentar y sistematizar los aprendizajes del alumnado, reconociéndolos como portadores de saberes y experiencias (pero también de derechos), fomentando su autonomía y valorando su diversidad. Al mismo tiempo, se promovió una mirada ética y afectiva de una educación para la paz, encaminada hacia la integración de historias de vida como herramientas de visibilidad y transformación que acompañan emocionalmente los procesos formativos del alumnado al tiempo que replantean las relaciones de su aprendizaje. En esta línea la reflexión dialógica, la evaluación centrada en el proceso formativo, la ética y la cooperación se constituyen como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, rescatando la dimensión personal, social y psicológica de cada estudiante (Freire, 2000).

4. RESULTADOS

Los resultados de la encuesta de opinión administrada al alumnado al cierre del proyecto ponen de manifiesto la eficacia de estrategias educativas que integran la diversidad lingüístico-cultural y promueven entornos colaborativos e innovadores donde reflexionar en torno a problemáticas ambientales, sociales y culturales (Figura 2).

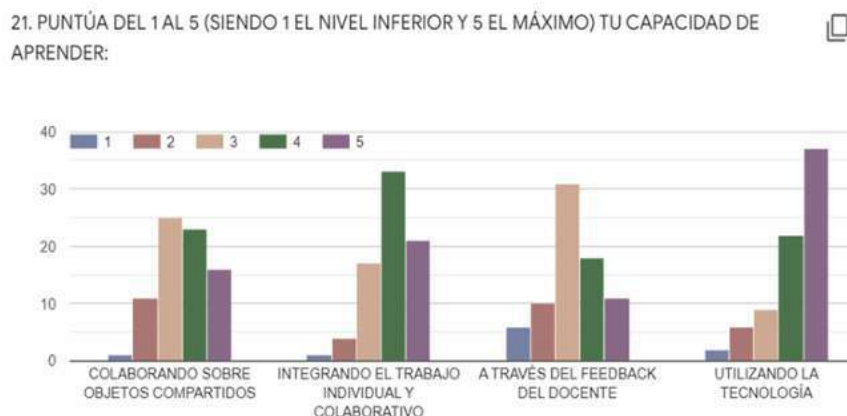


Figura 2. Metodologías de aprendizaje y su frecuencia de empleo en el aula.

En particular respecto al *Progetto Green School*, según destaca de la comparación de los datos recogidos en las diferentes fases del proyecto (Autora, 2021) cada una de las eco acciones implementadas encontró una proyección favorable de los datos recopilados, convirtiendo en una valoración positiva la certificación Green que se otorgó al centro por haber contribuido de manera contundente en la reducción de emisión de CO₂. La metodología de aprendizaje colaborativo resultó especialmente valiosa e innovadora, favoreciendo la aplicación práctica de lo aprendido en contextos reales y fomentando la motivación entre el alumnado. Paralelamente, el centro sigue impulsando una organización que transforma los espacios en entornos de aprendizaje sostenibles, promoviendo un currículo flexible y fomentando en toda la comunidad educativa una mayor conciencia cívica, solidaria y responsable para favorecer un impacto ecológico positivo desde la vida cotidiana.

Respecto al *Dia#dela#NoViolencia* dejamos constancia del evento en un video que editamos, mentalizados de que la paz requiere formar “pacífilos” capaces de sembrarla en su entorno y actuar con palabras, ideas y sentimientos que promuevan justicia y equidad (Bahajin, 2018). Las *Cartas de Paz* (Figuras 3 y 4) enviadas por escuelas a líderes mundiales a través de la *Flotilla de los Niños del Mundo* se han convertido en un movimiento pedagógico y cívico que procura transformar la escuela en un “laboratorio vivo de reflexión sobre la paz” (Tussi, 2025). En esta línea, valoramos los beneficios de una didáctica cooperativa que fomenta la participación activa del alumnado y consolida un compromiso colectivo con la educación para la paz.



Figura 3. Cartas de la paz.

Egregia presidentessa Meloni, siamo dei ragazzi di una scuola media in provincia di Bergamo. Con questa lettera vorremmo parlarle di problemi molto attuali e critici, che spesso non essendo vissuti in prima persona si crede siano poco gravi e si tende a non affrontarli. Condividiamo con lei le nostre riflessioni perché siamo convinti che le ingiustizie di questo mondo siano da abbattere e persone importanti come lei possano veramente aiutarci.

Il problema principale è che nel mondo regnano conflitti, guerre, sfruttamento (anche di bambini), ingiustizie, distruzione, morti di civili e innocenti, violenza, genocidio; purtroppo alcune persone credono sia giusto risolvere le controversie attraverso questi mezzi.

Invece moltissimi ragazzi come noi promuovono la pace come soluzione diplomatica ai conflitti.

Abbiamo scoperto che nel mondo ci sono più di cinquanta guerre; questo è molto preoccupante e allarmante.

Ora ne andremo ad analizzare alcune in modo più approfondito...

Quando si parla della guerra tra Israele e Palestina dobbiamo sapere che in realtà si tratta di un genocidio verso la Palestina; questo perché i palestinesi non sono mai stati in grado di combattere.

Purtroppo la guerra ebbe inizio molto tempo fa, dopo la seconda guerra mondiale, con gli israeliani che non si accontentarono del territorio Palestinese conquistato, perciò continuano ad avanzare dando così inizio ad un terribile genocidio.

Numerosi eventi hanno alimentato questa guerra, come l'attentato di Hamas il 7 ottobre 2023. Oggi questo è uno dei conflitti più crudeli, sta causando numerosissime perdite di edifici, scuole, ospedali, case, famiglie, anche i più innocenti bambini stanno morendo sotto bombe e celi grigi.

Le persone a Gaza sono terrorizzate, i sogni dei bambini si stanno pian piano infrangendo... la gente sta soffrendo moltissimo.

Un altro conflitto molto attuale è quello tra Russia e Ucraina iniziato nel 2022 con l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia e ha portato centinaia di morti e distruzioni. Questa guerra è scoppiata a seguito di alcuni avvenimenti: come l'avvicinamento dell'Ucraina alla NATO o come le risorse che si trovano nel territorio ucraino, che la Russia vuole possedere per motivi economici. Il conflitto dura ormai da tre anni e mezzo e all'Ucraina (quella un po' più in difficoltà) ha causato molte perdite, spostamenti di massa e peggioramento delle condizioni di vita.

Anche in Africa ci sono moltissime guerre, tra cui quella della Repubblica democratica del Congo. In Congo essendoci molte risorse naturali preziose si verificano molte guerre nel corso della storia.

Questa guerra è causata da molti gruppi armati che combattono per il controllo delle miniere, vista la loro ricchezza.

Siamo convinti sia importante parlare di questa guerra, perché il Congo è un paese dove, tuttora, adulti e bambini vengono sfruttati nelle miniere, per guadagnare pochissimi soldi.

Qualsiasi conflitto genera dolore e distruzione di qualsiasi cosa; le persone che hanno vissuto la guerra rimarranno per sempre ferite.

Infine, in alcuni di questi conflitti sembrerebbe sia stato istituito un accordo di tregua ma, ci teniamo a dire che se anche nei cieli non volano più bombe e missili, nei cuori di ogni persona rimarranno impressi ricordi terribili che neanche il tempo è in grado di cancellare.

Con quali parole un genitore può spiegare ad un bambino che la guerra non è la normalità, che la guerra sia disumana, inutile e porti solo dolore, che sarà difficile realizzare i suoi desideri in queste condizioni, che non potrà più salutare un suo caro morto a causa di ingiustizie, che svegliarsi con i gridi della gente, non poter mangiare per giorni, vedere la propria casa cadere a pezzi, vivere nella povertà totale non può essere normale.

Perché se una casa è difficile da ricostruire, un legame distrutto è impossibile da recuperare...

Quindi, per favore, navighiamo tutti verso un mondo di PACE.

Anche i nostri ai dopo la seconda guerra mondiale capirono che la guerra era assolutamente inutile e distruttiva.

Perciò fondarono organizzazioni come l'UE e l'ONU.

Un argomento, per noi davvero importante, è l'articolo 11 della Costituzione italiana. Venne scritto nel 1947, quando l'Italia decise di voltare pagina, lasciandosi alle spalle le terribili esperienze belliche, che i cittadini avevano vissuto in prima persona.

Continuando a leggere troviamo una parola che ci ha particolarmente colpito "Ripudia la guerra". Emerge la parola "RIPUDIARE", che non è "non vuole", ma...DISPREZZA PROFONDAMENTE.

L'Italia Ripudia la GUERRA, a cui i nostri antenati sono stati legati ma che ora ci ripelle. Ci ripelle, perché porta solo dolore, distruzione e sofferenza.

La pace è quello che davvero dobbiamo volere, quindi facciamoci sentire attraverso piccoli e grandi gesti.

La pace deve tornare, quindi...RISPETTIAMO L'ARTICOLO 11.

Ci sono molte azioni che l'Italia potrebbe compiere per promuovere la pace e le parole dell'art. 11.

Come:

Prendere posizioni ferme e decise, non vendere armi ai paesi in guerra, aiutare i rifugiati e le vittime di guerra, far rispettare le leggi Nazionali e internazionali e tante altre...

Nel corso del tempo abbiamo incontrato anche diverse persone che lottarono (spetta conflitti o armi, semplicemente con parole e diplomazia) verso la PACE.

Ecco alcune di queste importantissime persone:

Gandhi è stato un leader politico e spirituale indiano, celebre per la sua lotta non violenta per l'indipendenza dell'India dal dominio britannico. Nato nel 1869 in India, dopo gli studi partì per il Sudafrica dove iniziò la sua battaglia per i diritti civili e la nonviolenza. Tornato in India, Gandhi divenne rapidamente una figura centrale nel movimento per l'indipendenza. Organizzò numerose campagne di disobbedienza civile di massa contro il governo britannico, venendo spesso arrestato.

Papa Bergoglio è nato nel 1936 a Buenos Aires, è stato eletto papa nel 2013 ed è il primo papa latinoamericano; ha scelto il nome di Francesco ed il suo pontificato è durato dodici anni. Lui ha sempre avuto una particolare attenzione per i poveri e gli emarginati e ha sempre dimostrato un approccio dialogico tra le religioni. Papa Francesco è sempre stato contro la guerra, infatti lui la riteneva come una sconfitta verso l'umanità.

Ha sempre voluto trasmettere un messaggio di pace, purtroppo è morto il 21 aprile 2025. Oltre ad avere persone che promuovono la pace abbiamo anche moltissime associazioni.

Noi ne abbiamo citate alcune ma ce ne sono davvero molte.

Emergency, ovvero un'associazione umanitaria nata nel 1994 da Gino Strada fondata per portare aiuto alle vittime civili delle guerre e della povertà. Ad esempio offre aiuti alle vittime della guerra e promuove la pace. Ne fanno parte volontari, medici e sostenitori e tuttora fornisce cure gratuite. Esiste una sua campagna che si basa sull'articolo 11, chiamata RIFUDIÀ.

RUNIPace è la Rete delle Università Italiane per la Pace promossa dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane ed è stata ufficialmente presentata il 10 dicembre 2020. Ad essa aderiscono gli Atenei che per promuovere la pace si ispirano alla Costituzione, alla Carta delle Nazioni Unite, ai Trattati istitutivi dell'Unione Europea, all'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa, al Consiglio d'Europa. Tutt'ora ne fanno parte 75 università italiane che si impegnano a diffondere la pace; infatti lo scopo di RUNIPace è promuovere una cultura della pace all'interno delle università italiane, attraverso la ricerca, la formazione e la terza missione, favorendo un approccio non violento alla risoluzione dei conflitti e il rispetto dei diritti umani.

Siamo giunti alla fine di questa lettera, ma speriamo che le sue riflessioni non si concludano qui, la invitiamo a pensare riguardo a ciò che abbiamo scritto, alcune cose positive e altre negative.

Le chiediamo di fare il possibile per rendere questo mondo, un mondo di PACE

Grazie
la classe 2^A,
I.C. Rita Levi Montalcini,
Bergamo

Figura 4. Carta de la paz dirigida a la presidenta Giorgia Meloni.

Finalmente, el análisis de los datos de la encuesta del Proyecto *Historia de migrantes* ²permitió debatir con el alumnado sobre un tema urgente y cuanto más necesario como el de las políticas migratorias, fomentando su pensamiento crítico y vinculando la educación directamente con los contextos investigados (Cabezudo, 2020). La narrativa pedagógica empleada permitió documentar de forma detallada múltiples aspectos del fenómeno migratorio, desde las motivaciones y recursos hasta las redes de apoyo, costumbres, lengua materna y modalidades de acogida. Además, se registraron criterios de elección del país, tiempo de estancia y expectativas futuras de los migrantes.

El primer ítem identificó de entre el total de la población encuestada (122 participantes) un 26,8% de alumnado extranjero directamente interesado y que cumplimentó con el cuestionario. El estudio de las motivaciones de los desplazamientos (Figura 5) ayudó a entender las causas estructurales e individuales que impulsaron los procesos migratorios, vinculadas a factores socioeconómicos y políticos (guerras: 9%; pobreza: 9%), trabajo (37%), estudios de los hijos (43%). Contextualizar estas causas es fundamental para entender el perfil sociodemográfico de la población encuestada. En nuestro caso, los datos reflejan predominantemente migraciones voluntarias, relacionadas a la búsqueda de una mejora en las condiciones de vida, ya sea a través de oportunidades formativas, laborales o de desarrollo personal.

MOTIVO DE LA PARTIDA

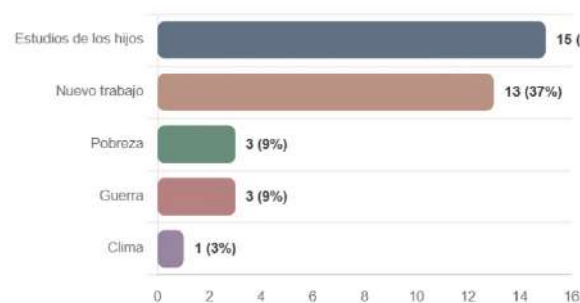


Figura 5. Motivaciones de los flujos migratorios analizados.

² <https://claude.ai/public/artifacts/c0174767-e7af-427e-a776-c49d95a30af5>

El análisis del viaje aporta unas informaciones sugerentes sobre las condiciones materiales y emocionales del desplazamiento. No solo interesa el medio de transporte empleado (Figura 6: la gran mayoría, el 70%, llegó a Italia en avión), la duración del viaje (Figura 6: la mayoría, el 67%, tardó pocos meses) o los gastos asumidos para llevarlo a cabo (Figura 6).



Figura 6. Medios de transporte para abordar el viaje, duración del viaje y gastos del viaje.

También afecta su nivel de vulnerabilidad/dificultad (Figura 7: el 30% reconoce que fue bastante complicado; el 5% muy difícil; el 65% lo llevó a cabo sin dificultades particulares).

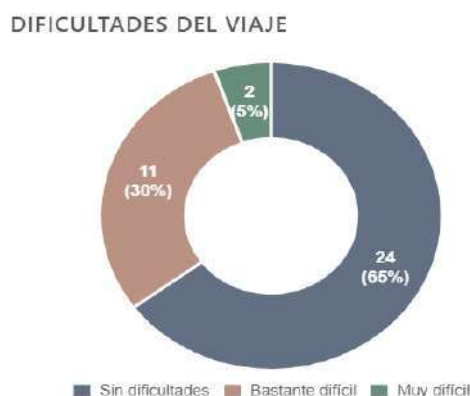
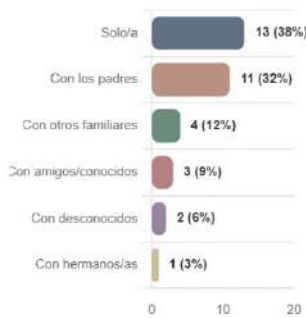


Figura 7. Nivel de dificultad del viaje.

La presencia de familiares (promedio del 47%), amigos (9%) o desconocidos (6%) que los/las acompañaron durante el viaje (Figura 8) y los recursos disponibles (Figura 8) para abordar el viaje (el 59% financió el viaje con ahorros propios; el 21% mediante sueldo y/o ayuda económica ajena).

P.7 — ¿CON QUIÉN REALIZARON EL VIAJE?



CÓMO SE FINANCIÓ EL VIAJE

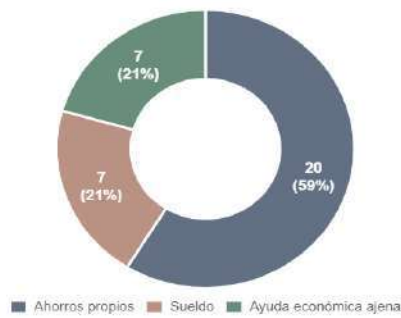


Figura 8. Acompañantes durante el viaje y recursos económicos para el viaje.

Las redes de apoyo previas al asentamiento (Figura 9: 57%: huéspedes de conocidos; 38%: alquiler; 5%: hotel/b&b).

PRIMER ALOJAMIENTO AL LLEGAR

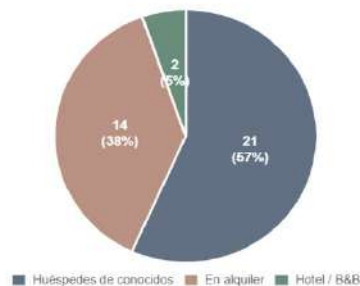


Figura 9. Recursos económicos para el viaje.

En conjunto, los datos destacan que los desplazamientos fueron mayoritariamente planificados y de carácter colectivo (Figura 10), apoyados en redes familiares y sociales consolidadas, de las cuales un 47% se instaló también en Italia, mientras que otro 13% se quedó por un tiempo limitado.

P.10 — ¿LOS FAMILIARES VINIERON TAMBIÉN A ITALIA?

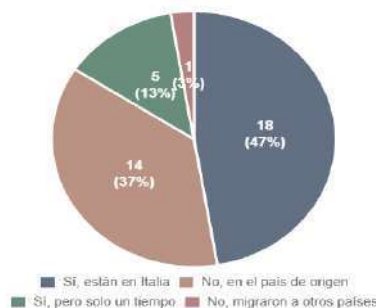


Figura 10. Redes de apoyo familiares.

También tenemos constancia de procesos migratorios escalonados (Figura 11): el 38% de las personas migró sola, un 32% se trasladó con sus padres, reflejando migraciones familiares intergeneracionales. El 12% lo hizo con otros familiares, el 9% con amigos y el 3% con hermanos. En conjunto, aunque predomina la migración individual, la mayoría de los desplazamientos están vinculados a redes de apoyo familiares o sociales.

P.7 — ¿CON QUIÉN REALIZARON EL VIAJE?



Figura 11. Acompañantes durante el viaje.

Las costumbres del país de origen al igual que el mantenimiento de la lengua materna constituyen un elemento central en la construcción identitaria de las personas migrantes. En nuestra investigación, los datos resultan especialmente alentadores: un 54% de los participantes conserva totalmente sus tradiciones también en el país de acogida, mientras que un 32 % las mantiene intactas. Solo un 14% indica haberlas perdido (Figura 12).

TRADICIONES CULTURALES MANTENIDAS EN CASA

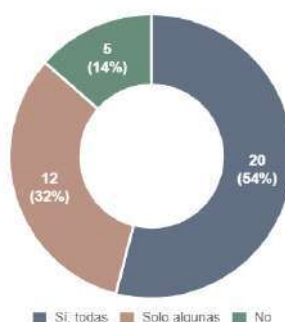


Figura 12. Costumbres de los países de origen.

Además, la mayoría de los participantes conserva total (65%) o parcialmente (30%) su idioma, reforzando identidad y vínculos familiares (Figura 13). La preservación de las tradiciones y de la lengua materna es fundamental para equilibrar adaptación e identidad. Entendemos las escuelas como espacios de socialización y aprendizaje que juegan un papel clave en este proceso, al ofrecer escenarios donde los estudiantes migrantes pueden negociar su identidad cultural, reforzando su autoestima, el sentido de pertenencia y la cohesión familiar, además de favorecer la convivencia intercultural y el respeto mutuo entre compañeros y una integración más equilibrada en la sociedad. Los datos analizados corroboran la importancia de políticas y prácticas educativas que reconozcan, valoren y apoyen la herencia cultural de los migrantes.

P.18 — USO DEL IDIOMA DE ORIGEN EN FAMILIA

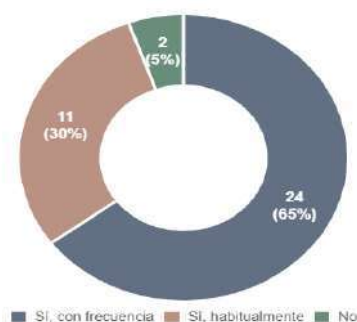


Figura 13. Mantenimiento de la lengua madre en los nuevos entornos.

Casi todos tuvieron que aprender el italiano (75%), aunque 24 familias siguen hablando con frecuencia su lengua materna en casa (Figura 14). Esto sugiere que la mayoría logra preservar su identidad cultural pese al proceso de adaptación al nuevo entorno.

CONOCIMIENTO DEL ITALIANO AL LLEGAR

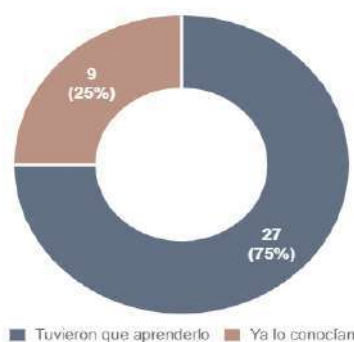


Figura 14. Conocimiento de la lengua italiana al llegar.

Respecto a lo que más se extraña del país de origen (Figura 15) destacan las redes familiares (68%), seguidas de las condiciones climáticas (16%) y la gastronomía (11%), mientras que las tradiciones culturales presentan una incidencia significativamente inferior (5%).

LO QUE MÁS EXTRAÑAN DE SU PAÍS

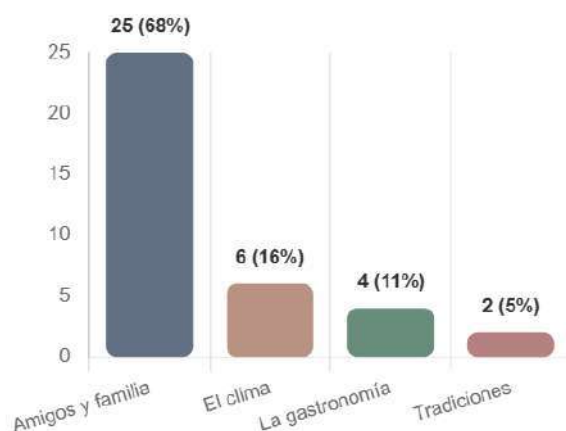


Figura 15. Costumbres añoradas.

El análisis de las modalidades de acogida del país elegido (Figura 16) muestra que la gran mayoría de los encuestados (78%) se siente generalmente respetada por la comunidad

local, lo que indica un entorno favorable de integración. Un 19% señala que sus necesidades no siempre son atendidas, sugiriendo áreas de mejora en la comunicación y el acompañamiento. Los datos muestran que la recepción es principalmente positiva, lo que contribuye a la adaptación y al bienestar de la población migrante, aunque entendemos que es fundamental fortalecer la atención y el reconocimiento de cada individuo.

RESPETO RECIBIDO DE LAS PERSONAS CONOCIDAS

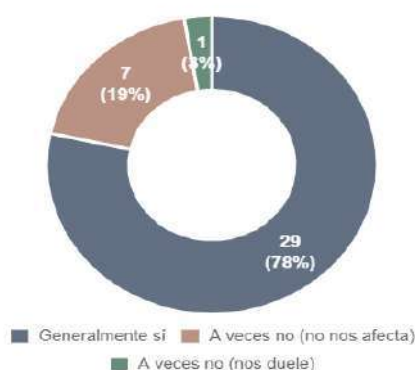


Figura 16. Modalidad de acogida.

La elección del país de destino (Figura 17) no suele ser aleatoria. Responde a factores precisos como oportunidades laborales, idioma compartido, existencia de redes previas, estabilidad política, entre otros. Analizar estos criterios permite comprender las estrategias migratorias y la racionalidad detrás de la toma de decisiones. En nuestro caso, los datos confirman esta perspectiva: la hospitalidad fue el factor más importante, ya que el 50 % de los encuestados eligió el país por considerarlo acogedor. Un 28% priorizó el nivel de bienestar y calidad de vida, mientras que un 22% valoró la proximidad geográfica respecto a su país de origen. Los resultados muestran que las decisiones migratorias integran factores afectivos, prácticos y estratégicos, buscando seguridad, bienestar y confort social, en línea con la literatura sobre migración (Massey et al., 1993).

POR QUÉ ELIGIERON ITALIA

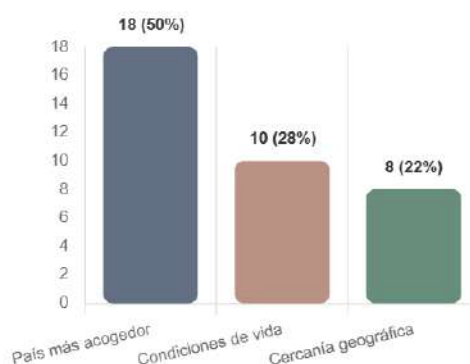


Figura 17. Elección del país de acogida.

Del análisis del tiempo de permanencia en el país de acogida (Figura 18) destaca que la gran mayoría de los encuestados (81%) reside en Italia desde hace más de 10 años. Este dato refleja un alto grado de estabilidad y arraigo, indicando que las familias migrantes han consolidado su vida familiar, social y laboral, favoreciendo su bienestar y permanencia en el país de acogida.

TIEMPO DE RESIDENCIA EN ITALIA

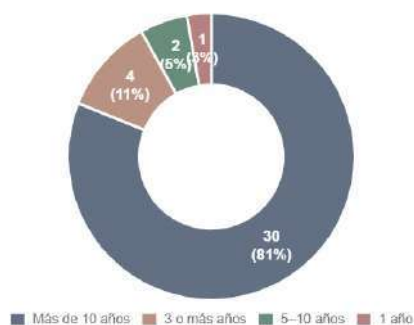


Figura 18. Tiempo de residencia en Italia.

Lo confirma también el análisis de las expectativas (Figura 19), que resalta un 51% de los encuestados que considera improbable un regreso definitivo a su país de origen, mientras que un 30% siente mucho la falta de su país natal, lo que destaca un retrato de una integración lograda, pero no exenta de nostalgia. Un 19% está seguro de que volverá. A partir de estos resultados, se reconoce la relevancia educativa de fomentar el arraigo del alumnado migrante, preservando su lengua y tradiciones y fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia en el centro.

INTENCIÓN DE REGRESAR AL PAÍS DE ORIGEN

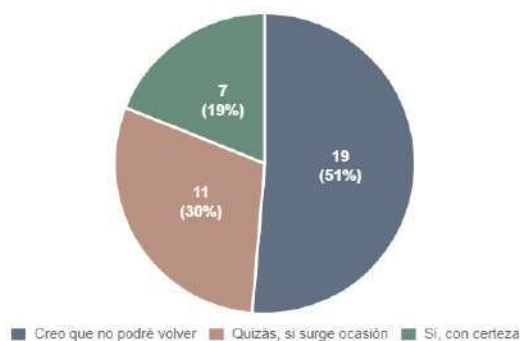


Figura 19. Expectativas futuras.

Cabe señalar que durante el proceso de recogida de datos se observó cierta resistencia por parte de un número restringido de estudiantes a cumplimentar el cuestionario. Interpretamos esta actitud como una manifestación comprensible de cautela ante la exposición de experiencias personales, especialmente si vinculadas a contextos familiares donde pueden existir antecedentes de vulnerabilidad o desconfianza institucional. Asimismo, consideramos que la sensibilidad de determinadas preguntas pudo haber influido en la decisión inicial de participar (o no) en el estudio, lo que invita a reflexionar sobre la necesidad de reforzar estrategias de mediación intercultural, transparencia informativa y generación de confianza, para garantizar principios éticos como la confidencialidad y el respeto a los ritmos de las familias. En este sentido, la resistencia detectada se convierte también en un dato relevante que evidencia la importancia de diseñar instrumentos de investigación culturalmente sensibles y contextualizados, que benefician también de momentos de debates

y análisis crítico en el aula, como fue en nuestro caso a la hora de recoger la narración de microhistorias mediante diarios de aula y reflexiones personales. Estas dinámicas fomentaron la escucha, el respeto a la diversidad y la capacidad del alumnado para analizar críticamente las narrativas en su contexto social, histórico y político. Asimismo, la investigación permitió que los docentes aplicaran lo aprendido en el aula, desarrollando estrategias pedagógicas más sensibles a la diversidad y contribuyendo a un desarrollo profesional más consciente y comprometido con la justicia social. De esa manera, el proyecto se convirtió en un instrumento pedagógico transformador, integrando investigación científica, práctica educativa y desarrollo de competencias críticas y empáticas.

5. DISCUSIÓN

Los proyectos presentados abren el camino a trayectorias educativas “otras” desde una mirada emancipadora de la educación: impulsan el trabajo cooperativo entre iguales y la interdisciplinariedad de los saberes, al tiempo que fomentan la implementación del trabajo por proyectos, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico como estrategias ideales que hacen de la enseñanza un trabajo bien hecho, al servicio del crecimiento de un ser humano crítico, creativo y solidario (Martínez-Bonafé, 2024).

Por ello, la investigación abre nuevas líneas de indagación futura orientadas a identificar y difundir prácticas didácticas y pedagógicas replicables que atiendan a la diversidad cultural, fortalezcan el aprendizaje colaborativo y potencien la creatividad y el pensamiento crítico. Asimismo, propone profundizar en metodologías que desarrollen competencias comunicativas —tales como talleres teatrales o producciones audiovisuales y radiofónicas— capaces de transformar el espacio educativo en un ámbito de participación activa, bienestar emocional y construcción colectiva del conocimiento, consolidando así un enfoque integral y emancipador.

De ahí que con el proyecto *Green School* procuremos fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias - formalizado a través de un pacto formativo aún vigente - y asimismo potenciar la interacción educativa entre los tres niveles de enseñanza (infantil, primaria y secundaria). También pretendemos poner en valor los beneficios colectivos derivados de un proyecto que se gestó colectiva y horizontalmente, otorgando un papel activo al alumnado y procurando orientar sus tareas auténticas hacia la investigación-acción, de cara a implementar un currículo flexible y dinámico (Catti, 2025). Desde esta perspectiva, coincidimos con Álvarez y Trujillo (2023) cuando afirman que

el aprendiz no solo debe procurar la salud propia, sino ser también un activo de salud y bienestar para quienes le rodean, del mismo modo que también puede ser un agente activo de compromiso con el entorno y el medioambiente. (p. 25)

De su parte, el *Progetto Historia de Migrantes* materializó una pedagogía del cuidado al permitir que el alumnado migrante compartiera sus historias de vida, integrándolas en contenidos interdisciplinarios. El relato personal y la escucha atenta se convirtieron en herramientas para conectar la escuela con su entorno y resignificar el aprendizaje. A partir de las narrativas recogidas se construyó un conocimiento emocional y relacional, donde el reconocimiento de la propia historia fortaleció la identidad del alumnado y configuró el aprendizaje como una experiencia comunitaria basada en el diálogo, la empatía y la confianza.

Frente a la sociedad actual que despoja a las personas de su capacidad narrativa, autonomía y pensamiento crítico (López-Mondéjar, 2024), entendemos la urgencia de recuperar contextos educativos donde formar sujetos que construyan una narrativa personal como acto de resistencia existencial y social. Lo que deriva es una educación afectiva e

intercultural que cuestiona la narrativa dominante, promoviendo nuevas formas de ver y sentir y visibilizando historias ocultas.

De ahí que venimos concienciándonos los docentes sobre la vital importancia que cubren el componente emocional y la ética del cuidado en educación, no solo para conseguir éxitos escolares, sino más bien para impregnar los conocimientos de valores y proporcionar un marco mental pedagógico que rescate la cuestión educativa (Mouza et al., 2014), abriéndola al respeto de la sostenibilidad ambiental, socioeconómica y cultural de nuestro planeta (Arnaiz, 2003). Por ello, resulta sugerente acudir a la idea de Rivas-Flores (2023) sobre la relevancia de “otras coordenadas” educativas, para entender la escuela de hoy y del futuro a partir de sistemas que piensan y sienten la experiencia escolar justamente desde estos pilares. Por todo esto hace falta tiempo:

tiempo para convencernos de la bondad de estrategias didácticas cooperativas, tiempo para interiorizar el cambio y a la par alentar procesos de transformación que contemplan ante todo una actualización didáctico-pedagógica que- a partir de la formación inicial de los docentes de nuevo ingreso- siga posibilitando cursos viables de formación docente permanente (Catti, 2025, p. 167).

En este sentido, como señalan Cortés-González et al. (2023), “educar sería vivir la utopía deseable, que permita construir un relato «otro» del mundo y de la realidad” (p. 142), afianzando valores fundamentales como la democracia, la solidaridad y la justicia. Desde las experiencias escolares, ello implica “iniciar un proyecto de vida social” que genere espacios de construcción colectiva abiertos entre lo local y lo global (Catti, 2025, p. 168).

6. CONCLUSIONES

Entendemos que el mundo de la cultura y de la educación tiene que pronunciarse de manera manifiesta, hoy más que nunca, poniendo voz a un grito de cambio importante, que nace en el seno del sistema educativo mismo del que hacemos parte (Fernández-Torres, 2025). En este sentido, hace falta que las nuevas perspectivas educativas abunden en “nuevos enfoques metodológicos inclusivos, más amplios e interseccionales, para desarrollar nuevas formas de interacción educativa, compleja y plural, hiperconectada con el territorio” (Catti, 2025, p. 278).

A esta altura, a la pregunta ¿Qué identidad docente se requiere a la escuela pública hoy día? supuestamente es preciso contestar alejándonos los docentes de los viejos patrones convencionales para ser actores transformadores, pensadores críticos que con nuestra manera de ser y trabajar la investigación en los centros damos sentido a un aprendizaje significativo que atraviesa el aula para generar aperturas con el territorio: lo que según bell hooks (2021) permite vincular los conocimientos fundamentales con experiencias de vida cotidianas y un profundo cambio en los valores humanos esenciales en medio de una sociedad inestable y carente de directrices éticas claras.

Del análisis pormenorizado de los resultados presentados no cabe duda alguna de que las pedagogías puestas en marcha en el centro benefician la elaboración colectiva de una comprensión más sensible y democrática de la educación, dando sentido a las experiencias llevadas a cabo y valorando la labor multifacética del personal docente. Las pedagogías narrativas que contemplamos documentan y transforman las prácticas educativas desde una perspectiva crítica, visibilizando desigualdades y promoviendo un cambio social basado en respeto, cooperación y entendimiento entre los pueblos, independientemente de su condición (Freire, 2000).

Por ello, reivindicamos los docentes - los de nuevo ingreso y quienes ya estamos ejerciendo en el aula desde hace tiempo - oportunidades de experiencia formativa que permitan transitar desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría, conforme a la construcción de proyectos integrados de centro que valoren el “conocer en y para la acción” (Pérez-Gómez, 2013, p. 23), el saber pensar y criticar el conocimiento, pero también el saber hacer. Lo que implica que los docentes nos formemos *in itinere* para gestionar un currículo dinámico que responda a las necesidades de un alumnado diverso y trabajemos en equipos, promoviendo su bienestar y éxito escolar (Olvera-López, 2021).

Coincidimos con Pérez-Gómez (2013) en que proyectos educativos de semejante envergadura solo se pueden realizar en colaboración, fomentando el apoyo mutuo y la compasión emocional, impulsando el diálogo y las responsabilidades compartidas, al igual que provocando la motivación intrínseca para afrontar las incertidumbres de la vida y ayudar a construir el singular proyecto vital de cada aprendiz. Además, su implementación viene marcando un potente vínculo de horizontalidad entre el alumno y el docente, artífice este último de un cambio abismal y desafiante, sustantivo y vital, a la hora de recuperar la dimensión existencial del crecimiento en el conocimiento, generando oportunidades fructíferas para el aprendizaje y la vida (Catti, 2025).

Las narraciones presentadas dan paso a una serie de reflexiones en torno a otra política educativa, enfocada en torno a formas cooperativas de aprendizaje, que entendemos relevantes abordar también desde la formación del profesorado, inicial y permanente. Asimismo, abren un horizonte de actuación que invita a enseñar, aprender y evaluar dentro de nuevas coordenadas espaciotemporales, construyendo prácticas de conocimiento que hacen el aprendizaje más situado y relevante.

Finalmente, el análisis de los resultados de cada estudio presentado permite interpretar de manera rigurosa los cambios que el contexto socioeducativo demanda en la planificación docente actual, aportando evidencias sugerentes para reflexionar en torno a la bondad de una formación docente continua, más especializada en la gestión de la heterogeneidad y formas de actuación más colaborativas, orientadas a formar agentes de paz (Bahajin, 2018) que se comprometen con la justicia, promoviendo la no-violencia y la tolerancia, para “la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias” (Cabezudo, 2020, p. 542).

Y hoy, más que nunca, en los tiempos tan proclives al individualismo que corren, anhelamos generar transformación desde la escuela pública, concebida como “un espacio abierto de movimiento colectivo” que, desde una lógica procomún (Márquez-García, 2023; Rivas-Flores, 2023), promueve responsabilidad compartida y liderazgo distribuido, fortaleciendo también su vínculo con el territorio y desarrollando proyectos que desprenden un fuerte sentido de justicia social, desde la perspectiva de la más amplia participación comunitaria, pretendiendo reconquistar valores colectivos de genuino humanismo solidario.

En este horizonte, entendemos la propuesta de transformación educativa de la escuela pública como una revolución antropológica que procura replantear el significado de ser humanidad y la centralidad del cuidado frente al individualismo (Herrero, 2025). Para que esto se cumpla, hace una falta una pequeña revolución que - en las palabras de Herrero (2025)- “es pequeña no por pequeña, ni por falta de ambición, ni de esfuerzo, ni de voluntad” (p. 373), sino humana y enraizada en lo cotidiano.

REFERENCIAS

- Álvarez Maestre, A. J., y Pérez Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: Aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), Artículo 2. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa*, 18(78), 93-111.
- Berbegal Vázquez, A., Carapeto Pacheco, L., Daza Pérez, L., y Rivas Flores, N. (2024). Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 148, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104697>
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogía para la Cultura de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos: Una construcción que apela a la Memoria y la Justicia. *Revista Educar Mais*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Catti, M. T. (2021). Estrategias didácticas y organizativas en tiempos de pandemia: escenarios inclusivos futuros para la innovación educativa en Secundaria en Hervás Gómez, C., MRabet Temsamani, R. (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (1ª ed., pp. 1444-1474). Dykinson
- Catti, M. T. (2025). *Estrategias Didácticas y Organizativas para la mejora e innovación educativa*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/38720>
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cortés González, P., Rivas-Flores, J.I., y Leite Méndez, A. E. (2023). Experiencias y diálogos disruptivos para una organización «otra». En Cortés González, P., Rivas-Flores, J.I. y Leite Méndez, A. E. (Eds.), *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*, (pp. 125-142). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/16307-4>
- De Stefano, C. (2020). *El niño es el maestro. Vida de María Montessori*. Lumen.
- Fernández Torres, P. (2025). *Resistencias, esperanzas y acciones transformadoras: Pedagogía crítica* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/40329>
- Freire, P. (2000). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, N.30.Fundació Víctor Grífols. ISBN: 978-84-695-8257-2. https://www.revistase-den.org/boletin/files/6964_etica_del_cuidado_2013.pdf
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Herrero, Y. (2025). *Metamorfosis. Una revolución antropológica*. Arcadia.
- Homi Bhabha. (2013). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.
- López Mondéjar, L. (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.
- Márquez García, M. J. (2023). Posfacio. La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso. En Cortés González, P., Rivas-Flores, J. I. y Leite Méndez, A. E. (Eds.), *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*, (pp.157 170). Octaedro.

- Martínez Bonafé, J. (2024, 18 de junio). Un movimiento de renovación pedagógica. *El Diario de la Educación Blog*. <https://eldiariodelaeducacion.com/>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, J. E. (1993). *Theories of international migration: A review and appraisal*. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466
- Mouza C., Karchmer-Klein R., Nandakumar R., y Yilmaz S. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.020>
- Olvera López, F. (2021). *Educación es amar. Experiencias y ensayos sobre Educación*. MCEP.
- Perdomo-López, C. Á., Pérez-Jorge, D., y González-Afonso, M. C. (2025). *Beliefs of pre-service teachers regarding future teaching practice*. *Frontiers in Education*, 10, Article 1630045. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630045>
- Pérez Gómez, Á. (2013). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Ediciones Morata.
- Pistoletto, M. (2010). *Il Terzo paradiso*. Marsilio.
- Rivas Flores, J. I. (2023, 15 de junio). Repensar la enseñanza: otras estrategias didácticas u otra forma de pensar la educación. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2023/06/15/repensar-la-ensenanza-otras-estrategias-didacticas-u-otra-forma-de-pensar-la-educacion/?utm_source=chatgpt.com
- Tussi, L. (2025, 5 de diciembre). *La “Flotilla dei bambini del mondo” continua a solcare il mare con il suo carico di lettere che invocano Pace*. *FarodiRoma*. <https://www.farodiroma.it/la-flotilla-dei-bambini-del-mondo-continua-a-solcare-il-mare-con-il-suo-carico-di-lettere-che-invocano-pace-laura-tussi/>
- Velasco, V., Griffin, K.W., Antichi, M. y Celata, C. (2015). A Large-Scale Initiative to Disseminate an Evidence-Based Drug Abuse Prevention Program in Italy: Lessons 447 Learned for Practitioners and Researchers. *Evaluation and Program Planning*, 52, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.002>
- Wang, Y., Newton, D., Moger, P., Ion, G., y Arnau-Sabates, L. (2023). What do we know so far about the research-teaching nexus in initial teacher training? Findings from a systematic review. *Review of education*, 11(2), <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>



Universidad como Espacio Ético: Pedagogías para la Paz y la Construcción de Agentes de Ciudadanía Crítica

University as an Ethical Space: Peace Pedagogies and the
Construction of Critical Citizenship Agents

Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez



Universidad Autónoma de Nuevo
León

ORCID: [0000-0001-5266-9513](https://orcid.org/0000-0001-5266-9513)

reyna.vazquezgte@uanl.edu.mx

Paris Alejandro Cabello Tijerina



Universidad Autónoma de Nuevo
León

ORCID: [0000-0002-0191-2488](https://orcid.org/0000-0002-0191-2488)

paris.cabellotjr@uanl.edu.mx

Recibido: 10/01/2026 **Aceptado:** 12/02/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Vázquez-Gutiérrez, R. L., y Cabello-Tijerina, P. T. (2026). Universidad como Espacio Ético: Pedagogías para la Paz y la Construcción de Agentes de Ciudadanía Crítica. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 44-57. 10.24310/cpe.1.2.2026.22970

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.22970>

RESUMEN

El presente estudio propone examinar tres dimensiones centrales del impacto del programa Sembradores de Paz, desarrollado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México, y replicado en diversas instituciones de educación superior del país, como la Universidad de Murcia (España) y en escuelas públicas de nivel instituto en Nuevo León. El propósito es comprender de qué manera las pedagogías críticas y restaurativas contribuyen a la formación de agentes de paces y de ciudadanía activa en el ámbito universitario. Para alcanzar este objetivo se aplicó un diseño metodológico mixto, de carácter experimental y con alcances explicativos, que combinó un enfoque cualitativo mediante la realización de grupos focales antes y después del programa, orientados a explorar expectativas y percepciones estudiantiles, con un enfoque

cuantitativo a través de la aplicación de un *pre-test* y un *post-test* estructurados en categorías relacionadas con la percepción de la paz, las estrategias de pacificación y las competencias propias de los agentes de paces. Se detectó un cambio significativo en las percepciones del estudiantado sobre los conceptos de paz y conflicto. En un principio permeaba la idea de asociar la paz con la ausencia de conflicto, es decir, una percepción desde la base de la paz negativa y de igual forma, la mayoría concebía el conflicto como un fenómeno de carácter negativo, es decir, algo que debe ser eliminado. Tras el programa, las percepciones cambiaron la paz fue resignificada por el estudiantado como un estilo de comportamiento elegido conscientemente, mientras que el conflicto se reconoció como una oportunidad de aprendizaje y evolución personal y social (paz positiva). Las expresiones recogidas en los grupos focales finales confirmaron la utilidad del programa, al tiempo que señalaron la necesidad de reforzar ciertos aspectos, como el dinamismo, la práctica de mediación y la participación. La universidad continúa perfilándose, como un espacio ético y transformador, capaz de interiorizar la paz como práctica cotidiana y proyectarla hacia la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

Palabras clave: Pedagogías para la paz; Educación superior; Ética universitaria; Ciudadanía crítica; Agentes de paces; Cultura de paz.

ABSTRACT

This study aims to analyze three specific and relevant aspects of the impact of the program Sembradores de Paz (Peace Sowers), implemented at the Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Mexico, and replicated in other higher education institutions in the country, at the University of Murcia in Spain, and in public secondary schools in Nuevo León. The purpose is to examine how critical and restorative pedagogies contribute to the formation of peace agents and critical citizenship within the university context. A mixed-methods, experimental, and explanatory design was employed, integrating a qualitative approach through focus groups conducted before and after the course to explore students' expectations and perceptions, and a quantitative approach through the application of a pre-test and post-test structured around categories related to perception, peacebuilding strategies, and skills as peace agents. The findings reveal a significant shift in perceptions of peace and conflict. Initially, most students understood peace as the absence of conflict and conflict as a negative phenomenon; after the intervention, peace was redefined as a chosen behavioral style, while conflict was reframed as an opportunity for learning and growth. Students' reflections further confirmed the usefulness of the course, highlighting the need to strengthen dynamism, mediation practices, and active participation across all modules. The university can be consolidated as an ethical and transformative space, where peace is internalized as a daily practice and projected toward the construction of more just and inclusive societies.

Keywords: Peace pedagogies; Higher education; University ethics; Critical citizenship; Agents of peace; Culture of peace.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad, como institución formadora, desde un enfoque social y cultural, constituye un ámbito ético privilegiado para la formación de ciudadanía crítica y la construcción de agentes de paces. En un contexto global marcado por la persistencia de violencias estructurales, desigualdades y crisis de legitimidad institucional, la educación superior enfrenta el reto de trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos para convertirse en un verdadero laboratorio de transformación social. En estos escenarios, las pedagogías para la paz emergen como un enfoque que articula la reflexión ética, la práctica educativa y la interiorización de valores orientados hacia la justicia social y la dignidad humana.

Este trabajo subraya que la universidad requiere asumirse como una estructura con responsabilidad ética, capaz de formar personas que cuestionen, transformen y reconstruyan las relaciones sociales desde la concepción de una paz positiva, introducida por Johan Galtung en 1969 (Galtung, *Violence, Peace and Peace Research*, 1969), donde distingue entre la paz negativa como ausencia de violencia directa y la paz positiva, como la construcción de condiciones estructurales que favorecen la justicia social y la dignidad humana. Posteriormente, Galtung en 1996 (Galtung, *Peace by Peaceful Means*, 1996) amplió este concepto, ofreciendo un marco más completo que vincula la paz con el desarrollo y la civilización.

Esta evolución teórica resulta fundamental para la educación para la paz, pues permite comprender que la paz no es un estado pasivo, sino una práctica activa que se interioriza en la vida universitaria y comunitaria, orientando la formación de ciudadanía crítica y agentes de transformación social. La ética universitaria, entendida como compromiso institucional con la formación integral, se vincula directamente con la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan al estudiantado vivir la paz como acción cotidiana de ciudadanía crítica.

Se propone analizar y fundamentar las pedagogías para la paz como transformadoras de la educación superior, destacando su potencial para la formación de agentes de ciudadanía crítica. Para ello, se presenta el caso del Programa Sembradores de Paz, diseñado e implementado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, y replicado en otros contextos educativos, como ejemplo concreto de cómo estas pedagogías se materializan en escenarios formativos innovadores. El programa, a través de la reflexión crítica y las dinámicas participativas, ha generado cambios positivos en el estudiantado, evidenciando que la paz puede ser interiorizada y practicada en contextos universitarios.

El objetivo central es aportar a la construcción de un marco conceptual sólido que permita comprender las pedagogías para la paz en diálogo con la ética universitaria y mostrar tres (3) resultados principales del Programa Sembradores de Paz. Se busca destacar que estas estrategias pedagógicas son viables en la práctica y eficaces para la formación de agentes de paces y ciudadanía crítica. La intención es evidenciar que la paz, cuando se asume como experiencia vivida y no únicamente como concepto abstracto, se convierte en una herramienta transformadora que fortalece la responsabilidad social de la universidad y la dignidad de quienes la habitan.

2. LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO ÉTICO

La universidad se concibe como una instancia viva de construcción de valores, capaz de proyectar su misión más allá de la dimensión académica hacia la transformación social, donde se gestan valores, prácticas y compromisos que trascienden lo meramente académico. Su misión es cultivar sujetos críticos, capaces de asumir responsabilidades sociales y promover la dignidad humana en sus distintos entornos. En este sentido, la educación superior es el terreno privilegiado para la construcción de ciudadanía crítica y la formación de agentes de paces, al integrar la ética universitaria como principio rector de sus procesos formativos.

Reducir la educación superior a la simple transmisión de saberes técnicos o instrumentales significaría un retroceso frente a los avances de la educación globalizada y los estándares internacionales de calidad que hoy se exigen. La realidad contemporánea demanda que las universidades asuman una misión ética integral, orientada a formar profesionales capaces de enfrentar dilemas sociales y morales con responsabilidad y compromiso ciudadano. La universidad, como institución formadora, es considerada como un

entorno idóneo para interiorización de valores, que trascienden la dimensión académica y se proyectan hacia la transformación social.

Diversos estudios recientes subrayan que la ética universitaria debe ser transversal, abarcando la gestión institucional, la docencia y la vida estudiantil. Hagelsieb (2025), advierte que la formación universitaria ha privilegiado históricamente los aspectos técnicos, relegando la reflexión ética, a pesar de que los profesionales enfrentan constantemente dilemas morales con impacto directo en la sociedad. Esta omisión genera una brecha entre la preparación académica y las exigencias éticas de la vida profesional.

La formación o reflexión ética en la educación superior es responsabilidad toda la comunidad universitaria: gestores, estudiantes, familias y sociedad. La universidad, como institución social, debe promover valores como la equidad, la imparcialidad, la empatía y la solidaridad, configurando una comunidad educativa ética que contribuya a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

En el marco de las pedagogías para la paz, la institucionalización de la ética universitaria exige la creación de comités de reflexión como mecanismos valiosos para fortalecer una cultura de integridad. Pero su verdadero impacto se alcanza cuando se articulan con prácticas pedagógicas que favorecen la interiorización de la paz en el estudiantado, convirtiendo la ética en experiencia más allá de la norma institucional. La universidad, tiene la responsabilidad de ir más allá de la regulación y la transparencia administrativa para convertirse en un entorno donde se formen agentes de paces que cuestionen las violencias estructurales y ejerzan una ciudadanía crítica.

En este sentido, la educación de la ética universitaria se consolida no solo como garante de prácticas responsables, sino como fundamento indispensable para la transformación educativa y social que las pedagogías para la paz buscan impulsar. Esta misión ética puede articularse desde la formación integral del estudiantado, la responsabilidad institucional y el compromiso social. Este enfoque ético se convierte en el fundamento indispensable para poner en práctica las pedagogías para la paz. Sin una misión universitaria que esté verdaderamente orientada a la justicia social y la dignidad humana, cualquier estrategia pedagógica corre el riesgo de quedarse vacía, sin coherencia ni legitimidad. La ética, asumida como principio rector, es lo que da sentido a la formación universitaria y lo que permite que las acciones educativas trasciendan lo técnico para convertirse en experiencias que transforman personas y comunidades.

3. PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Educar para la paz significa formar en valores sociales, que permitan transformar los conflictos de manera pacífica, generar empatía y fomentar el pensamiento crítico, y creativo. El objetivo es que las y los estudiantes se reconozcan como personas conscientes de sus decisiones y empoderadas para cambiar culturas y estructuras violentas (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, Nodos de paz: Propuesta para operacionalizar la investigación para la paz, 2024).

La noción de paz positiva, propuesta por Galtung (1969), se ha consolidado como un referente indispensable para comprender la paz más allá de la ausencia de violencia directa. La paz positiva implica construir condiciones estructurales que favorezcan la justicia social, la equidad y la dignidad humana. En el ámbito universitario, esta visión se traduce en la necesidad de impulsar una cultura de paz que atraviese tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como las dinámicas institucionales. Para el estudiantado, este desafío se manifiesta como un proceso complejo de interiorización de valores, en el que

las representaciones sociales moldean la manera en que la juventud interpreta la convivencia y enfrenta la resolución de conflictos (Gutiérrez et al., 2023).

La cultura de paz en la universidad debe ser promovida de manera transversal, articulando la formación integral de los profesionistas más allá de asignaturas aisladas o proyectos específicos (Ochoa, 2021). En este sentido, la paz positiva más que un ideal abstracto es una práctica cotidiana que se refleja en la ética institucional, en la interacción entre docentes y estudiantes y en la capacidad de la comunidad universitaria para generar intercambios de diálogo y cooperación.

Las pedagogías para la paz se nutren de enfoques críticos y transformadores que cuestionan las estructuras de poder y abren posibilidades para la emancipación social. Desde la visión de la pedagogía crítica inspirada en Freire (1970), la educación se concibe como un acto de liberación, donde el estudiantado es reconocido como sujeto histórico capaz de transformar su realidad. En el ámbito universitario, este enfoque fomenta la construcción de una conciencia crítica y fortalece el compromiso ciudadano como parte integral de la formación académica (Martínez, 2025).

Las pedagogías críticas, vinculadas con la propuesta *transmoderna* de Dussel (1994), poseen un enorme potencial para articular los saberes académicos con los conocimientos comunitarios, generando un horizonte educativo orientado hacia la justicia social y la dignidad humana (Erazo y López, 2024). Este enfoque no se limita a cuestionar las estructuras de poder, sino que busca transformar las prácticas educativas en experiencias emancipadoras que permitan al estudiantado reconocerse como personas capaces de incidir en su entorno.

Por su parte, las pedagogías restaurativas se centran en la reconstrucción de vínculos y en la reparación de daños, promoviendo dinámicas que favorecen la reconciliación y la cooperación. Experiencias como las impulsadas por el Departamento de Pedagogías Críticas y Restaurativas de la UNAM se consolidó como área académica dentro del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) alrededor del año 2017, cuando comenzaron a institucionalizarse proyectos de investigación y extensión vinculados con pedagogías feministas, críticas y restaurativas de la UNAM que amplían el alcance de la educación para la paz hacia escenarios de inclusión y equidad.

En conjunto, las pedagogías críticas, restaurativas y transformadoras se convierten en metodologías educativas fundamentales para la formación de agentes de paces y ciudadanía crítica logrando así consolidar a la universidad hacia la misión institucional de ser garante de transparencia y promotora activa de procesos de justicia social y dignidad humana.

Es importante subrayar que la educación para la paz no puede desvincularse de los derechos humanos y la justicia social, pues ambos constituyen su fundamento ético y político, se busca garantizar que el estudiantado comprenda y defienda los derechos humanos como principios universales de convivencia. La inclusión y los derechos humanos en la educación superior son esenciales para reivindicar la dignidad de las personas en situación de vulnerabilidad, promoviendo una educación que no excluya, sino que integre y transforme (Rodríguez y Ramos, 2023).

Una educación orientada hacia la justicia social requiere ser abordada desde una perspectiva interseccional, que permita reconocer y visibilizar las múltiples desigualdades que atraviesan a los sujetos, al tiempo que impulse prácticas pedagógicas críticas que cuestionen privilegios y favorezcan escenarios educativos más equitativos.

Desde la perspectiva internacional, se ha insistido en que el derecho a la educación superior debe entenderse como parte de la justicia social, donde el acceso, la permanencia y la calidad educativa se conviertan en garantías. En este marco, las pedagogías para la

paz se consolidan como una estrategia que vincula la ética universitaria con la defensa de los derechos humanos y la promoción de la justicia social.

4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS FUNCIONALES PARA LA INTERIORIZACIÓN DE LA PAZ. CASO SEMBRADORES DE PAZ DE LA UANL, MÉXICO

Como se ha mencionado, la interiorización de la paz en el ámbito universitario requiere estrategias pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de contenidos y se conviertan en experiencias formativas capaces de transformar la conciencia y las prácticas del estudiantado, lo que se busca es la interiorización de la paz, como estilo de vida (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, 2018). Las dinámicas participativas y reflexivas constituyen un recurso fundamental, pues permiten que se reconozcan como protagonistas de su aprendizaje y facilitan la construcción colectiva de saberes (Barreto et al., 2024).

La integración curricular y la transversalidad ética son también indispensables para garantizar que la paz no se reduzca a proyectos aislados, sino que se convierta en un eje articulador de la formación universitaria. Incorporar la paz como principio transversal en los programas académicos asegura que los estudiantes interioricen valores éticos en todas las áreas de su formación, fortaleciendo su capacidad de ejercer una ciudadanía crítica y comprometida (Hans-Hagelsieb, 2025), es necesario que la formación en paz sea global, sistemática y multifactorial para dar cumplimiento a las perspectivas de una transversalidad práctica y trascendente (Vázquez-Gutiérrez, 2019).

En este marco conceptual se diseña el Programa Sembradores de Paz, implementado en la Universidad Autónoma de Nuevo León y fundamentado precisamente en las pedagogías para la paz. El programa se estructura a partir de metodologías participativas, reflexivas y restaurativas que buscan transformar la experiencia educativa en un proceso de interiorización de la paz. Los resultados observados evidencian cambios positivos en el estudiantado, tanto en su disposición hacia la cooperación como en su capacidad de análisis crítico frente a las problemáticas sociales, consolidando la formación de agentes de paces y ciudadanía crítica.

El programa se fundamenta en la aplicación de pedagogías críticas, restaurativas y transformadoras que buscan interiorizar la paz como práctica cotidiana en el estudiantado. Estas pedagogías se concretan en dinámicas y ejercicios diseñados para fortalecer competencias socioemocionales y éticas, con el objetivo de formar agentes de paces con motivación de incidir en sus entornos universitarios y comunitarios.

Entre las estrategias más relevantes destacan, la empatía social, a través de la cual se promueven actividades que permiten reconocer y comprender las realidades de los demás, favoreciendo la sensibilidad hacia las desigualdades y la capacidad de responder desde la solidaridad y la justicia, la comunicación eficaz, se desarrollan ejercicios de escucha activa, diálogo respetuoso y argumentación crítica, orientados a mejorar la interacción interpersonal y la resolución pacífica de conflictos, inteligencia emocional, por lo que se aplican dinámicas que fortalecen la autorregulación, la conciencia emocional y la capacidad de manejar tensiones en contextos de diversidad, potenciando la resiliencia y la cooperación, y finalmente la pacificación de conflictos en donde se trabajan metodologías restaurativas y simulaciones de mediación que permiten al estudiantado practicar la resolución de diferencias de manera ética, equitativa y constructiva.

El objetivo principal se centra en que el estudiantado adquiera habilidades para aplicarlas en su entorno educativo, es decir, actuando como agentes de paces universitarios, sino que también se busca que estas prácticas pedagógicas se proyecten hacia los

entornos externos, que se logren identificar como agentes de paces en sus comunidades. De esta manera, el programa se convierte en un laboratorio de formación ética y ciudadana, en el que la paz se interioriza como valor y se practica como acción transformadora.

5. ESTUDIO DE CASO

5.1 MUESTRA

La convocatoria abierta y voluntaria al Programa Sembradores de Paz reunió una muestra significativa de 394 estudiantes provenientes de distintos programas académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el marco de cuatro ediciones realizadas. Este número refleja el interés por participar en iniciativas vinculadas con la cultura de paz y la capacidad de la universidad para convocar a jóvenes dispuestos a involucrarse en procesos de transformación social.

Del total de participantes, el 81% corresponde a mujeres y el 19% a hombres, lo cual coincide con tendencias observadas en estudios sobre educación para la paz y pedagogías transformadoras, las mujeres suelen mostrar una mayor disposición hacia actividades relacionadas con la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Este dato invita a una reflexión crítica sobre la necesidad de incentivar una mayor participación masculina, ya que la construcción de paz requiere la implicación equitativa de todos los géneros para consolidar procesos inclusivos y sostenibles.

En cuanto a la edad, se observa un rango entre los 15 y los 25 años, siendo la mayoría estudiantes entre los 18 y 21 años. Este grupo etario resulta estratégico, pues corresponde a una etapa de formación identitaria y de consolidación de valores, donde las pedagogías para la paz pueden tener un impacto profundo en la configuración de agentes de ciudadanía crítica.

Respecto a la procedencia académica, el 68.9% de los estudiantes pertenece a programas de licenciatura, ingeniería y preparatoria de la UANL, lo que evidencia la transversalidad del interés por la paz en diversas áreas del conocimiento. La diversidad disciplinar enriquece el programa, ya que permite que las dinámicas participativas y restaurativas se nutran de perspectivas múltiples, favoreciendo la construcción de un enfoque integral de la paz.

En síntesis, la composición de la muestra refleja tanto la voluntad juvenil de involucrarse en procesos de transformación social, como la necesidad de seguir ampliando la participación de sectores menos representados. Estos datos confirman que la universidad es un entorno adecuado para explorar la institucionalización en la formación de agentes de paces, que ejerzan influencia en lo *intrauniversitario* y lo social.

5.2. MÉTODO

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño metodológico mixto, de carácter experimental y con alcances explicativos, con el propósito de comprender de manera integral el impacto del Programa Sembradores de Paz en la formación de agentes de ciudadanía crítica dentro de la educación superior. La elección de un enfoque mixto responde a la necesidad de articular la riqueza de las voces estudiantiles con la sistematización de datos cuantitativos, permitiendo así una mirada más completa sobre los procesos de interiorización de la paz en contextos universitarios.

En el componente cualitativo, se realizaron grupos focales antes y después de la implementación del programa, estos fueron diseñados para explorar las expectativas iniciales del estudiantado y, posteriormente, recoger sus percepciones sobre la experiencia vivida. La dinámica grupal permitió identificar representaciones sociales, valoraciones críticas y propuestas de mejora, aportando insumos fundamentales para comprender cómo la juventud universitaria resignifica la paz y el conflicto en su vida cotidiana.

En el componente cuantitativo, se aplicaron instrumentos de evaluación en formato de pre-test y post-test, estructurados en categorías relacionadas con la percepción de la paz, las estrategias de pacificación y las competencias propias de los agentes de paces. Este procedimiento permitió medir de manera objetiva los cambios en las concepciones estudiantiles, así como la evolución de habilidades socioemocionales vinculadas a la empatía, la comunicación eficaz y la inteligencia emocional.

La combinación de ambos enfoques posibilitó un análisis más profundo, en el que los datos numéricos se complementaron con narrativas reflexivas, generando un panorama integral sobre el impacto del programa. De esta manera, el método se consolida como una herramienta ética y transformadora, coherente con la misión de la universidad de formar sujetos críticos capaces de enfrentar dilemas sociales y promover la dignidad humana.

5.3. RESULTADOS

5.3.1. SOBRE LA PERSPECTIVA DE PAZ

En la parte del *pre-post test*, es importante destacar la categoría que indaga sobre las perspectivas que el estudiantado muestra sobre la paz al preguntar “¿Con cuál perspectiva de paz te sientes más identificada/o?”, los resultados mostraron que el 67.6% de los estudiantes concebía la paz como la ausencia de conflicto, mientras que el 27% la entendía como un estilo de comportamiento y el resto la atribuía a acciones de responsabilidad gubernamental. Este panorama inicial refleja una visión predominantemente negativa o restrictiva de la paz, centrada en la eliminación de disputas más que en la construcción activa de relaciones pacíficas.

Tras la intervención pedagógica y la aplicación del post-test, se evidenció un cambio significativo en las percepciones. El 60.5% de los participantes identificó la paz como un estilo de comportamiento que cada persona puede elegir practicar, el 36.8% la siguió asociando con la ausencia de conflicto, y el resto mantuvo la idea de que corresponde principalmente a la acción gubernamental.

Este desplazamiento en las respuestas revela un proceso de interiorización de la paz positiva, en el que los estudiantes comienzan a reconocer la paz como una práctica cotidiana y personal, vinculada a la responsabilidad ética de cada individuo. El aumento en la identificación con la paz como comportamiento refleja la eficacia de las dinámicas participativas, narrativas restaurativas y ejercicios de empatía social aplicados en el programa, que promovieron una visión más activa y transformadora de la paz.

En términos pedagógicos, este resultado confirma que la universidad puede ser eficaz como instancia de construcción de valores, donde los estudiantes transitan de una concepción pasiva de la paz, como la ausencia de conflicto, hacia una comprensión más crítica y propositiva en la que la paz se asume como una práctica consciente y voluntaria que fortalece la ciudadanía crítica.

¿Con cuál perspectiva de paz te sientes más identificado/a?

Pre

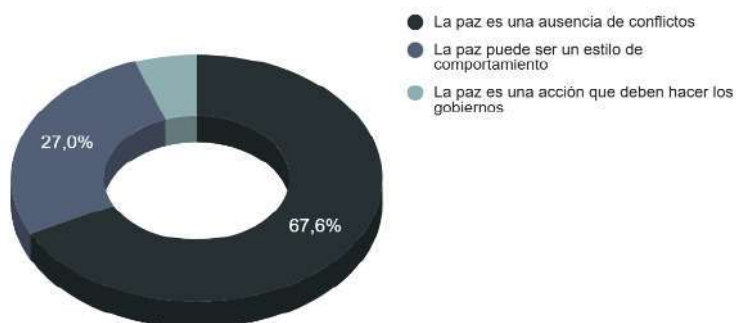


Figura 1. Pre sobre perspectiva de paz

¿Con cuál perspectiva de paz te sientes más identificado/a?

Post

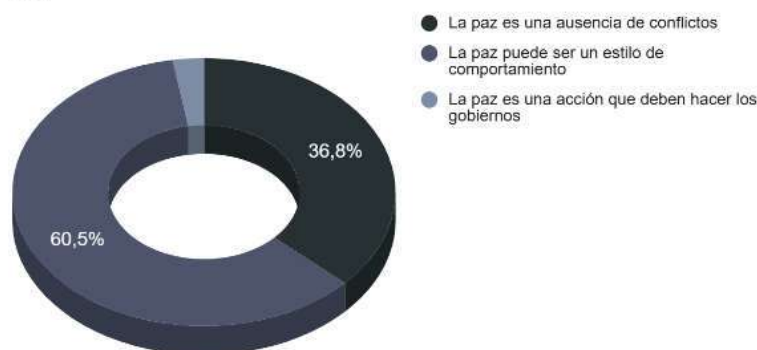


Figura 2. Post sobre perspectiva de paz

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados en el programa, UANL 2023

5.3.2 SOBRE LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO

En el *pre-test*, ante la pregunta “¿Consideras que un conflicto es algo positivo o algo negativo?”, el 56% de los estudiantes manifestó que el conflicto es negativo, mientras que solo el 18% lo reconoció como una oportunidad positiva. El resto de los participantes señaló que ninguna de las opciones reflejaba plenamente su perspectiva. Estos datos iniciales evidencian una visión tradicional del conflicto como fenómeno indeseable, asociado a la ruptura de la convivencia y a la necesidad de evitarlo.

Tras la intervención pedagógica, los resultados del *post-test* muestran un cambio sustancial, el 69% de los estudiantes se inclinó por considerar el conflicto como un elemento positivo, vinculado a procesos de aprendizaje, crecimiento personal y transformación social. En contraste, solo el 9% mantuvo la percepción negativa, mientras que el resto continuó señalando que ninguna de las opciones se ajustaba a su visión.

Este desplazamiento en las respuestas refleja la eficacia de las dinámicas participativas, ejercicios de comunicación eficaz y prácticas restaurativas aplicadas en el programa,

que permitieron resignificar el conflicto no como una amenaza, sino como una oportunidad para el diálogo, la cooperación y la construcción de soluciones colectivas.

Este resultado confirma que las pedagogías para la paz favorecen la transición de una concepción pasiva y evasiva del conflicto hacia una comprensión más crítica y constructiva, donde los estudiantes lo reconocen como una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento. La universidad, en este sentido, se puede posicionar para impulsar la visión y comprensión del conflicto como parte natural de la vida social y como oportunidad para practicar la paz positiva.

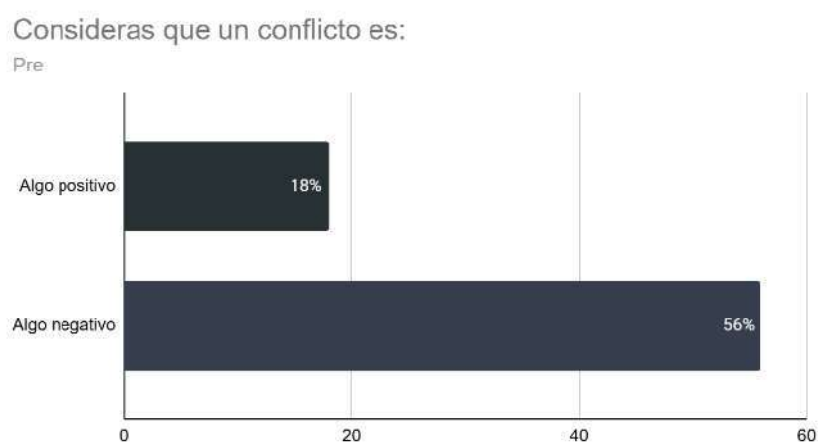


Figura 3. Pre sobre percepción del conflicto

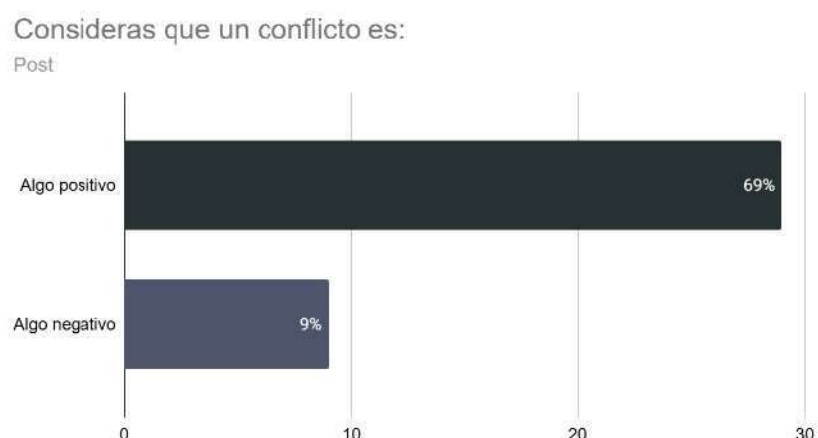


Figura 4. Post sobre percepción del conflicto

5.3.3 SOBRE LAS EXPECTATIVAS A LA LLEGADA AL PROGRAMA

Las expectativas expresadas muestran que el estudiantado llega al programa con una visión inicial centrada en la resolución de conflictos, pero también con un interés creciente en formarse como agentes de paces y aplicar lo aprendido en su vida personal, académica y comunitaria. Este hallazgo confirma que el programa responde a una necesidad real de la juventud universitaria, aprecian contar con herramientas prácticas y reflexivas que les permitan transformar sus entornos desde una perspectiva ética y crítica.

El análisis del grupo focal inicial realizado por medio del proceso de categorización-codificación-interpretación revela que las expectativas del estudiantado se concentran en cuatro principales categorías con sus respectivas subcategorías:

Tabla 1. Grupo focal inicial sobre expectativas del programa

Desarrollo de competencias socioemocionales	1. Aprender a manejar las emociones y controlar impulsos para evitar la escalada de conflictos. 2. Fortalecer la empatía social y la capacidad de relacionarse mejor con los demás. 3. Ser más paciente y pacífica/o, integrando la paz en la vida cotidiana.
Herramientas para la resolución pacífica de conflictos	1. Obtener estrategias y técnicas de mediación y conciliación aplicables en la vida diaria. 2. Aprender a resolver conflictos de manera sana, breve y justa. 3. Conocer mecanismos para enfrentar controversias de forma constructiva.
Formación como agentes de paces	1. Convertirse en mediadores capaces de guiar a otros hacia soluciones pacíficas. 2. Desarrollar habilidades de liderazgo en construcción de paz. 3. Asumir el rol de sembradores de paz, promoviendo derechos humanos y ciudadanía crítica.
Ampliación del conocimiento y perspectiva crítica	1. Conocer más allá de lo que "se cree que sabemos", aprendiendo de manera profesional. 2. Obtener una visión amplia de la paz y el conflicto, integrando diferentes perspectivas y enfoques. 3. Aprender sobre la importancia del diálogo, la comprensión mutua y la resolución pacífica.

5.3.4 SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS

El análisis del grupo focal posterior al programa muestra que, en términos generales, las expectativas iniciales fueron cumplidas de manera positiva, ya que la mayoría de los participantes valoraron el programa como útil, entretenido y formativo. Se destacan comentarios que reconocen la relevancia de las dinámicas participativas, la identificación de emociones y la motivación de los docentes, aspectos que fortalecieron la interiorización de la paz como práctica cotidiana. No obstante, también emergieron sugerencias que permiten identificar áreas de mejora, a continuación, se presenta el análisis realizado por el proceso de codificación-categorización e interpretación:

Tabla 2. Grupo focal de cierre sobre cumplimiento de expectativas y mejoras

Aspectos positivos señalados	1. Reconocimiento del programa como útil, entretenido y valioso para la formación personal y profesional. 2. Valoración de la motivación y preparación de los docentes, percibidos como comprometidos con la materia. 3. Apreciación de las dinámicas participativas, consideradas indispensables para mantener la atención y el interés del grupo. 4. Reconocimiento de que el programa amplía el panorama sobre la paz y el conflicto, más allá de lo que se cree conocer.
Sugerencias de mejora	1. Mayor dinamismo en los módulos finales, ya que algunos fueron percibidos como menos interactivos. 2. Incremento de actividades prácticas de mediación. 3. Uso de materiales de apoyo que favorezcan aún más la interacción y el intercambio de perspectivas. 4. Ajustes en la duración y horarios, incluyendo pausas para mantener la atención y sesiones más largas o más días de programa. 5. Incluir estudiantes de ediciones anteriores como instructores e instructoras.

El grupo focal posterior confirma que el programa cumplió con las expectativas iniciales, pero también señala áreas de mejora que apuntan hacia una mayor *vivencialidad*, dinamismo y sostenibilidad pedagógica. Las observaciones estudiantiles no deben entenderse como críticas aisladas, sino como aportes constructivos que enriquecen el diseño del programa y consolidan su misión ética: formar agentes de paces para transformar sus entornos desde la práctica cotidiana de la empatía, la mediación y la justicia social.

5.3.5 DISCUSIÓN CRÍTICA

Los resultados del Programa Sembradores de Paz permiten reflexionar sobre el papel de la universidad como institución de formación ética y promoción de prácticas transformadoras. El cambio en las percepciones estudiantiles, de una paz entendida como ausencia de conflicto hacia una paz positiva asumida como práctica cotidiana, puede confirmar que las pedagogías críticas y restaurativas sensibilizan y generan procesos de interiorización de valores que fortalecen las habilidades de pensamiento crítico. Este hallazgo es relevante porque muestra que la paz, cuando se vive en la práctica educativa, se convierte en un recurso para cuestionar las violencias estructurales y promover la justicia social.

Las voces estudiantiles recogidas en los grupos focales posteriores evidencian que el programa cumplió con las expectativas iniciales, pero también señalaron áreas de mejora que enriquecen la discusión: mayor dinamismo en los módulos finales, incremento de actividades prácticas de mediación, uso de materiales que favorezcan la interacción y ajustes en la duración y horarios. Estas propuestas reflejan que el estudiantado participa como receptor de contenidos y a su vez como actores críticos que contribuyen a la construcción de más experiencias pedagógicas. La sugerencia de incluir a estudiantes de ediciones anteriores como instructores es especialmente significativa, pues revela un horizonte de liderazgo juvenil y aprendizaje colaborativo que fortalece la sostenibilidad del programa.

El programa “Sembradores de paz”, demuestra que la universidad es capaz de consolidarse como una plataforma hacia la transformación social, donde la paz se interioriza como práctica y se proyecta hacia la vida comunitaria. También se evidencia que la continuidad de estos aprendizajes depende de la capacidad institucional para mantener la coherencia metodológica y ampliar la práctica.

Las pedagogías para la paz son funcionales y necesarias en la educación superior, pues permiten vincular la ética universitaria con la formación integral de agentes de paces y ciudadanía crítica, respondiendo a los desafíos contemporáneos de justicia social y dignidad humana.

6. CONCLUSIONES

El programa “Sembradores de paz”, se consolida como una experiencia formativa que permite al estudiantado transitar de concepciones tradicionales de la paz (paz negativa) hacia una visión más activa y transformadora (paz positiva), en la que se reconoce como un estilo de comportamiento cotidiano y como una práctica ética que se vive en la universidad y se proyecta hacia la comunidad (paz imperfecta).

Los resultados obtenidos a través del *pre-post test* y las narrativas recogidas en los grupos focales confirman que las pedagogías críticas y restaurativas aplicadas en el programa favorecieron la resignificación del conflicto como oportunidad de aprendizaje y

evolución, al tiempo que fortalecieron competencias socioemocionales vinculadas con la empatía, la comunicación eficaz y la inteligencia emocional. La participación de 394 estudiantes, en su mayoría mujeres jóvenes entre 18 y 21 años, reafirma el interés de las y los jóvenes en su formación como agentes de paces para incidir en los diversos entornos en los que se desarrollan.

Las percepciones finales también señalaron áreas de mejora, como la necesidad de mayor dinamismo, incremento de actividades prácticas de mediación y ajustes organizativos, aspectos que deben atenderse para garantizar la sostenibilidad y coherencia pedagógica del programa.

“Sembradores de Paz” demuestra que la universidad se asume como una instancia de transformación social, donde la paz se interioriza como valor y se practica como acción, la formación de agentes de paces responde a una necesidad académica y constituye un compromiso con la justicia social, la dignidad humana y la construcción de sociedades inclusivas y equitativas. El programa representa un modelo replicable y perfectible, capaz de proyectar la misión universitaria hacia la consolidación de una cultura de paz viva, que trascienda los muros institucionales y se materialice en la vida cotidiana del estudiante y sus comunidades.

REFERENCIAS

- Barreto-Mantilla, Y. M., Cuenca-Camacho, F. E., Díaz-Caldas, M. P., y Cruz-Díaz, J. A. (2024). Palabras de paz: un ejercicio de diseño participativo que promueve la educación para la paz en la escuela. *Educación y Ciudad*, 47, 1-20.
- Cabello-Tijerina, P. A., y Vázquez Gutiérrez, R. L. (2018). *Cultura y Educación para la Paz. Una perspectiva transversal*. Tirant lo blanch.
- Cabello-Tijerina, P. A., y Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2024). *Nodos de paz: Propuesta para operacionalizar la investigación para la paz*. Tirant lo Blanch. Paz, Seguridad y Defensa.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Siglo XXI.
- Erazmo Cruz, C., y López Noreña, G. (2024). Pedagogías Críticas y Trasmmodernidad Dusseliana. Una Revisión Bibliográfica en Busca de Encuentros. *Ciencia y Educación*, 8(2), 59-73.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (13a ed.). Siglo veintiuno.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means*. SAGE.
- Gutiérrez Díaz, A., Saenger Pedrero, C. B., y Lugo Villaseñor, E. (2023). Cultura de Paz y Formación Integral en la Universidad: La Mirada de los Docentes Bajo el Enfoque de las Capacidades. *EDETANIA*, 63, 137-170.
- Hans Hagelsieb, F. (2025). Integrando la ética en la formación universitaria: un imperativo contemporáneo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), 1-19. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2337>
- Izaguirre-Sotomayor, M. H. (2025). Ética en la educación superior: Un análisis de principios y prácticas en la gestión, docencia y sociedad. *Agora*, 12(1), 30-36.
- Martínez Quinteros, A. S. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *INVECOM. Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 5(3), 1-12.

- Ochoa Rocha, J. M. (2021). La transversalidad de la cultura de paz en la educación superior como eje principal para la formación integral de profesionistas. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 4(6), 93-112.
- Rodríguez Ramos, J., y Ramos Soto, A. L. (2023). Inclusión y derechos humanos en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2) 632-646.
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2019). Transversalidad práctica de la educación para la paz. En P. A. Cabello-Tijerina, y R. L. Vázquez-Gutiérrez, *Investigación para la paz: teorías, prácticas y nuevos enfoques* (págs. 50-63). Tirant lo blanch. Paz, Seguridad y Defensa.



Narrativas de vida para la educación de las paces profundas e imperfectas

Life narratives for the education of deep and imperfect
peace

Rodiel Rodríguez Díaz



Escuela Normal Superior Villavicencio

ORCID: [0000-0001-7692-8364](https://orcid.org/0000-0001-7692-8364)

rodielrodriguez@uma.es

Analía Elizabeth Leite Méndez



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0001-5064-999X](https://orcid.org/0000-0001-5064-999X)

aleite@uma.es

Mario Hernán López Becerra



Universidad de Caldas

ORCID: [0000-0002-6265-5382](https://orcid.org/0000-0002-6265-5382)

mario.lopez_b@ucaldas.edu.co

Recibido: 01/02/2026 **Aceptado:** 11/03/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Rodríguez-Díaz, R., Leite-Méndez, A. E., y López-Becerra, M. H. (2026). *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 58-72. 10.24310/cpe.1.2.2026.23092

DOI: [10.24310/cpe.1.2.2026.23092](https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23092)

RESUMEN

El presente artículo hunde sus fuentes en la tesis doctoral denominada; “*Andamios de paz. educación para las paces a partir de sentidos y agenciamientos territoriales vinculados en las narrativas de vida de maestras y maestros, caso Institución Educativa Puerto Iris, del Municipio de Puerto Concordia, Departamento del Meta, Colombia*” (2025), y presenta una reflexión acerca de la paz y/o paces³ profunda e imperfecta como una experiencia social y educativa que reconoce la diversidad de modos y formas de superación pacífica y no violenta de las conflictividades. Metodológicamente, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, narrativo, apoyado en la matriz unitaria de los estudios de paz. Considerando que, a través de narrativas de vida, particularmente la

³ Se denomina paces a las variadas posibilidades de construcción de la paz y sus diversas expresiones

del maestro Gregorio M., docente que labora hace más de veintitrés (23) años en el municipio de Puerto Concordia (Colombia), se analizan los agenciamientos de paz gestados en contextos de violencia. Estas narrativas se constituyen en insumos fundamentales para el diseño de escenarios y lineamientos de educación para las paces, evidenciando el papel ontológico del maestro como agente transformador en la sociedad. En síntesis, la presente reflexión, busca afirmar que educar para las paces, es formar sujetos capaces de responder éticamente a las necesidades del Otro, los Otros y al Totalmente Otro, en aras de preservar las identidades territoriales y de construir colectivamente alternativas de vida digna, reconociendo que la paz, en su profundidad e imperfección, es una tarea permanente para el sistema educativo, que forma al ser humano y su sociedad.

Palabras clave: Paz imperfecta; Estar-siendo; Paces; Territorio; Narrativas; Maestros.

ABSTRACT

This article draws on the doctoral dissertation entitled “Scaffolds of Peace: Education for Peaces Based on Territorial Meanings and Agencies Linked in the Life Narratives of Teachers, Case of Puerto Iris Educational Institution, Municipality of Puerto Concordia, Department of Meta, Colombia” (2025), and presents a reflection on deep and imperfect peace(s) as a social and educational experience that recognizes the diversity of modes and forms of peaceful and nonviolent ways of overcoming conflicts. Methodologically, the research is grounded in a qualitative, narrative approach, supported by the unitary matrix of peace studies. Through life narratives—particularly that of teacher Gregorio M., who has worked for more than twenty-three (23) years in the municipality of Puerto Concordia (Colombia)—the study analyzes the peace-building agencies that emerge in contexts of violence. These narratives constitute fundamental inputs for the design of scenarios and guidelines for education for peace(s), highlighting the ontological role of the teacher as a transformative agent in society. In summary, this reflection seeks to affirm that educating for peace(s) means forming subjects capable of responding ethically to the needs of the Other, the Others, and the Wholly Other, with the aim of preserving territorial identities and collectively building alternatives for a dignified life. It also recognizes that peace, in its depth and imperfection, is a permanent task for the educational system, which shapes both the human being and society.

Keywords: Imperfect peace; Being-in-the-world; Peaces; Territory; Narratives; Teachers.

1. PENSAR DESDE UNA PAZ PROFUNDA E IMPERFECTA

La definición de paz, en su episteme o naturaleza, ha llevado a ser considerada tan profunda, como imperfecta, de ahí que sus frutos se han visibilizado en las nobles ideas de un mejor modelo social, que realiza esfuerzos hacia una superación íntima de las causas y efectos de la conflictividad y su vínculo con el entorno (territorio). La paz profunda e imperfecta, conlleva al develamiento de la vida personal misma de cara a lo comunitario, es decir, primero *Estar* (existencia) para poder Ser (ontológico); Estar-siendo, es decir, se trata de una experiencia que se arraiga a lo cotidiano, como una forma de estar en el mundo (Lévinas 1978, p. 359). La profundidad y la *imperfectibilidad* de las experiencias de paces, ha provocado históricamente nuevas rutas e incertidumbres en las sociedades, como un proyecto inacabado, en renovación constante.

La búsqueda profunda e imperfecta, exige volver la mirada a los pensamientos que durante años han creado armonía social en nuestros territorios o espacios de vida, tales visiones aún conservan cierto paisaje en nuestros mayores y sabedores, que aún conservan experiencias de conexión vital del corazón humano, con sus geografías, acción denominada; geo-identidad (Kusch, 1976), emerge entonces la necesidad de dar continuidad al enraizamiento, al arraigo, como símbolo de retornar a las fuentes, que permiten develar lo impuesto en el sentido común, para comprender el sentido que las luchas y resistencias, por no ser olvidado o invisibilizado, reclamando que desde el Estar-Siendo, emana el

saber. Las comunidades modernas al generar una ruptura con la identidad del paisaje, provoca la necesidad de buscar eternamente aquello que le da sensación de paz con sus bases identitarias.

La paz profunda e imperfecta, es una proyección plural que renace en el devenir de la vida, en la medida que se retoma las vinculaciones de la existencia misma, venciendo en sí misma las nociones de egoísmo cartesiano "*pienso, luego existo*"; en consecuencia, las paces son el resultado de la aceptación estoica de las leyes naturales, normas, pautas comunes, entre otras regulaciones que socialmente aceptamos en un contrato social, como resultado de la genuina paz personal, expresada en la donación de voluntades cada ciudadano. El proyecto educativo, como sistema *humanizante*, es esencialmente un proyecto de paces, que logra examinar en mi historia particular, el tejido de la historia de un territorio que resiste a décadas de violencias.

"La paz profunda e imperfecta", inicia en la casa común de cada persona, en la encarnación material de la vida humana, que comprende que las paces son consecuencia de todos los esfuerzos en común que propenden por una mejor vida. "La paz profunda e imperfecta", se proyecta en actos que ayudan a trascender el existir para lograr ser, ante las lógicas de negación, enfatizando que, en la vida material, necesita de acciones que configuren nuevos escenarios para su permanencia en el mundo.

Las sociedades históricamente hemos deseado vivir en paz, y para ello, hemos recurrido a formas creativas de comprender su habitar en el mundo, generando identidades culturales, a la par de las diversas formas de luchas pacíficas por evitar la expropiación como acción injusta. El interés se enfatiza en ser patrimonios vivos que permiten a las próximas generaciones el mimetismo social de las paces (Rodríguez et al., 2023), es decir que el acto de injusticia social cometido en la expropiación conlleva tanto a las pérdidas de las expresiones culturales, como de las existencias mismas. Estas manifestaciones de injusticia, que desencadenan generalmente en violencias, desprenden profundas crisis como fruto de la homogenización, y a su vez, propician parte de la degradación social, que es uno de los retos que en prospectiva debe asumir el proyecto de formación en la educación para las paces.

Es decir, que en la medida en que el sistema educativo y su colectivo docente profundicen en las soluciones que han aquejado a una sociedad, más que en los problemas que se replican en los ciclos de violencias, se logrará instalar iniciativas fuertes de paces. Es necesario, entonces pensar que el sistema democrático, se exprese en el sistema educativo con el fin de ayudar a profundizar con mayor entrega en las soluciones y construcciones de paces, en lugar de profundizar en las expresiones de las guerras, similar a la afirmación: "es preferible una paz imperfecta que una guerra perfecta" (Agencia UNAL, 25 de febrero de 2015). En síntesis, es elemental promover una educación para las paces, de cara a los pueblos y naciones que sufren el flagelo de la guerra, que dé profundidad a la existencia (estar-siendo), y nos recuerde que es fundamental renovar, aquello que creemos imperfecto de los sistemas.

La educación para las paces es una iniciativa que funge por propiciar renovadas formas de formar a las ciudadanías en contextos de conflictividad (IDEP, 2012a), y se comprende desde las capacidades que las personas, poseemos para forjar en los espacios creativos para la reivindicación de los derechos fundamentales, la aproximación a los hechos verdad y recuperación sistemática de la memoria local (Bejarano, 2002), con el propósito de ser integrados a nuestros patrimonios de vida, como identidades culturales y biogeográficas. Es decir, la educación para las paces es una reflexión que parte del reconocimiento de la ética de y por la vida y los esfuerzos de humanización, que parte de una transversalidad con enfoque social lo cual permite unir con la mayor delicadeza, los elementos que configuran la relación de la vida en un contexto específico (Rodríguez, 2015, p. 8). Ahora bien, para el caso particular del contexto de la presente investigación las

acciones pedagógicas, que emergieron en los turnos del conflicto interno armado en los Llanos Orientales, constituyen mecanismos de memoria, que necesariamente fundamentaron múltiples acciones e intervenciones pedagógicas de enseñar las paces, y menguar la afectación del conflicto bélico.

La educación para las paces, en la presente propuesta de investigación, ancla sus raíces del pensamiento universal y en particular en el pensamiento latinoamericano expresado en las ideas de la ética material, la filosofía y pedagogía de la liberación, que parte de cuestionar el sentido común de lo social y democrático, es decir “la pregunta por lo cotidiano nos enseña a vivir, a encarnar una posición que se ha de considerar fundamental, no solo desde lo educativo, sino desde una mirada existencial; la tolerancia” (Freire y Faundez, 2013, p. 46). En el sistema educativo, la pregunta por lo social es un acto de libertad, que brinda la posibilidad una escuela abierta a las necesidades de una comunidad que superar a paso firme los obstáculos, y enlaza las experiencias de los saberes escolares con las potencialidades del territorio.

En la educación de las paces, sigue siendo una urgencia, el hecho de ahondar en la tarea de vincular la enseñanza de los valores universales con las realidades de los contextos, en aras de ayudar a cuestionar y aterrizar los métodos de las prácticas educativas, siendo ello posible a través de un sistema de educación que reflexione las búsquedas imperfectas e inacabadas de las paces. La educación para las paces permite la cohesión social, en aras de eliminar prejuicios y estereotipos fijos en alguna minoría, proporcionando a la comunidad educativa, la participación en “las decisiones democráticas y procesos de gobernanza” (Adams, 2014, p. 318).

En este sentido, la educación para las paces enriquece la transformación social, por incentivar procesos formativos donde se involucra toda la comunidad, este ejercicio engrandece la misión de la escuela en el territorio, abriendo nuevos e innovadores recursos de restauración para las sociedades que han vivido las violencias, por ende, tales iniciativas de transformación social son posibles, en la medida que la discusión sobre el sentido común anclado en las historias de vidas locales, logren cuestionar el estatus quo dominante, y que a su vez, logran reproducir sin mayor cuestionamiento, un modelo de realidad donde la desigualdad es normalizada y naturalizada, en síntesis, sin cuestionamiento, sin preguntas profundas por lo social, sin el asombro por la historia del territorio, el ideal de transformación social sería más difícil de materializar desde la institución educativa, pues “todo conocimiento comienza por la pregunta.” (Freire y Faundez, 2013, p. 69).

La educación para las paces es una reflexión filosófica por la formación del ser, cimienta su espíritu a una filosofía de la praxis, con el propósito de emancipar del “sujeto del sentido común que en ciertas circunstancias normaliza las prácticas de corrupción del poder en los territorios” (Bravo, 2006, p. 4). La educación para las paces es una apuesta ética por una “liberación, que se juega en el límite de la vida, en la sobrevivencia del oprimido, el excluido, la víctima. Pues, el criterio material de la ética de la liberación es la vida humana” (Salazar, 2015, p. 9).

Cabe resaltar que las condiciones de reivindicación y de lucha por la vida, que son contenidas en la reflexión de la educación para paces, se consideran como un proyecto inacabado, que continua edificándose en el territorio independiente a la reducción de los efectos del conflicto interno armado en Colombia, con la firma de acuerdo de paz del año 2016, en este sentido, se logran establecer que una pedagogía que de razón de la memoria local, es el ambiente propicio para las expresiones y acciones de las culturas de paz. En resumen, el anhelo de justicia social le exige a la escuela formar ética, crítica y creativamente al estudiante-ciudadano, para que dotado de los instrumentos y herramientas democráticas, sean capaces de llevar a cabo el proyecto de un Estado más justo y en igualdad de oportunidades a todos, de ahí la afirmación, que “la justicia social, nace de la justicia cognitiva” (Santos, 2003, p. 277).

La educación para las paces es un esfuerzo por articular un dialogo ambicioso entre el pensamiento de alteridad de Lévinas y el pensamiento de la liberación, con el propósito de situar en contexto “al Otro con las figuras del huérfano, el extranjero y la viuda, con quienes estoy comprometido... es una ética de la epifanía del rostro... un rostro que exhorta: “¡No matarás!”, “¡No te despreocuparás del Otro!” ... es una educación que teje relaciones sociales del cara a cara... pues el rostro del otro habla... recalcando que su manifestación ya infinita...” (Lévinas, 1977, p. 89). En este sentido, la educación para las paces busca que los potenciales estudiantes-ciudadanos, “materialice en prácticas cotidianas las bondades y virtudes políticas, propias de un crítico, que, en contexto, propende por la superación regulada de las conflictividades” (Abbagnano y Visalberghi, 2008, p. 79-81).

En consecuencia, la educación para las paces es una expresión que comprende y asume los aportes de “la paz imperfecta” (Muñoz y Molina, 2007, p. 15) indagando por las rutas de cómo “el mayor logro en la generación de culturas de paz se puede reconocer en la capacidad, con los que cuentan los pobladores para transformar pacíficamente los conflictos” (López, 2014, p. 152).

Es la apuesta por la construcción del poder de respuesta, que conduce a la responsabilidad en los territorios, a través de las instituciones, que son garantes de representar la figura estatal del contrato social, en las periferias del país, esperando con ello hacer realidad la proposición; el Estado somos todos, como institución (*potesta*) y como en sociedad civil (*potencia*), para tal propósito es necesario recurrir a los favores de una educación para las paces, que devele las raíces y la tensión que dinamiza a una comunidad, desde ambientes formativos propicios para la formación del pensamiento crítico, es decir es esencial dar razón de una responsabilidad que sea “poder de respuestas frente a los Otros” (Lévinas, 1977, p. 80) En síntesis, una educación para las paces, permitirá la articulación de los sentidos y agenciamientos, que emergen en los relatos de vida, en tiempos y localidades específicos (IDEP, 2012b).

Educar a las generaciones para que aprendan a vivir como constructores de sociedades pacíficas, es el éxito del sistema educativo. Ahora bien, en esta responsabilidad exige que se favorezca en esencia acciones encaminadas a formar en las cuatro grandes aristas del sistema; formar para comprender que la economía como el mecanismo que garantiza la reproducción de los bienes para todos, además de interpretar que es necesario un sistema normativo de reciprocidad a los derechos y deberes, y que desde la promoción del sistema cultural, se conserva los rasgos identitarios en el tiempo y claro está es necesario formar para el “sistema político que permite la construcción de acciones en común para garantiza la superación de los conflictos” (Iglesias, 2014, p. 21).

Educar en estas cuatro dimensiones provoca más interrogantes que aciertos, ¿qué saberes escolares necesita brindar es sistema educativo, para comprometer las bondades de la paz positiva e imperfecta, como respuesta a las conflictividades cambiantes de una sociedad? ¿Cuáles son las rutas formativas, que deberían formarse para comprender las dinámicas y motricidades del fetichismo del poder, que reproduce las violencias en un contexto? Y como se ha anunciado donde se gesta el poder, surgen las mediaciones de resistencias a tal poder, entonces ¿desde una pedagogía de las paces, qué tipo de resistencias convendría estimular para suscitar una educación que forme política y éticamente al ciudadano, para la emancipación y transformaciones sustanciales de una comunidad?

En síntesis, educar para las paces, es formar en la capacidad de ayudar a dar respuestas próximas a diversos contextos, en tanto que considera que la enseñanza de la economía debe formar ciudadanos para que en su ejercicio político ayuden a superar las crisis provocadas por la escasez en lugar de ubicarse en ella, igualmente es esencial, enseñar las normas, como pilares y custodias de los derechos fundamentales, que conlleva a asumir “la responsabilidad como poder de respuesta en el sentido de alteridad” (Lévinas,

1977), otro aspecto clave es el fomento de los rasgos de la cultura, como un abanico de expresiones que ayuda a la conservación de las identidades, tradiciones y herencias de un pueblo justo y por último, es sustancial promover una formación política, que cimiente las bases para el autogobierno y autorregulación no violenta de los conflictos que emergen en la lógica de la vida comunitaria.

En este sentido, varios teóricos consideran que los fracasos de las administraciones públicas y sociales, que impregnan posturas políticas, recae irremediabilmente en contexto de guerra, en este sentido si un país como Colombia, experimenta en sus geografías hechos bélicos desde décadas atrás, supone que su proyecto de formación política, que está delineado desde los derechos fundamentales, aun exhibe falencias en el sistema de formación de sus ciudadanos, situaciones que hace preciso, una renovación social, desde la renovación de la política educativa en el marco de las paces imperfectas. En sí, las situaciones de guerra pueden ser superarlas en la medida que su sistema eduque a sus ciudadanos como partes responsables del conjunto del Estado, y los dote de las herramientas políticas que hacen viable las gestiones de la paz (Gamboa, 2020).

En efecto, este es el rol que juega la educación para las paces, dentro de un proyecto educativo, que ha sido rediseñado, tanto como un sistema de humanización, como un aparato ideológico del poder del Estado, que históricamente ha sido dominado por una oligarquía, que opera el sistema social, con lógicas y prácticas de corrupción, desde los dispositivos de control que se anclan a una cultura hegemónica, para provocar reciamente al “fetichismo del poder” (Castro, 2015, p. 380).

2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La presente investigación se planteó desde un diseño metodológico, acorde a las narrativas de vida y agenciamientos de paz de los maestros en el contexto del Municipio de Puerto Concordia, se construyó una ruta con un enfoque cualitativo, basado en la matriz unitaria y comprensiva, desarrollada por Francisco Muñoz (2004b) del instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada (España). Como punto de inicio es fundamental considerar que las paces, como campo de estudio, implica abordar la complejidad como condición epistemológica para superar las posturas de los estudios dualistas y tradicionales que han permeado las investigaciones sociales; en este sentido, la complejidad busca reconocer y divulgar las voces invisibilizadas y empobrecidas, que han desplegado capacidades creadoras en escenarios de conflictos y violencias. Lo anterior conduce a expresar que toda investigación para y de la paz, es una investigación sustancialmente en el campo de las ciencias sociales aplicada a los valores (Galtung, 2003; Muñoz, 2000).

Dado que la complejidad convoca un rigor epistémico que permite la apertura al diálogo multidisciplinar, similar a la propuesta y diseño del *intermétodo* que postula Martínez (2000) en los estudios de paz. Para efectos de esta propuesta se ha tomado como ruta central el diseño narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Bruner, 1997; Leite y Rivas, 2009; Márquez et al., 2009; Chase, 2015; Riessman, 2008; Leite, 2011) al cual, adicionalmente se le complementa con algunos aportes de la fenomenología (Van Manen, 2003; Larrosa y Skliar 2009) y de la reflexión hermenéutica (Ríos, 2013; Gadamer, 1999), ello con el fin, de responder al objeto del presente estudio, y al esfuerzo de comprender los sentidos y agenciamientos de paz vinculados en las narrativas de vida de las y los maestros y maestras, que son los insumos fundamentales para el diseño y estructuración de escenarios y lineamientos de educación para las paces en el marco de una paz positiva e imperfecta.

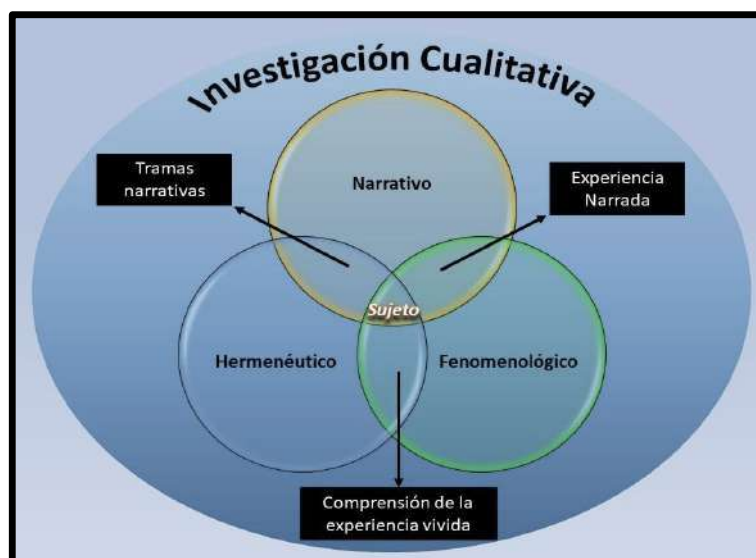


Figura 1. Diseño metodológico.

En consideración, los estudios de paz (campo científico) permite reconocer las capacidades inmersas en lo humano, para desencadenar la potencia creadora y extender decisiones de vida idóneas para convertir los infortunios “pacíficamente y en beneficio del común” (López, 2013, p. 233), es decir, nos permite acercarnos a los estilos particulares de reivindicación de la vida misma, gestadas como alternativas no violentas frente a los conflictos y violencias que ha vivido la comunidad educativa. Generalmente los estudios de “la paz se enmarcan en una acción socio histórica, cuestión que supone cambios en los enfoques metodológicos” (Buitrago et al., 2019, p. 21).

Desde la interacción con las disposiciones cualitativas mencionadas, se atendió la problematización y sus propósitos planteados en la presente investigación, desde el diseño de las siguientes fases, que son análogas y próximas al modelo que soportan algunas indagaciones de las propuestas de los estudios de paz, que se sintetizan en: “la gestión de la complejidad” (Muñoz, 2004b), bajo el sistema de la Matriz unitaria, comprensiva e integradora:

Tabla 1. Fases de la matriz unitaria, comprensiva e integradora

Fases	Acciones
1. Teoría general de los conflictos	Diagnóstico de los conflictos gestados en el contexto.
2. Pensar desde una paz imperfecta.	Definición de la operacionalización de las categorías y subcategorías.
3. Deconstrucción de las violencias.	Identificación de acciones violentas, es esencial priorizar la memoria; hechos y dichos, con la participación todos los actores.
4. Prácticas de mediación	Elaboración de perfiles que faciliten la focalización de historias de vida y experiencias de mayor riqueza en la construcción de paces.
5. Experiencias de paz	Reconocer las experiencias de paz desde las tramas narrativas.
6. Agenciamientos y empoderamiento pacifista.	Conformación de grupo focal, para la estructuración de escenarios y lineamientos de educación para las paces en clave de paz profunda e imperfecta

Fuente: Adaptación tomada de la propuesta de Muñoz (2004b).

2.1. Pensar la educación desde la narrativa de vida de un maestro

Como se ha venido anunciando, desde la Fase 1 (uno), se logró apreciar la vinculación de una potente experiencia e historia de vida, de construcción de paces en el colectivo de maestros, que corresponde al maestro Gregorio Corso Monsalve, nacido en 1972 en Covarachía, Boyacá, Colombia, quien pertenece a una familia campesina. En este sentido, el paso de reconstruir narrativa de la vida del maestro Gregorio Corso Monsalve, fue un reto significativo, cuyo esfuerzo se encauza en facilitar la comprensión de la secuencia de eventos sociopolíticos, que impactan la interpretación histórica de las paces en el país, ayudando a clarificar las diversas experiencias que se interconectan, a la par, un análisis de las causas y efectos en la vida del maestro en mención.



Figura 2. Espiral de la vida del maestro participante

Fuente: Elaboración realizada por el participante Gregorio M.

La organización de las experiencias de vida de una persona en forma de línea de tiempo, permite analizar con facilidad los eventos significativos y sus impactos políticos, sociales, entre otros, que muchas veces se repiten como ciclos crecientes, ya sean favorables o no, y que, en nuestro caso particular, son una evidencia clara de las afectaciones que ha vivido tanto del sistema educativo, y la vida del maestro Gregorio M, como integrante del colectivo transformador de la región.

3. HALLAZGOS DE LA NARRATIVA DE VIDA DEL MAESTRO G. C. MONSALVE

Con el propósito de trazar una ruta que permita una comprensión de los hallazgos de la narrativa de vida del maestro Gregorio M., a continuación, se expone la reconstrucción de la narrativa de vida, como una crónica, que es tomada de la espiral de la vida que se plasma en la *Ilustración 3. Síntesis de vida del maestro Gregorio M.*, este ejercicio permite además de analizar los impactos vividos, la contextualización política, social y educativa, que se ha configurado en la narrativa de vida, en clave de paz positiva e imperfecta.

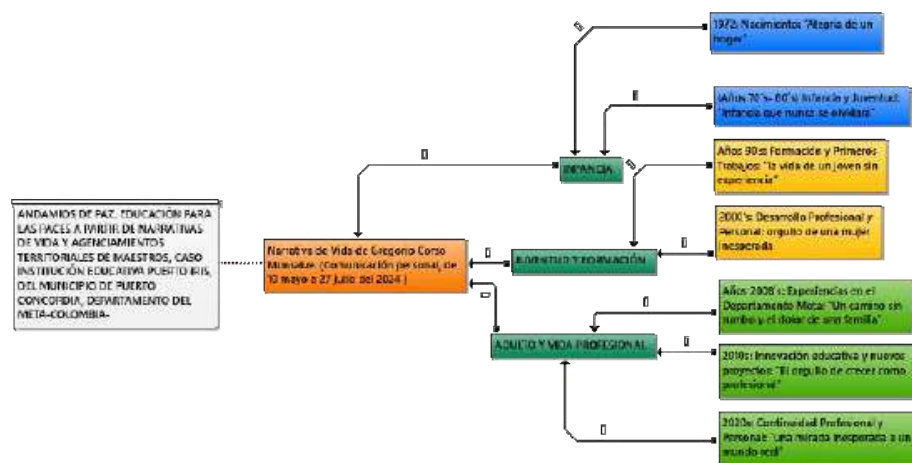


Figura 3. Síntesis de vida del maestro Gregorio M.

3.1. Reconstrucción de la narrativa de vida de G.C. Monsalve

La interpretación de la narrativa de vida en clave de educación para las paces exige una reescritura, reconstrucción y contextualización político-social de la misma, como un camino esencial para llegar a la comprensión profunda y multifacética de las experiencias de paces del maestro Gregorio M., de ahí que la expresión repensar el camino, sintetice el esfuerzo que permite aprender de lo antaño, reconociendo que el camino hacia la paz es complejo y lleno de desafíos. Las narrativas reescritas y contextualizadas sirven como testimonios de resistencia y modelos formativos, que dan razón de las complejidades en los procesos educativos de paz.

En el presente apartado se aborda la interpretación de la narrativa de vida, apoyado en las redes semánticas que facilita el *software Atlas.ti*, la contextualización sociopolítica y los discursos del participante, como elementos claves para interpretar las construcciones de paz, en los escenarios educativos de la región de los Llanos Orientales de Colombia. Ahora bien, su codificación está organizada según sea el Número de la Comunicación Personal y fecha de realización de la entrevista (ejemplo; Comunicación personal, 11/05/2024).

En consecuencia, al reescribir y contextualizar la narrativa de vida de Gregorio M, se logra asegurar que su voz e historia, tan diversa como marginada, sea un testimonio documentado, con una alta carga de valor político, que enriquece la memoria colectiva y proporciona un análisis al panorama más completo de la historia social, favoreciendo con ello, que las generaciones futuras reconozcan los agenciamientos de paces, como lecciones del presente, que nacen del pasado, en aras de fortalecer las capacidades humanas que contribuyen a la construcción comunitaria de la paz positiva e imperfecta.

Cabe resaltar, que desde los primeros encuentros informales con el maestro Gregorio M. fue notoria la sensación de una persona que ha dedicado gran parte de su vida a la construcción del tejido social de la región. Gregorio M., nacido el 3 de abril de 1972 en Covarachía, Boyacá, en una familia campesina conformada por padre, madre y ocho hijos, emerge en un contexto marcado por la escalada de violencia en Colombia durante los años 70'. Esta década fue testigo del surgimiento y fortalecimiento de grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que tuvieron un impacto bélico en regiones rurales como el departamento del Meta, conocido por su diversidad geográfica y cultural. Durante este período no solo define su origen socioeconómico, sino que también lo sitúa en un entorno directamente afectado por el conflicto armado.

Desde su infancia, Gregorio M., ha vivido las expresiones de la violencia estructural que caracteriza a muchas asociaciones rurales en Colombia. En la vida rural, comúnmente se debe trabajar desde muy joven para contribuir a la economía familiar, Gregorio desde niño, vive en primer plano las limitaciones y precariedades de la vida campesina, donde la educación formal es un lujo de pocos y una condición difícil de lograr.

De muy niño nos tocó trabajar, somos una familia campesina, mi padre campesino, mi madre campesina, pero con unos buenos valores, mi padre sólo sabía firmar, tuvo tres meses de estudio, mi madre con grado quinto de primaria, ella para esa época alcanzó a ser docente rural de la nocturna, y mi padre agricultor (Gregorio, Comunicación Personal 1, 11/05/2024).

La violencia que han empobrecido el agro colombiano se manifiesta en la historia de vida Gregorio M., en la falta de acceso a recursos para una calidad de vida entre los cuales resalta la poca posibilidad de ingreso al sistema educativo. En la narrativa de vida, Gregorio M., describe como junto a sus hermanos, dedican tiempo de su infancia a jornadas de trabajo agrícola en el cultivo de fique (cabuya) y tabaco desde muy temprana edad, situación que distancia su ingreso a la escuela, hasta los 8 años. La violencia estructural crea un ambiente donde los medios para el progreso de las familias rurales están rigurosamente limitados.

Ahora bien, la historia de vida, experiencia y cotidianidad de Gregorio Corso Monsalve destaca la importancia de una educación para las paces que potencialmente vincule la vida del territorio al andamiaje de una mejor sociedad, como un proceso inacabado, imperfecto, que muta en la medida que es necesario el reconocimiento del otro y de los otros invisibilizados históricamente. La narrativa de vida del maestro Gregorio M., como la de miles de maestros y maestras colombianos, son un medio poderoso para pensar los caminos de transformación del país, por su alto contenido de capacidades humanas que de manera creativa y ética, logran generar innovadoras formas de superar los conflictos, en oportunidades de avance y cambios significativos, que perduren en las identidades de las comunidades afectadas por las acciones bélicas que tristemente caracteriza algunas regiones, de ahí, que su narrativa de vida sea una base esencial para la estructuración de escenarios y lineamientos educativos para las paces territoriales.

3.2. Escenario: tejidos de la formación política con enfoque territorial

Ahora bien, con base en las narrativas de vida del participante, se construye el diseño del primer escenario deseable educativo para las paces, denominado; “Tejidos de la Formación política con enfoque territorial”, busca desarrollar una comprensión integral y una práctica efectiva de la paz en contextos escolares y comunitarios, y contextualizados en

los marcos históricos y sociales de Colombia, estos escenarios están diseñados desde la vida misma del maestro en el territorio, en los cuales se evidencia los sentidos y agenciamientos de las paces, tales elementos constituyen el primer escenario que permite construir el lineamiento pensado en educación para las paces.

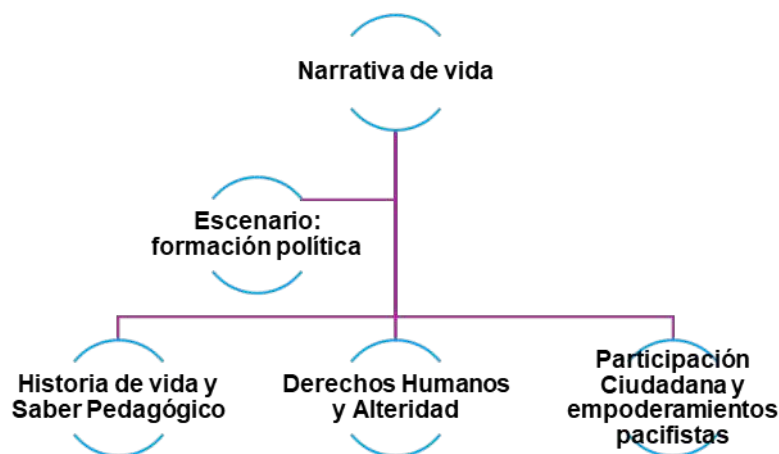


Figura 4. Escenario: Tejidos de la formación política con enfoque territorial.

4. DISCUSIONES FINALES

Las presentes discusiones permiten proporcionar una mirada comprensiva, profunda y contextualizada de los resultados, destacando los sentidos y los agenciamientos, así como su relevancia, contribuyendo a la reflexión de la educación para las paces para el territorio, por tanto, se espera que las siguientes discusiones, postuladas en dos instancias, desde las narrativas y vocación del maestro como agente de paces.

4.1. Narrativas y vocación ontológica del maestro como agente de paces

La vocación ontológica del maestro en la presente discusión se refiere a su ADN, su ser y al llamado más profundo de servicio, que trasciende de la transferencia de saberes y se centra en la transformación integral de la comunidad educativa. En el contexto de los agenciamientos de paces, esta vocación adquiere un significado especial, ya que las y los maestros ejercen su labor como agentes de cambio y causantes de las paces territoriales.

La vocación ontológica de las y los maestros, desde las tesis de Paulo Freire, está profundamente enraizada en la emancipación y la humanización de una población. Freire (1970) argumenta que la educación debe ser un acto de amor, que genera la liberación del ser humano a través de la conciencia crítica. Los maestros en el territorio son facilitadores del crecimiento humano y social.

Ahora bien, el concepto de agenciamiento se refiere a la capacidad de las personas y grupos para generar cambios. En la institución educativa, los agenciamientos de paces se refieren a las acciones que las y los maestros agendan pacientemente para promover la resolución pacífica de los conflictos cotidianos y problemas emergentes.

La vocación ontológica de las y los maestros se configura como agentes de paces, capaz de hacer figura en la transformación social desde la pedagogía. Esta autoridad se ostenta en la creación de un ambiente educativo que promueve la justicia como poder de respuesta a las vulneraciones. El papel de los maestros y maestras como agentes de paces, involucra una hermenéutica ontológica de su ser y su alteridad. Las y los maestros deben reinterpretar continuamente la donación de sentidos, su rol y las acciones en el contexto

de las realidades de su comunidad. Este proceso característico de un colectivo intelectual y transformador es primordial para las rutas y métodos ante las circunstancias cambiantes y complejas del S. XXI.

El sistema de educación, según Freire (1970), es una práctica liberadora que permite a los ciudadanos tomar conciencia de sus realidades y actuar para transformarla pacíficamente. En este sentido, la vocación ontológica de las y los maestros se esfuerzan por empoderar a la comunidad escolar de procesos de lectura social, para que se orienten como agentes de paces en sus propias vidas y comunidades. Esto implica estar comprometido con la resignificación de los espacios educativos propicios para explorar, cuestionar y transformar las realidades, desde los diálogos y reflexiones críticas, elementos esenciales para la construcción de una educación liberadora.

Ahora bien, desde la teoría de la paz imperfecta de Francisco Muñoz (2001) se sugiere que la paz es un proceso continuo, caracterizado por la constante negociación y el manejo de conflictos de forma no violenta. Las y los maestros, en su vocación ontológica, como agentes de paces, enseñan y modelan la resolución pacífica de conflictos y la coexistencia armoniosa entre pares en medio de las diversidades. Los maestros y maestras reconocen la imperfección inseparable del proceso de construcción de las paces, estando abiertos a los desafíos y obstáculos que surgen en el trasegar de la vida, con el fin de trabajar continuamente para superarlos.

5. CONCLUSIONES

La vocación ontológica del maestro exige incentivar la creación de comunidades de diálogo donde las y los estudiantes exponen sus ideas y preocupaciones libremente. Estos espacios son esenciales para el desarrollo de culturas de paz dentro de la comunidad educativa. Esta primera discusión, en consecuencia, destaca la importancia de comprender los sentidos vinculados en las narrativas y agenciamientos de paces que continuamente caracterizan el rol de las y los maestros en los territorios, como testimonios claros que dan razón de su vocación ontológica.

Desde las narrativas analizadas, el ser docente se configura como una experiencia de compromiso con la humanización, en la que educar implica acompañar procesos de conciencia crítica, diálogo y emancipación social. En coherencia con el pensamiento *freireano*, la práctica pedagógica se reconoce como un acto profundamente político y amoroso que posibilita la lectura crítica del mundo y la construcción colectiva de sentidos orientados a la justicia y la dignidad humana. Así, la vocación ontológica se manifiesta como una praxis situada que resignifica permanentemente el rol del maestro en relación con las realidades sociales y territoriales que habita.

En este marco, los agenciamientos de paces emergen como expresiones concretas de dicha vocación, evidenciando que la construcción de paz en la escuela se desarrolla mediante acciones cotidianas, relacionales y pedagógicas que reconocen la imperfección inherente a los procesos sociales. Desde la perspectiva de la paz imperfecta, las y los maestros actúan como mediadores de sentidos y promotores de convivencias no violentas, favoreciendo espacios dialógicos donde la diferencia se convierte en posibilidad formativa y no en fuente de exclusión. En consecuencia, la escuela se constituye en un territorio de transformación social donde las narrativas docentes revelan prácticas de resistencia, esperanza y reconstrucción comunitaria. Comprender estas experiencias permite reconocer al maestro como agente de paces cuya acción pedagógica contribuye a la configuración de culturas democráticas y al fortalecimiento de comunidades educativas capaces de recrear continuamente caminos hacia la convivencia y las paces.

REFERENCIAS

- Adams, D. (2015). *Culturas de paz: Una utopía posible* (R. E. Mercadillo, Trad.). Herder Editorial.
- Agencia UNAL (2015). *Boletín institucional sobre educación y memoria histórica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Bejarano, A. M. (2002). *Conflicto armado, paz y democracia*. Banco de la República.
- Bravo, L. (2006). *Educación y cultura de paz*. Editorial Magisterio.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto: Slavoj Žižek y la crítica del historicismo postmoderno*. Akal.
- Chase, S. E. (2015). Narrative inquiry: Toward theoretical and methodological maturity. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 546–560). Sage Publications.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Laertes.
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Kusch, R. (1973). Una lógica de la negación para comprender a América. P, 23 En *Obras completas* (Tomo II). Fundación Ross.
- Gadamer, H.-G. (1999). *La educación es educarse*. Revista Santander.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gamboa, S. (2020). *La guerra y la paz*. Grupo Editorial S.A.S.
- IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). (2012a). *De dónde vengo voy: Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. IDEP.
- IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). (2012b). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotamar Ltda.
- Iglesias, T. P. (2014). *Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de tronos*. Akal Pensamiento Crítico.
- Leite-Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Spicum. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4678>
- Leite-Méndez, A. E. (2022). *Narrativas sobre evaluación: Voces implicadas para revisar, reconocer y recrear otros caminos*. UMA Editorial.
- Leite-Méndez, A. E., y Rivas-Flores, J. I. (2009). Narraciones sobre la universidad y profesión desde la experiencia como estudiante. En J. I. Rivas y D. Herrera (Eds.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Leite-Méndez, A. E., y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2–5.

- Leite-Méndez, A. E., Márquez-García, M. J., Calvo-León, P., y Fernández-Torres, P. (2020). Narrativas en la formación docente: El poder de la palabra y la acción colectiva. En P. Cortés González y B. González Alba (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria: Experiencias, maestros y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Lévinas, E. (1990). *La ética*. Editorial Pablo Iglesias.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2003). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Antonio Machado Libros.
- Lévinas, E. (1989, junio 13). Somos hijos de la Biblia y de los griegos. *El País*, p. 39. https://elpais.com/diario/1989/06/13/cultura/613692006_850215.html
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E., y Robbins, J. (2001). *¿Es justo serlo?: Entrevistas con Emmanuel Lévinas*. Stanford University Press.
- Larrosa, J., y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- López-Becerra, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos imperfectos. *Revista Luna Azul*, (33), 85–96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742011000200008&lng=es
- López, M. H. (2009). Experiencias de paz en conflictos fronterizos por el agua. *Revista Luna Azul*, (28). <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n28/n28a09.pdf>
- López, M. H. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas – Colombia como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- López, M. H. (2024). Las políticas públicas como dispositivos para la construcción de paces en los territorios. *Ánfora*, 31(57), 222–247. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1013>
- López, M. (2014). *Educación y construcción de paz en contextos escolares*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Márquez-García, M. J., Cortés González, P., Leite Méndez, A. E., y Espinosa Torres, I. (Coords.). (2019). *Narrativas de vida y educación: Diálogos para el cambio social*. Octaedro.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces: Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 7, 29–49.
- Muñoz, F. A., & Molina, B. (2007). *La cultura de paz: Perspectivas y experiencias*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004a). Qué son los conflictos. En B. Molinay y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada 124–125.
- Muñoz, F. A. (2004b). Paz imperfecta. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflicto: L–Z* (Tomo II). Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., y Bolaños-Carmona, J. (Eds.). (2011). *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217–223.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

- Riessman, C. K. (2008). *Métodos narrativos para las ciencias humanas*. Sage.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.
- Rodríguez Díaz, R. (2015a). Filosofía, técnica y democracia: Límites y posibilidad desde los TIC en el escenario filosófico y pedagógico del pensamiento crítico. *Seminario Internacional del CIER Oriente*, Universidad de los Llanos.
- Rodríguez Díaz, R. (2015b). La transversalidad del currículo en la formación integral de la universidad. *Revista Debates de Evaluación y Currículum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. posgradoeducacionuatx.org/pdf/2015B125 (2015)
- Rodríguez-Díaz, R., Leite-Méndez, A. E., y López-Becerra, M. H. (2023). Pedagogía del deseo mimético: Rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 175–197. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.8>
- Salazar, M. C. (2015). *Educación, memoria y conflicto armado en Colombia*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.



Integración de la pedagogía digital en la educación durante la crisis en la Universidad Al-Aqsa: Resiliencia y perspectivas

Integrating Digital Pedagogy in Education during Crisis at
Al-Aqsa University: Resilience and Prospects

Yehya A.M. Alkhoudary



Al-Aqsa University

ORCID: [0009-0001-3030-4641](https://orcid.org/0009-0001-3030-4641)

y.ekhoudary55@gmail.com

José Ignacio Rivas-Flores



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0001-5571-2011](https://orcid.org/0000-0001-5571-2011)

i_rivas@uma.es

Recibido: 16/02/2026 **Aceptado:** 11/03/2025 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Alkhoudary, Y. A., y Rivas-Flores, J.I. (2026). Integración de la pedagogía digital en la educación durante la crisis en la Universidad Al-Aqsa: Resiliencia y perspectivas. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 73-89. 10.24310/cpe.1.2.2026.23203

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23203>

RESUMEN

Se analizan los conocimientos, actitudes, perspectivas y puntos de vista de administradores, profesores y estudiantes de la Universidad Al-Aqsa respecto al cambio acelerado a plataformas digitales a causa de la interrupción de la educación presencial a causa de la guerra. El aprendizaje virtual se convierte en la herramienta principal para mantener la enseñanza en este escenario bélico. Todos los edificios e instituciones han sido destruidos y las clases tradicionales se han interrumpido abruptamente. En consecuencia, se han adoptado las aplicaciones Moodle y Google Classroom para que el estudiantado pueda hacer viable la continuidad de sus estudios. La población de Gaza ha vivido un momento crucial sin precedentes que afecta a todos los ámbitos de la vida. En consecuencia, la enseñanza digital ha surgido como única opción tras el desplazamiento, demolición y asesinato de miles de civiles, víctimas de un castigo colectivo que les ha privado de alimentos, agua y electricidad, y ha expulsado a más de 1,7 millones de ciudadanos de sus

propiedades. Tanto el profesorado como el alumnado sufren una experiencia dolorosa con la tecnología debido a la falta de conexión a Internet, la carencia de aprendizaje interactivo y una exposición insuficiente al aprendizaje funcional; así como la necesidad de acceder a los materiales didácticos. Se ha realizado una investigación cualitativa con 5 administradores, 20 docentes, 100 estudiantes (50 hombres y 50 mujeres), con entrevistas de preguntas abiertas. Según los resultados, el aprendizaje en línea debe adaptarse al nivel de los alumnos, los paquetes de trabajo, las fuentes adecuadas y los materiales facilitados, y deben llevarse a cabo formación específica, crear una experiencia docente dinámica e inclusiva y diseñar grupos de WhatsApp para crear una comunidad de aprendizaje solidaria. La conciencia adquirida sobre las posibilidades viables contribuye a conformar estrategias y marcos de instrucción virtual dinámica, resiliente y adaptativa.

Palabras clave: Pedagogía digital; *Educidio*; Aulas virtuales; Infraestructura; Enfoques innovadores

ABSTRACT

The knowledge, attitudes, perspectives, and viewpoints of administrators, teachers, and students at Al-Aqsa University regarding the rapid shift to digital platforms due to the interruption of face-to-face education caused by the war are analysed. Virtual learning has become the main tool for continuing education in this war scenario. All buildings and institutions have been destroyed, and traditional classes have been abruptly interrupted. As a result, Moodle and Google Classroom applications have been adopted so that students can continue their studies. The population of Gaza has experienced an unprecedented turning point that affects all areas of life. As a result, digital education has emerged as the only option following the displacement, demolition and murder of thousands of civilians, victims of collective punishment that has deprived them of food, water and electricity, and expelled more than 1.7 million citizens from their properties. Both teachers and students suffer a painful experience with technology due to the lack of internet connection, the lack of interactive learning and insufficient exposure to functional learning, as well as the need to access teaching materials. Qualitative research was conducted with 5 administrators, 20 instructors and 100 students (50 men and 50 women), using open-ended interviews. According to the results, online learning must be adapted to the level of the students, the work packages, the appropriate sources and the materials provided, and specific training must be carried out, a dynamic and inclusive teaching experience must be created, and WhatsApp groups must be designed to create a supportive learning community. The awareness gained about viable possibilities contributes to shaping strategies and frameworks for dynamic, resilient and adaptive virtual instruction.

Keywords: Digital pedagogy; *Educlide*; Virtual classrooms; Infrastructure; Innovative approaches.

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades y escuelas de la Franja de Gaza intentan reanudar la educación de forma virtual a pesar de las enormes dificultades para emplear la plataforma Moodle como instrumento pedagógico temporal durante la guerra. Según la Oficina Central de Estadística de Palestina (2025), más de dos millones de personas se ven obligadas a abandonar sus hogares para vivir en condiciones terribles que exponen a miles de civiles al miedo y al asesinato. Las escuelas, instituciones e infraestructuras educativas, como edificios, bibliotecas, aulas, laboratorios y centros de investigación están completamente destruidas, lo que genera un «escolaricidio» (Shavisi, 2024; Butcher, 2023). A pesar de esta catástrofe las universidades demuestran una flexibilidad extraordinaria para implementar los servicios educativos en línea y mantener la continuidad de la educación (Culduz, 2024). Crawford et al., (2020) apoyan la idea de la transición a un sistema de aprendizaje a distancia para lograr el éxito de las instituciones en caso de calamidad.

La enseñanza siempre requiere enfoques innovadores para superar los obstáculos que encuentra la educación virtual en todo el mundo. Durante la COVID-19, la enseñanza requirió una rápida transición a la tecnología para tener clases en línea que incluyeran formación, prácticas y éxito académico en entornos digitales adecuados, con el fin de disponer de un sistema educativo alternativo resiliente y dinámico que permitiera un uso eficaz de la informática para compensar las clases tradicionales (Reuge et al., 2021; Wang et al., 2020). Los docentes se ven obligados a adoptar y adaptar métodos de enseñanza razonables para mantener el interés del alumnado y la eficacia de las clases virtuales.

Según nuestra experiencia, es difícil aprovechar las plataformas tecnológicas para gestionar la escolarización en caso de emergencias repentinas en las que las instituciones educativas dejan de impartir clases durante un periodo determinado. Por tanto, es necesario adoptar métodos sensibles y adaptables para garantizar la continuidad pedagógica, pero la falta de tecnología e infraestructura constituye un obstáculo para superar los problemas de la imposibilidad del alumnado para asistir presencialmente a las clases.

Dado que casi todo el mundo dispone de dispositivos digitales, el aprendizaje en línea puede sustituir a las aulas tradicionales (AlKhoudary, 2020, 2019). Las investigaciones muestran que los docentes han pasado a depender totalmente de la tecnología para mantener la continuidad de la escolarización durante la COVID-19 (Bećirović, 2023; AlKhoudary, 2020, 2018). Igualmente, Gajderowicz et al. (2025) sostienen que el impacto negativo del cierre de las escuelas exige estrategias de recuperación programadas, apoyo y cooperación para fomentar un aprendizaje imparcial tras los efectos secundarios de la situación extrema. Sarnovska (2022) y Almasri et al., (2018) afirman que el uso de hardware y el acceso a recursos electrónicos convenientes sustituyen a los docentes y estudiantes fugitivos en tiempos de conflicto. Igualmente, Gajderowicz et al. (2025) sostienen que un buen número de instituciones están mal preparadas para una interrupción institucional integral.

La enseñanza siempre requiere enfoques innovadores para superar los obstáculos que encuentra la educación basada en la web en todo el mundo. Por ejemplo, durante la COVID-19, la enseñanza requiere una rápida transición a la tecnología para producir clases en línea adaptables, que incluyan formación, prácticas y éxito académico en entornos digitales adecuados, con el fin de contar con un sistema educativo alternativo, resiliente y dinámico, de modo que el uso eficaz de la informática compense las clases tradicionales durante la guerra (Reuge et al, 2021; Wang et al, 2020). Además, los y las docentes sufren durante el cierre de las escuelas y se ven obligados a adoptar y adaptar métodos de enseñanza razonables para mantener el interés del alumnado y la eficacia de las aulas virtuales.

Combinar la pedagogía tecnológica en situaciones de tragedia es de suma importancia para implementar el aprendizaje a distancia y proporcionar las herramientas adecuadas de las clases convencionales, con el fin de impartir cursos en tiempos de desastres naturales y conflictos. Dado que casi todo el mundo dispone de dispositivos digitales, el aprendizaje en línea puede sustituir a las aulas tradicionales (AlKhoudary, 2022, 2019). Del mismo modo, las investigaciones demuestran que los educadores han pasado a depender totalmente de la tecnología para mantener la escolarización durante la pandemia de COVID-19 (Bećirović, 2023; AlKhoudary, 2022, 2018).

Como se mencionó anteriormente, la tecnología amalgamada contribuye a impulsar la pedagogía de posguerra mediante plataformas de alfabetización digital que proporcionan a los estudiantes desplazados que viven en tiendas de campaña, en terrenos baldíos y en las calles un medio de acceso a plataformas electrónicas, ya que abordan las barreras a las que se enfrentan en situaciones de inestabilidad e inseguridad, escasez de

infraestructuras y fuentes adecuadas (Sarnovska, 2022; Almasri et al., 2018). Afirman que el uso de hardware y el acceso a recursos electrónicos convenientes sustituyen a los instructores y estudiantes fugitivos en tiempos de conflicto. Además, Gajderowicz et al. (2025) sostienen que un buen número de instituciones están mal preparadas para una interrupción institucional integral.

1.1. Presentación del problema

Los desastres naturales y los conflictos deliberados provocados por el ser humano obstaculizan enormemente la enseñanza presencial, ya que provocan el cierre de todas las instituciones debido al *educidio*⁴ colectivo, los desplazamientos, las demoliciones y la destrucción de infraestructuras esenciales. Mantener la estabilidad de la enseñanza en línea en medio de dificultades extremas afecta tanto al profesorado como al alumnado. Además, la inconsistencia en la adopción de la tecnología como herramienta alternativa durante la catástrofe constituye un obstáculo que agrava la situación de miles de estudiantes.

El aprendizaje en línea sustituye a las aulas normales como única salida para mantener un entorno de aprendizaje continuo, seguro y protegido. En general, las consecuencias del conflicto exigen planes rápidos para explorar en qué medida las herramientas de aprendizaje digital mantienen la enseñanza en las universidades y escuelas durante la crisis en la Franja de Gaza. Se hace necesario pasar a la plataforma Moodle, que ofrece una oportunidad en tiempos de guerra. En consecuencia, existe una necesidad urgente de investigar la experiencia y las perspectivas de las personas implicadas, así como reflexionar sobre las consecuencias de la guerra y la viabilidad de crear una pedagogía adaptable para el futuro que garantice la resiliencia del sistema educativo.

La instrucción virtual necesita una mayor concienciación para estar bien preparados para adaptarse a los materiales necesarios durante las catástrofes, ya que la escasez de instalaciones supone un impedimento para impartir clases en línea (Vanner et al., 2017). Falta investigación sobre la enseñanza a distancia en situaciones de emergencia, en condiciones extremas, que los educadores no han experimentado antes. El aprendizaje en línea requiere estrategias adecuadas para gestionar el proceso de aprendizaje (Culduz, 2024; Alkhoudary, 2017; Murray, 2005). Este estudio es esencial para explorar soluciones que potencien la implementación de la educación en línea, reduzcan los obstáculos a los que se enfrentan los educadores durante las emergencias y profundicen en la comprensión de las plataformas tecnológicas de aprendizaje para resolver las dificultades pedagógicas en tiempos de crisis (Almozer et al., 2024).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La educación a distancia desempeña un papel influyente y es una estrategia de apoyo para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, aun cuando existen problemas de accesibilidad a los dispositivos adecuados y falta de cobertura de la red de Internet (Safonove y Fliakovska, 2023; Rahman y Wayne, 2020). Esta revisión ofrecerá una visión general de las investigaciones seleccionadas relacionadas con el impacto de las crisis naturales, los conflictos y las crisis provocadas por el hombre.

⁴ *Educidio*: Un recuento de las violaciones de la ocupación israelí contra el sistema educativo palestino.

2.1. Transición a las clases en línea

El rápido cambio a las clases virtuales plantea retos considerables (Phusavat y Buheji, 2024; Hashemi, 2021; AlKhoudary, 2020). Por ejemplo, durante la pandemia, todas las organizaciones de enseñanza postsecundaria pasaron a la enseñanza a distancia, lo que ha llevado a los programas institucionales a buscar una pedagogía sustitutiva para estar bien preparados ante futuras emergencias (ElKhodary y Sanna, 2025; Abbas y Ehsan, 2023).

La enseñanza en línea durante las crisis influye en el rendimiento académico, ya que hay una falta de estrategias eficaces (AlKhoudary, 2020, 2017). Estas investigaciones indican que las clases en línea son insuficientes para atender las diferencias individuales, ya que se presta poca atención a los alumnos con bajo rendimiento (Fewella, 2023; Leone et al., 2022). Por tanto, el profesorado debe modificar su propuesta pedagógica para proporcionar al alumnado el enfoque pertinente en función de su nivel y sus necesidades (Zheng et al., 2020). La disponibilidad de material en contextos difíciles es la piedra angular del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vanner et al., 2018). Las consecuencias del deterioro de los sistemas educativos debido a la ausencia de infraestructuras, la destrucción de propiedades y establecimientos, el desarraigo, la salud psicológica y la inestabilidad y las amenazas repercuten negativamente en la realidad, la interacción y la participación efectiva en el aula (Altakhaineh et al., 2023).

El cierre de los centros motiva al profesorado a generar enfoques novedosos. El-Khodary y Sanna (2025) informan que las instituciones de la Franja de Gaza han mostrado una flexibilidad sin precedentes a la hora de enseñar a través de plataformas tecnológicas con la esperanza de poder volver a las aulas presenciales e interactivas. La incorporación de enfoques innovadores presenta dificultades, pero ayuda a los docentes a combinar los conocimientos con el aprendizaje sincrónico aplicable (El-Khodary y Sanaa, 2025; Gopal et al., 2021; Koehler y Mishra, 2006).

El auge virtual muestra una valiosa influencia en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente en la educación. Por lo tanto, los métodos, enfoques, técnicas y evaluaciones de la enseñanza deben adaptarse a los dispositivos de la nueva era (Leone et al., 2022; Alkhoudary, 2020; Murray, 2005). Fewella (2023) afirma que los estudiantes obtienen resultados de aprendizaje fructíferos al tener acceso a contenidos de cursos digitalizados. García et al. (2021) sostiene que es necesario idear la utilización de instrumentos prácticos adecuados antes de la transformación a la educación a distancia. Además, Al-Hamad (2022) apoya la idea de utilizar la plataforma Moodle como una herramienta eficaz durante situaciones difíciles, ya que ofrece ventajas como oportunidades para foros de debate, tareas y la creación de un entorno de aprendizaje eficaz.

2.2. Actividades asincrónicas y sincrónicas

En la experiencia de la pandemia, las escuelas y universidades se enfrentaron a una demanda inesperada de cambiar a la enseñanza en línea (Creswell y Creswell, 2022; Donham et al., 2022; García et al., 2021; Alkhodary, 2020; Vilaescusa, 2020). La tecnología se caracteriza por el rápido desarrollo de dispositivos inteligentes avanzados que afectan en gran medida a la educación y las investigaciones destacan la importancia de utilizar dispositivos electrónicos modernos eficaces (Sharma et al., 2023). Las actividades sincrónicas, por ejemplo, desempeñan un papel de suma importancia en la enseñanza digital, ya que tanto el profesorado como el alumnado se reúnen virtualmente al mismo tiempo para participar en clases retransmitidas en directo, como videoconferencias, conferencias pregrabadas y leer los materiales asignados.

Para pasar de la enseñanza presencial a un entorno de clases no físicas, ya sean sincrónicas o asincrónicas, se han incorporado plataformas digitales para mantener una escolarización sostenible a pesar de las dificultades que obstaculizan el aprendizaje eficaz (Phosavat y Buheiji, 2024; Altakhaineh, 2023; Carrillo y Flores, 2020). Las herramientas de aprendizaje móvil demuestran un impacto eficaz en la enseñanza en línea para mantener la coherencia para los estudiantes inestables (Alsswey y Al-Samarraie, (2019). Además, dada la vulnerabilidad existente, es urgente pasar al aprendizaje en línea, aunque los estudiantes se sientan insatisfechos con el método adoptado debido a la desconexión de Internet, especialmente en África y Asia (AlMonzer et al., 2024; Butcher, 2023).

Las consecuencias de la interrupción de la educación y la dependencia de la enseñanza a distancia generan acciones excepcionales (Almazan, 2020). Así, el paso inesperado al aprendizaje electrónico se produce sin un plan de acción (Culduz, 2024). Las dificultades para sostener la enseñanza regular obligan al profesorado a buscar estrategias docentes alternativas para garantizar la influencia positiva del entorno de aprendizaje interactivo virtual (Butcher, 2023; Gamage et al., 2022; Al-Hamad, 2022; Aljaber, 2018). Las investigaciones sostienen que la educación electrónica es necesaria en contextos sin precedentes (desastres naturales, pandemias, conflictos), ya que consiste en modalidades de enseñanza y aprendizaje basadas en una estructura de comunicación sincrónica y asincrónica.

Las clases sincrónicas facilitan la comprensión conceptual de los materiales didácticos prescritos, ya que difieren de los sistemas de instrucción convencionales, que deben ser lineales y rígidos (Altakhaineh et al., 2023; Alkhoudary, 2020; Barakat et al., 2012). Esta conversión a un entorno inusual indica que los docentes siguen esforzándose por utilizar estrategias de enseñanza adecuadas y personalizadas para implementar el aprendizaje a distancia de emergencia (Shavisi, 2024; Pandit y Agrawal, 2022). Los entornos online ricos emplean herramientas tecnológicas diversas para sesiones sincrónicas, incluyendo oportunidades educativas, herramientas digitales como materiales grabados, (ElKhodary y Sanna, 2025; AlKhoudary, 2020; Vanner et al., 2017; Wdowik, 2014). Sostienen que la creación de un entorno de aprendizaje en una sesión sincrónica motiva la eficacia de la clase.

El alumnado se siente motivado a utilizar la tecnología para alcanzar los objetivos del curso durante las clases virtuales (Politis y Politis, 2016). Curiosamente, Zheng et al., (2020) afirman que el uso adecuado de la tecnología es la razón principal del éxito del estudio en línea y plantean que una conexión de red insuficiente perjudica las expectativas de éxito del aprendizaje a distancia. Por un lado, Adnan et al. (2020) afirman que el papel del docente a la hora de presentar contenidos simplificados de acuerdo con las necesidades y circunstancias individuales genera un ambiente de aprendizaje adecuado. Por tanto, la culpa de los resultados de aprendizaje infructuosos se relaciona con la formación incompetente en el uso de dispositivos digitales para la enseñanza en línea (Sarnovska, 2022; Almasri et al., 2018; Gopel et al., 2018; Dahya, 2016; Ferrari, 2012).

Además, los cortes de electricidad, la desconexión de Internet, la infraestructura insuficiente y la negativa a cambiar la mentalidad hacia la adopción de la tecnología en las aulas dificultan la adopción de un aprendizaje en línea influyente (Al-Jaber, 2018). La incorporación eficaz de la tecnología exige plataformas adecuadas, técnicas ajustables y planes de estudio apropiados (Shahvisi, 2024; Abbas y Ehsan, 2023).

3. METODOLOGÍA

El propósito de este estudio es profundizar en las reacciones de los participantes que experimentan sufrimiento al implementar el aprendizaje a distancia durante experiencias

sin precedentes en la historia de la humanidad que destruyen todas las instituciones durante la guerra en Gaza.

Los sujetos participantes fueron 5 administradores, 20 docentes y 100 estudiantes, 50 hombres y 50 mujeres, de un total de 4550, de la Universidad Al-Aqsa, Gaza (Palestina) y se cuenta con la aprobación ética de la administración de la universidad antes de realizar las entrevistas.

Se han realizado entrevistas abiertas en un momento crítico de guerra a través de correos electrónicos y Whatsapp (Zhang y Moore, 2005). Mariam y Tisdell (2016) indican que las preguntas abiertas de las entrevistas semiestructuradas son una forma adaptable de recopilación de datos cualitativos que formulan una estructura de equilibrio con apertura. Por lo tanto, las preguntas de la entrevista se realizaron en un momento crítico de la guerra a través del correo electrónico, WhatsApp y el teléfono. A continuación, se muestra la estructura de estas entrevistas:

Instructores, administradores, académicos

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en su puesto actual?, ¿Ha influido la guerra en la educación de su escuela/universidad?
2. ¿Cómo ha garantizado la continuidad de la educación en Gaza durante y después de la guerra?
3. Compare la enseñanza tradicional y la enseñanza en línea [antes, durante y después de la guerra] en su institución.
4. ¿Cuáles son los mayores retos a los que se enfrentan los educadores cuando intentan promover la resiliencia entre los estudiantes de Gaza?
5. ¿Son profesionales las plataformas tecnológicas?
6. ¿Cuál es su reacción ante una estrategia de enseñanza digital innovadora para apoyar a los estudiantes desplazados?, ¿Puede dar sugerencias para renovar las estrategias de enseñanza en línea?
7. ¿Tienen sus estudiantes dificultades para descargar los materiales didácticos?, ¿Por qué?
8. ¿Sugeriría estrategias para restablecer la enseñanza tras los efectos de las interrupciones?
9. ¿Pueden los profesores depender totalmente de las plataformas virtuales para la enseñanza en línea?
10. ¿Qué procedimientos recomendaría para reconstruir la educación afectada por la destrucción, el desplazamiento y la hambruna?

Estudiantes

1. ¿Cuál fue tu reacción con respecto a la educación cuando estalló la guerra?
2. ¿Puedes contarme un poco sobre ti y tu experiencia con la escuela antes de ser desplazado?
3. ¿Cuántos cursos has tomado en línea?, ¿Cuáles son las dificultades para comprender el contenido de los cursos?
4. ¿Qué retos ha afrontado para continuar su educación mientras estaba desplazado?
5. ¿Las evaluaciones eran claras y cubrían los materiales impartidos?
6. ¿Sus profesores le han explicado todos los puntos de la plataforma Moodle?, ¿Le gustan sus métodos de enseñanza?
7. ¿En qué medida ha afectado la guerra a tus habilidades lingüísticas en inglés?, ¿Qué tipo de pérdida?

8. ¿Cuáles fueron los retos a los que te enfrentaste al realizar cursos en línea durante la guerra?
9. ¿Puedes sugerir alguna nueva estrategia para apoyar el aprendizaje en línea?
10. ¿Cuáles son tus esperanzas para tu educación en el futuro?

La población seleccionada de manera aleatoria para el estudio sufrió verdaderas penurias durante la guerra, loque convirtió la recopilación de datos en una tarea sumamente compleja. Realizar entrevistas en medio de ataques aéreos, restricciones de movimiento, infraestructuras colapsadas, dispositivos digitales limitados y circunstancias cada vez más adversas constituyó un obstáculo significativo. A ello se sumaron dificultades derivadas del desplazamiento de la población objeto de estudio, la falta de conexión, los riesgos, la muerte y el hambre, planteó importantes retos éticos y logísticos. Muchos participantes además de haber sufrido traumas se encontraban afligidos y agotados, también enfrentaron problemas de conectividad, limitaciones tecnológicas que dificultaron el envío de sus respuestas debido al empeoramiento de las circunstancias. En consecuencia, la recopilación de datos en tiempos de guerra se vio marcada por muchos obstáculos que reflejan la dureza de las condiciones en que se desarrolló la investigación. Para el procesamiento de la información, se recurrió al análisis temático para determinar el contenido relevante aportado por los participantes (Byrne, 2022; Ferrari, 2012; Zhang y Moore, 2005).

La tabla 1 muestra la población del presente estudio, seleccionada aleatoriamente entre el personal y los estudiantes de la Universidad Al-Aqsa de Gaza (Palestina).

Tabla 1. Población estudiada de la Universidad Al-Aqsa

Categoría	Número	Clasificación
Administradores	10	Hombres y mujeres
Profesores de inglés	20	Hombres y mujeres
Estudiantes mujeres	50	Grado
Estudiantes hombres	50	Grado

4. RESULTADOS Y DISCUSION

El análisis temático de los datos recopilados revela que la transición al aprendizaje electrónico es excepcional a la luz de las difíciles circunstancias. Las reacciones de los participantes muestran que las plataformas electrónicas mantienen una continuidad significativa de la educación en medio de las dificultades. Los resultados indican que, a pesar de las imperfecciones de la enseñanza virtual en estas circunstancias, los docentes de la institución Al-Aqsa proceden a incorporar la pedagogía digital para recuperar la educación interrumpida durante la crisis. A continuación, se presentan los resultados por sectores; se discuten y analizan para revelar la dificultad de la enseñanza en línea, que después de que la guerra ha afectado de manera negativa a la educación en Gaza.

4.1. Reacciones de los administradores

El profesor R. insistió en la necesidad de prestar más atención y trabajar con sinceridad para recuperar la escolarización, ya que un nuevo espíritu hacia la construcción contribuye a reparar las pérdidas. Los administradores de la universidad acordaron pasar rápidamente a las clases en línea para mantener la continuidad de la educación, a través de las plataformas Moodle y Google Classroom, que permiten a los estudiantes acceder a las clases grabadas cuando tienen conexión a Internet. Además, el rectorado tomó la decisión de avanzar gradualmente hacia el aprendizaje mixto e híbrido.

Insistieron en que no había sustituto para la enseñanza en línea en tiempos de guerra, ya que los estudiantes y sus familias habían sido desplazados y sufrían las consecuencias. Para reparar el daño causado a la enseñanza, era necesario proporcionar puntos de acceso Wi-Fi portátiles, preparar contenidos simplificados para los cursos y ofrecer apoyo psicológico a los estudiantes que habían sufrido traumas. En cuanto a la evaluación, se sugirió que se realizaran varias evaluaciones pequeñas y bien organizadas en lugar de un único examen final completo y de alto nivel. La Tabla 2 presenta el resumen de las respuestas de los administradores.

Tabla 2. Resumen de las reacciones de los administradores

Respuestas	Recomendaciones
Tristeza por los edificios institucionales destruidos.	Rehabilitación de la estructura devastada.
El sistema educativo ha sufrido daños.	Se requiere un trabajo más centrado y sincero para renovarlo.
El aprendizaje a distancia es excepcional para mantener la continuidad educativa en la crisis.	Regreso gradual a las aulas presenciales.
Los resultados del aprendizaje electrónico son insatisfactorios.	Necesidad de puntos de acceso wifi portátiles, contenido simplificado de los cursos, apoyo psicológico para quienes sufren traumas. Además, audio claro, diseño audiovisual.
La evaluación en línea tiene defectos.	Una pequeña evaluación bien organizada con disponibilidad de Internet.

4.2. Reacciones de los docentes

La mayoría del profesorado afirma que el aprendizaje electrónico es excepcional durante las crisis, pero que nunca podrá sustituir a las aulas convencionales y tradicionales. Los contenidos simplificados, los vídeos cortos grabados, el TurboScribe, las diapositivas explicativas, las tareas breves y los grupos interactivos de WhatsApp hacen que los alumnos se sientan bien. Por eso, comenzaron a trabajar juntos para preparar contenidos digitales regulados y continuar con la enseñanza a través de Zoom, Google Classroom y Moodle. Añadieron que la mayoría del alumnado sufre debido a la debilidad de la señal de Internet. La tabla 3 presenta un resumen de las perspectivas del profesorado.

Tabla 3. Resumen de las reacciones del profesorado

Respuestas	Recomendaciones
Edificios institucionales destructivos; interrupción del trabajo, aulas interactivas presenciales.	Cambio a la enseñanza virtual como herramienta excepcional de aprendizaje en tiempos de guerra.
Tanto los profesores como los alumnos sufren desplazamientos, falta de dispositivos, desconexión de Internet y cortes de electricidad.	Clases cortas grabadas, pequeñas evaluaciones y marco de reconstrucción.
Circunstancias insoportables y terribles.	Estabilidad y alto el fuego seguro.
Es difícil tener aulas interactivas.	Plataformas educativas adicionales.
Tanto los profesores como los alumnos experimentaron dificultades en tiempos de guerra.	Necesidad de infraestructura, clases temporales en caravanas, sesiones cortas de entre (20-30) minutos.
La gente vive de forma primitiva; escasez de lo esencial para la existencia.	Apoyo psicológico, talleres de formación profesional tanto para profesores como para alumnos.
La interrupción prolongada obligó a los profesores a pasar al aprendizaje en línea.	Restauración de la pedagogía sistemática, preparación de contenidos digitales regulados, creación de materiales didácticos sencillos, grabación de lecciones en directo con imágenes.
Desplazamiento permanente en tiendas de campaña abarrotadas y dañadas.	Plan nacional de andamios, aulas portátiles, teléfonos inteligentes y apoyo psicológico para académicos y estudiantes.
Sufrimiento por la temporada invernal, los insectos, las ratas y la inseguridad.	Entorno adecuado, métodos pedagógicos innovadores, diseño de cursos con acceso limitado a Internet.
Un entorno de aprendizaje deficiente.	Estrategia de evaluación flexible

La tabla 3 ilustra que los educadores se enfrentan a dificultades sin precedentes para rehabilitar la enseñanza regular interrumpida. Por lo tanto, realizaron un gran esfuerzo para superar la barrera para mantener la educación durante la guerra. En consecuencia, modificaron la forma de desarrollar las clases simplificando los materiales, utilizando formatos adaptados a los dispositivos móviles y empleando WhatsApp para la comunicación. Estos esfuerzos son reflejo de las mejores prácticas mundiales que hacen hincapié en la empatía, la flexibilidad y la enseñanza en línea centrada en el ser humano (Donham, et al., 2022; Desai et al., 2021; Alkhoudary; 2020, 2019, 2018). Por otro lado, la competencia digital de profesorado y alumnado, los recursos y las infraestructuras contribuyen a la continuidad de la escolarización durante el periodo de guerra.

4.3. Reacciones de los estudiantes

4.3.1. Varones

Indican que el contenido que se descargaban era poco claro e inadecuado, ya que era extenso y los dispositivos electrónicos siempre se quedan sin batería, la señal de la red era débil, había cortes de energía constantes, miedo y se vieron obligados a caminar largas distancias para llegar a un punto de conexión a Internet en alguna humilde cafetería. Sugirieron que las clases en línea deberían ser sencillas, breves y claras, acompañadas de vídeos e imágenes grabadas, divididos en secciones cortas, tareas flexibles con

instrucciones comprensibles y la creación de pequeños grupos de WhatsApp/Telegram con monitores para ayudar a mantener un debate interactivo entre los compañeros de clase. Además, afirmaron que el aprendizaje se ha vuelto difícil desde la desaparición de las redes de comunicación, y cuestiones como la depresión, las enfermedades mentales, el hambre, la falta de sueño y un entorno insuficiente. También mostraron que fueron desplazados desde el comienzo de la crisis y que huyeron de sus hogares sin posesiones ni ropa. Fue un shock ser expulsados a la calle. Un buen número de estudiantes no pudo incorporarse al segundo semestre debido a la dificultad para obtener los materiales transferidos debido a la continua desconexión de Internet. Además, indicaron que pocos docentes presentaban contenidos claros y sencillos. Se quejaron de que los exámenes eran inadecuados, poco claros, largos y los dispositivos electrónicos sufrían las condiciones ya mencionadas.

4.3.2. Mujeres

Aunque todo era difícil y agotador, el alumnado continuó su educación a pesar de las insufribles circunstancias. Vivían en lugares donde las tiendas de campaña estaban muy juntas, había mucho ruido, cansancio y distracciones que les impedían concentrarse, repasar las lecciones y estudiar el material didáctico recibido. Las plataformas electrónicas exigían mucho para acceder al material educativo. También coincidieron en que los exámenes eran poco claros, confusos, largos y complicados, los dispositivos se quedaban sin batería, había desplazamientos y se perdía tiempo preparando la comida en un fuego de leña que consumía la luz del día. Sin embargo, sugirieron que se puede promover la calidad de la enseñanza en línea a pesar de la peor situación: Faltaban lecciones grabadas, vídeos con imágenes, pequeños grupos de estudio a través de mensajes de texto en Whatsapp/Telegram para discutir las lecciones entre compañeros, grupos, programas de radio y televisión educativos, explicaciones breves y simplificadas del contenido del curso, con diapositivas y trabajos relacionados para trabajar las siguientes lecciones. En general, la enseñanza directa no fue fácil, por la dificultad para desplazarse de un lugar a otro debido a que el transporte era demasiado caro y escaso.

Afirmaron que los entornos precarios en situaciones de crisis y las molestias físicas disminuyen la capacidad del alumnado para estudiar de forma eficaz. Además, mencionaron que la educación a distancia tiene problema y no sustituye a las clases normales. Cientos de estudiantes en línea siguen sin tener acceso a la infraestructura y las herramientas digitales básicas. También señalaron que es necesario reconstruir los edificios institucionales para volver al aula física interactiva y que se requiere un plan de estudios flexible para adaptarse a un aprendizaje virtual productivo.

Tabla 4. Resumen de las respuestas del alumnado

Respuestas	Sugerencias
El aprendizaje a distancia temporal tiene problemas. Desplazados y huidos sin posesiones.	Complementar las estrategias renovadoras de enseñanza en línea.
Dificultades para acceder a materiales pedagógicos, desconexión de Internet.	Materiales grabados proporcionados con imágenes.
El aprendizaje se ha vuelto difícil debido a la escasez de redes.	Promoción de la calidad de la enseñanza.

Han sufrido problemas de salud mental, depresión, enfermedades, malnutrición y hambre,	Se necesitan grupos de estudio reducidos en WhatsApp.
Los materiales descargados en la plataforma son poco claros, no hay materiales grabados, el entorno de aprendizaje es inadecuado.	Explicación breve y sencilla con diapositivas e imágenes.
Enclave superpoblado, miedo, ansiedad, ruido, sonidos de bombardeos, artillería pesada todo el día y toda la noche.	Tareas flexibles.
Cortes de electricidad, oscuridad, frío, tiendas de campaña destrozadas.	Conexión permanente a la red eléctrica e Internet
El aprendizaje a distancia no es suficiente para comprender los contenidos del curso.	Una explicación breve y sencilla, apoyada en grabaciones de audio y vídeo con imágenes.
La calidad de las estrategias y los materiales de enseñanza en línea debe mejorarse.	Taller intensivo de formación para potenciar las estrategias de aprendizaje en línea y la infraestructura digital.
Los exámenes no se ajustan a las condiciones actuales: son poco claros, confusos, largos, complicados y los dispositivos electrónicos se quedan sin batería.	Preguntas cortas y múltiples adecuadas e instrucciones.

Las respuestas indican, de manera desalentadora, que las estrategias de enseñanza y evaluación de la educación en línea son decepcionantes. Principalmente, reclaman una posible solución al grave problema de la conexión a Internet y los cortes de electricidad. Muchos estudiantes accedieron a Internet desde zonas públicas o refugios temporales, a menudo en condiciones peligrosas. A pesar de estas barreras, tanto el profesorado como el alumnado demostró una notable capacidad de resistencia y adaptación. Los entrevistados afirmaron que el aprendizaje en línea es insatisfactorio para la mayoría de los estudiantes, ya que su experiencia sin precedentes es diferente durante la guerra, debido a las condiciones de desplazamiento, la destrucción, el hambre y la escasez de agua y alimentos.

En general, el alumnado sostiene que, aunque es extremadamente difícil debido a la mala situación, los docentes pasaron a las clases en línea para restablecer cierta continuidad. Tanto el profesorado como el alumnado se enfrentan a obstáculos logísticos y tensiones emocionales, que están lidiando con un trauma. Para evitar el problema de la limitación de Internet y los cortes de electricidad, el profesorado ha diseñado textos de lectura más cortos, explicaciones en notas de voz, archivos de tamaño reducido y plazos flexibles. Además, utilizan materiales de muy alta calidad para abrir en teléfonos básicos, ofrecen resúmenes, proporcionan apoyo bilingüe cuando es necesario y organizan talleres de formación en línea.

El alumnado sostiene que los impedimentos en la comunicación constituyen problemas complicados para implementar la enseñanza debido a la salida forzosa, los pocos dispositivos antiguos, las escasas fuentes y la dificultad para desplazarse de un lugar a otro, el transporte caro, la búsqueda de agua, la preparación de alimentos con leña, la desconexión de la red, los cortes permanentes de electricidad, los edificios institucionales demolidos, la mayoría de las familias estaban perdidas. Llegaron a la conclusión de que las clases presenciales normales no volverán de la noche a la mañana, ya que se necesita un proceso de resiliencia logística.

5. RESULTADOS Y DISCUSION

Este estudio muestra que la pedagogía digital sirve como un salvavidas para la educación en contextos de guerra. Las experiencias de los profesores universitarios reflejan tanto el potencial como los retos de la utilización de la enseñanza en línea. A pesar de las barreras infraestructurales y psicológicas, la adopción de la enseñanza basada en la tecnología ha permitido la continuidad educativa, la resiliencia y la esperanza. Además, esta investigación busca transmitir un mensaje significativo a los educadores y responsables de la toma de decisiones, con el propósito de que estén mejor preparados para afrontar los retos futuros de la resiliencia pedagógica y dar respuesta a los posibles desafíos.

Este análisis examina las consecuencias del conflicto en las situaciones institucionales, ya que pone de relieve los importantes retos que plantea la continuidad de la educación durante la prolongada catástrofe, indicando la carga que soportan el profesorado y el alumnado. Los resultados indican que las soluciones planteadas tienen como objetivo proporcionar un apoyo psicológico tanto a los educadores como a los estudiantes. Asimismo, se presentan ideas que pueden servir de base para futuras investigaciones orientadas a profundizar sobre estrategias eficaces para superar los obstáculos de la enseñanza en línea. Por su parte, Barakat et al. (2012), sugieren que la reconstrucción de la educación permite restaurar la identidad. En este sentido, la pedagogía digital representa no solo un instrumento para la educación basada en la web, sino también un puente para restaurar la dignidad y la vida intelectual tras la devastación.

La resiliencia de la escolarización regular es de suma importancia tras las consecuencias adversas de la devastadora guerra. De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, la educación se vio completamente afectada y requiere acciones urgentes: la restauración de edificios, la estabilidad y materiales complementarios para compensar la pérdida de aulas interactivas. Asimismo, se requiere garantizar el bienestar emocional de los estudiantes, diseñar talleres sobre tecnología digital para capacitar a todos y todas las docentes en el uso de herramientas digitales, la creación de redes de aprendizaje comunitarias utilizando plataformas de redes sociales, la integración del apoyo psicosocial, la reconstrucción de instituciones destruidas, pedagogías adaptables, el diseño de planes de estudio adecuados, materiales simplificados y grabados, la creación de grupos para la enseñanza dialógica, la implementación de la enseñanza adaptativa y evaluaciones claras y sencillas.

5.1. Implicaciones

Los resultados de esta indagación revelan que integrar la tecnología en la enseñanza durante situaciones de peligro no es una tarea fácil, ya que existen obstáculos para utilizar herramientas innovadoras en una situación crítica en la que el alumnado se encuentra disperso y aislado. Las y los entrevistados señalan que se enfrentan al problema de la pérdida de comunicación en relación con las aulas habituales. Experimentan importantes dificultades que afectan a su rendimiento académico. Además, el alumnado tiene un bajo nivel de formación en competencias digitales, lo que dificulta la implementación del aprendizaje virtual. La reconstrucción de las infraestructuras devastadas, los edificios institucionales, la disponibilidad de materiales educativos, la red, las aulas portátiles en los refugios, la asistencia psicológica, la viabilidad del acceso y las plataformas tecnológicas innovadoras y adaptables son fundamentales para potenciar la calidad del aprendizaje virtual, con el fin de mantener un aprendizaje sostenible de forma virtual y que se desarrolla sobre una conexión a Internet viable. En general, la eficacia de la enseñanza en línea durante una emergencia depende fundamentalmente de la existencia de sistemas y

servicios básicos sólidos e integrados que garanticen un acceso imparcial a las herramientas electrónicas de la red.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El resultado de esta investigación demuestra que la pedagogía digital sirve como un salvavidas para la educación en contextos de guerra. Las experiencias de los instructores reflejan tanto el potencial como los retos de la utilización de la enseñanza en línea. A pesar de las barreras infraestructurales y psicológicas, la adopción de la enseñanza basada en la tecnología ha permitido la continuidad de la formación del alumnado; es fundamental que los educadores y responsables de la toma de decisiones estén bien preparados para los retos futuros de la pedagogía resiliente a fin atender las necesidades derivadas de los contextos educativos en guerra. Por otro lado, este análisis examina las consecuencias de la crisis, ya que pone de relieve los importantes retos que plantea la educación continua durante una catástrofe prolongada.

Por último, los resultados proponen cuestiones que pueden servir como base para futuras investigaciones en campos afines. En este sentido, resulta fundamental incorporar procedimientos adicionales que permitan abordar eficazmente los obstáculos de la enseñanza en línea, mediante el uso de plataformas pedagógicas innovadoras capaces de adaptarse a las necesidades de los estudiantes en tiempos de crisis. La investigación evidencia la interrupción del aprendizaje y subraya la necesidad de garantizar el acceso a Internet, fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes, promover el desarrollo profesional permanente de los docentes, ofrecer apoyo psicológico a los estudiantes que sufren traumas, reconstruir la confianza y asegurar el suministro de dispositivos tanto a los educadores como a los estudiantes, de modo que el aprendizaje pueda continuar a través de plataformas digitales flexibles, que permitan una enseñanza adaptada.

REFERENCIAS

- Abbas, S. G. & Ehsan, M. (2023). Exploring the challenges of integrating ICT in university-level classrooms: A case study of the international Islamic University. *PalArch' Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 20, 105–125.
- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 45–51.
- Aljaber, A. (2018). E-learning policy in Saudi Arabia: Challenges and successes. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 176–194. <https://doi.org/10.1177/1745499918764147>
- Al-Hamad, M. (2022). Moodle as an effective e-learning platform in higher education. *International Journal of Digital Learning*, 8(3), 22–37.
- AlKhoudary, Y. A. (2017). Using weblogs in teaching writing skills in BUC EFL classrooms: A case study. *9th IEEE-GCC Conference and Exhibition (GCCCE)*, Manama, Bahrain, 1–6. <https://doi.org/10.1109/IEEEGCC.2017.8447985>
- AlKhoudary, Y. A. (2018). Utilizing Facebook in EFL writing classrooms in Oman. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 7(4), 225–232. <https://doi.org/10.12785/ijcds/070406>
- AlKhoudary, Y. A. (2020). The effectiveness of using technology on students' speaking skills in an ESL classroom. *International Journal of Technology Diffusion*, 11(3), 1–21.

- AlKhoudayr, Y. A. & AlKhoudayr, J. (2019). The effectiveness of flipping classroom models on EFL secondary school speaking skills. *Indonesian EFL Journal*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v5i2.1811>.
- AlKhoudayr, Y. A. (2022). Moodle as an effective e-learning platform in higher education. *International Journal of Digital Learning*, 8(3), 22–37.
- Almasri, N., Tahat, L. & Terkawi, L. (2018). How can technology support education in war? *Challenges and Opportunities in the Digital Era*, 11195, 436–448. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02131-3_39
- Almozer N., Amal E., y Amna E. (2024). Resilient Learning Amidst Conflict: Empowering Education Through E.Learning. *International Journal of Technology in Education Science (ITES)*. 1(2).
- Alsswey, A. & Al-Samarraie, H. (2019). M-learning adoption in the Arab gulf countries: A systematic review of factors and challenges. *Education and Information Technologies*, 24 (5), 3163–3176.
- Altakhaineh, A.B., Mohammad, A. & Afakh, Y. (2023). Challenges with Online Teaching and Learning of English Vocabulary. *International Journal of Information and Education*, 13 (3).
- Barakat, S., Connolly, D., Hardman, F. & Sundaram, V. (2012). The role of basic education in post-conflict recovery. *Comparative Education*, 49(2), 124–142. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.686259>
- Bećirović, S. (2023). Digital pedagogy: The use of digital technology in contemporary education. *SN Social Sciences*, 3(10), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00254-y>
- Butcher, M. (2023). Fueling Conflict: Analyzing the Human Impact of the War in Yemen. *Oxfam International*. <https://doi.org/10.21201/2023.621478>
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 466–487.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J., W. & J. D. Creswell. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd.ed.). SAGE.
- Culduz, M. (2024). Resilient education in times of war: The Gaza experience. *Middle Eastern Education Review*, 18(1), 11–27.
- Dahya, N. (2016). *Education in Conflict and Crisis: How Can Technology Make a Difference? A Landscape Review*. Commissioned report for GIZ Germany, USAID, World Vision International.
- Donham, C., Pohan, C., Menket, E., & Kranzfelder, P. (2022). Increasing student engagement through technology lessons from the pandemic. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 23(2), 32–47.
- El-Khodary, M., & Sanna, L. (2025). Digital flexibility in Gaza's higher education: Lessons from conflict. *International Journal of Educational Development*, 65(1), 58–72.
- Ferrari A (2012). DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Publications Office of the European Union Luxembourg. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Fewella, L.N. (2023). Impact of COVID-19 on distance learning practical design courses. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(5), 1703-1726. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09806-0>

- Gajderowicz, T., Maciej J., Stefano P. & Sylwia, W. (2025). *Impacts of the COVID-19 Crisis on 25+ NEETs*. Transitional Research Network for the Evaluation of Initiatives Targeting 25 + NEETs. <https://lostmillennials.eu/>
- Gamage, S.H.P.W., Ayres, J.R. & Behrend, M.B. (2022). A systematic Review on Trends in Using Moodle for Teaching and Learning. *International Journal of STEM Education*, 9 (1).
- García, V. J., Garrido, A. & Marín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after COVID-19 disruption: Emerging challenges in online learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 616059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- Gopal, R., Singh, V. & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6923–6947. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>
- Hashemi, A. (2021). Online teaching experiences in higher education institutions of Afghanistan during the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities. *Cogent Arts & Humanities*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/23311983.2021.1947008>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Leone, E. A. & French, D. P. (2022). Remote teaching conditions and student identity in science education. *International Journal of STEM Education*, 9(4), 1–15.
- Murray, F. R. (2005). Effective Advocacy for Students with Emotional Behavioral Disorders: How High The Cost? *Education and Treatment of Children*, 28(4), 414–429.
- Pandit, D. y Agrawal, S. (2022). Exploring challenges of online education in COVID times. *FIIB Business Review*, 11(3), 261–270.
- Phusavat, K. & Buheji, M. (2024). Mapping informal learning for displaced learners during the war on Gaza 2023-application of situated cognition. *International Journal of Learning and Development*, 14 (1).]
- Politis, J. & Politis, D. (2016). The relationship between an online synchronous learning environment and knowledge acquisition skills: The Blackboard Collaborate experience. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 196–222.
- Rahman, R. & Wayne, D. G. (2020). Spotlight on Dynamics of Individuals Learning. WILEY, *Online Library*. 12 (3). <https://doi.org/10.1111/tops.12512>
- Reuge, N., Jenkins, R. & Mizunoya, S. (2021). The role of digital learning in ensuring education continuity during COVID-19. UNICEF Working Paper Series.
- Shahvisi A (2024) The ethical is political: Israel's production of health scarcity. *Gaza Journal Med Ethics* 50(5), 289–291. <https://doi.org/10.1136/jme-2024-110064>
- Sarnovska, N. (2022). Blended Learning Technology as One of the Foreign Language Teaching Methods and Economic Consequences. *Problems of Education*, 1(98), 6–22. <https://doi.org/052256/2710-3968.1-98.2023.01>
- Safonov, Y. & Fliarkovska, O. (2023). Ukrainian Education in the War and Post-War Periods: Psychological Factors and Economic Consequences. *Problems of Education*, 1(98), 6–22. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.01>
- Sharma, K., Zhang, H. & Yu, L. (2023). The rise of asynchronous learning in higher education. *Journal of Digital Learning Research*, 19(2), 90–112.
- Vanner, C., Akseer, S. & Kavinthan, T. (2018). Learning peace (and conflict): the role of primary learning materials in peacebuilding in post-war Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*, 14(1), 32–53. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1213710>
- Vanner, C.; Almasri, H. & Tahat, L. (2017). Professional development and online teaching competencies. *International Review of Education*, 63(3), 351–370.

- Wang, M., Chen, Y. & Xu, L. (2020). Digital transformation and remote learning during the pandemic. *Computers & Education*, 159, 104008.
- Wdowik, S. (2014). Using a synchronous online learning environment to promote transactional engagement. *Campus-Wide Information Systems*, 31(4), 264–275.
- Zhang, J.Y. & Moore, K. (2005). A class demonstration using deception to promote student involvement with research ethics. *College Teaching*, 53 (4), 155 - 157.
- Zheng, Y.Y.; Ma, Y.T.; Zhang, J.Y. & Xie, X. (2020). COVID-19 and the cardiovascular system. *Nat Rev Cardiol.*, 17, 259–260.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento y alabanza a «Dios Todopoderoso» por sus bendiciones durante todo mi trabajo de investigación, que me han permitido completarlo con éxito. Asimismo, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad de Málaga por acogerme con el fin de realizar un trabajo de investigación durante mi estancia en Málaga. También quiero expresar mi gratitud al rector, al rectorado, a mi supervisor, el Dr. Nacho Rivas, a la Dra. Auxi Durán, al profesorado, a los bibliotecarios y al personal, que me han prestado su ayuda y apoyo para crear un entorno enriquecedor que me ha inspirado a realizar el estudio de forma adecuada.

Además, muchas gracias a la administración de la Facultad de Artes y Ciencias Humanas de la Universidad Al-Aqsa, al jefe del Departamento de Inglés, el Dr. Ahmed Junina, por depositar su confianza en mí. Por otra parte, gracias a la muestra aleatoria seleccionada: administradores, instructores y estudiantes por su participación en este estudio, que respondieron eficazmente a las preguntas de la entrevista a pesar de las dificultades y los retos a los que se enfrentaron durante la crisis. La finalización de este proyecto no habría sido posible sin su apoyo incondicional.



Formar agentes de paz: educación moral y ciudadanía global en la universidad

Educating Peace Agents: Moral education and global citizenship in higher education

Martha Liliana Del Valle Franco



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

ORCID: [0009-0002-1432-6290](https://orcid.org/0009-0002-1432-6290)

martha.delvalle@uaem.edu.mx

Eloísa Rodríguez Vázquez



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

ORCID: [0009-0009-5042-9634](https://orcid.org/0009-0009-5042-9634)

eloisa.rodriguez@uaem.mx

Recibido: 30/01/26 **Aceptado:** 08/03/26 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: del Valle-Franco, M. L. y Rodríguez-Vázquez, E. (2025). Formar agentes de paz: educación moral y ciudadanía global en la universidad. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 90-104. 10.24310/cpe.1.2.2026.23078

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23078>

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la educación superior en la formación de agentes de paz en contextos marcados por la incertidumbre, la violencia estructural y la interdependencia global. Desde un enfoque crítico, se articulan tres ejes fundamentales: la agencia como capacidad reflexiva y situada (Yurén, 2013), la educación moral como desarrollo progresivo del juicio ético (Kohlberg, 1982) y la ciudadanía global entendida como práctica ética y política (Cortina, 2009) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025). A partir de una revisión teórica y documental, el trabajo contrasta enfoques pedagógicos normativos, centrados en la transmisión de valores, con propuestas orientadas al desarrollo de la autonomía moral, la deliberación ética y la acción transformadora. Se argumenta que educar agentes de paz en la universidad implica crear condiciones pedagógicas que fortalezcan una agencia con sentido práxico, capaces de articular reflexión crítica, responsabilidad ética y participación ciudadana. Finalmente, se sostiene que la integración transversal de la cultura de paz, la educación moral

y la ciudadanía global contribuye a resignificar el papel social de la universidad como espacio de formación ética y compromiso con el bien común.

Palabras clave: Educación para la paz; Educación superior; Agencia práxica; Educación moral; Ciudadanía global.

ABSTRACT

This article examines the role of higher education in the formation of peace agents in contexts marked by uncertainty, structural violence, and global interdependence. From a critical approach, three fundamental axes are articulated: agency as a reflexive and situated capacity (Yurén, 2013), moral education as the progressive development of ethical judgment (Kohlberg, 1982), and global citizenship understood as an ethical and political practice (Cortina, 2009; Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025). Based on a theoretical and documentary review, the study contrasts normative pedagogical approaches, focused on the transmission of values with proposals oriented toward the development of moral autonomy, ethical deliberation, and transformative action. It is argued that educating peace agents at the university level requires creating pedagogical conditions that strengthen praxis-oriented agency, capable of articulating critical reflection, ethical responsibility, and civic participation. Finally, the article contends that the transversal integration of a culture of peace, moral education, and global citizenship contributes to redefining the social role of the university as a space for ethical formation and commitment to the common good.

Keywords: Peace education; Higher education; Praxis-oriented agency; Moral education; Global citizenship.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se vive un cambio de época en el que las certezas que durante siglos estructuraron la vida social, política y educativa se han vuelto frágiles, inestables y ambiguas. Todo se transforma de manera acelerada, obligando a las personas e instituciones a adaptarse continuamente a escenarios inciertos y llenos de mucho caos. Este devenir histórico y de la humanidad no responde únicamente a una transición tecnológica, sino a una transición de paradigma civilizatorio que reconfigura las formas de relación, producción de conocimiento y construcción de sentido.

En este contexto, Bauman (2003) enfatiza la vida en la modernidad líquida, que describe como una etapa histórica marcada por la inestabilidad, la fugacidad y la disolución de las estructuras sólidas que antes daban sentido a la vida social; la llamada posmodernidad. Bajo estas condiciones, los valores, las instituciones y los referentes normativos dejan de ser estables y se transforman constantemente, generando sujetos expuestos a la incertidumbre, la fragmentación identitaria y el debilitamiento de los vínculos comunitarios. La educación, por tanto, deja de ser un proceso de transmisión de verdades técnicas y estáticas para convertirse en una práctica dinámica de adaptación, reflexión, construcción de sentido y ordenamiento de la realidad.

El actual escenario plantea un desafío central para la educación superior: la mercantilización del conocimiento y la lógica de la productividad, las cuales han reducido el aprendizaje a un bien de consumo rápido y utilitario. Como advierte Bauman (2007), el conocimiento, al convertirse en mercancía, “pierde su valor pedagógico” y se subordina a la dinámica del mercado. En paralelo, la *hiperconectividad* digital ha generado una saturación informativa que no necesariamente se traduce en comprensión ni en juicio crítico. Byung-Chul Han (2017) señala que la educación, inmersa en la cultura del rendimiento y la *hiperexposición*, corre el riesgo de convertirse en un proceso de *autoexplotación* y

superficialidad emocional. En la llamada *sociedad del cansancio*, el sujeto se autoexige hasta el agotamiento, mientras que el pensamiento reflexivo y la contemplación son desplazados por la lógica de la productividad y la inmediatez (Han, 2017). Para el autor, recuperar la educación como espacio de reflexión, contemplación y encuentro con el otro resulta indispensable si se pretende formar ciudadanos éticos capaces de actuar críticamente en medio del ruido digital.

Por su parte, Morin (2002) sostiene que el gran desafío educativo del siglo XXI consiste en aprender a pensar la complejidad. En un mundo global, interconectado y vulnerable, la educación debe permitir comprender la interdependencia de los fenómenos, asumir la incertidumbre y cultivar una conciencia planetaria. Asimismo, advierte que la fragmentación del conocimiento ha producido una “inteligencia ciega”, incapaz de contextualizar los problemas humanos y, por ende, “inconsciente e irresponsable” (Morin, 2005).

A esta crítica se suma la advertencia de Nussbaum (2010), quien señala que la educación contemporánea corre el riesgo de reducirse a mera capacitación técnica subordinada a los intereses del mercado global. Frente a ello, propone una educación orientada al desarrollo de las capacidades humanas fundamentales como empatía, imaginación moral, deliberación racional y pensamiento crítico; siendo éstas la base de una ciudadanía democrática y global (Nussbaum, 2010). Para la autora, el sentido profundo de la educación no es formar trabajadores eficientes, sino ciudadanos capaces de comprender al otro y de actuar éticamente en el mundo.

Desde la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, la UNESCO (1998) sostiene que la educación superior es “un instrumento esencial para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad y el respeto de los derechos humanos” (UNESCO, 1998, p. 52). No obstante, persiste una brecha entre estos postulados y las prácticas educativas reales. Bajo este paradigma, la educación moral se presenta como una vía fundamental para responder a los desafíos de una sociedad marcada por el individualismo, la desigualdad y la indiferencia, al promover una formación ética que supere miradas fragmentadas. Una educación centrada en valores resulta hoy una propuesta disruptiva y transformadora, especialmente en la educación superior (ES), donde la formación debe ir más allá de lo técnico para contribuir al desarrollo de ciudadanos críticos, éticamente responsables y comprometidos con la sociedad. Así, la ES tiene la responsabilidad de ir más allá de la formación técnica y contribuir a la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social.

Desde una perspectiva transversal, la cultura de paz se convierte en un eje integrador que orienta la educación moral hacia la formación de una ciudadanía responsable y socialmente comprometida. En este sentido, la educación para la paz (EpP) se presenta como una alternativa clave para los procesos educativos universitarios, al articular una dimensión didáctica orientada al pensamiento crítico y una dimensión axiológica basada en valores como la justicia, la cooperación y el respeto (Correa Cortez y Orozco Mendoza, 2022).

La tensión se encuentra en que, con frecuencia, la EpP se limita al discurso de valores sin desarrollar capacidades reales para la deliberación ética y la acción responsable. El problema no es la falta de valores, sino la escasa formación de la agencia moral; por ello, una pedagogía para la paz debe formar personas capaces de reconocer la injusticia, ejercer un juicio ético autónomo y actuar comprometidamente en favor de la justicia social.

El presente artículo sostiene que la universidad debe ir más allá de la transmisión conocimiento técnicos, asumiendo como misión estratégica la formación de agentes de

paz a través de los valores y la ética. Esta propuesta se articula a partir de tres ejes: la agencia como capacidad reflexiva y situada en Yurén (2013), la educación moral como desarrollo progresivo del juicio ético Kohlberg (1982), así como en la ciudadanía global de la UNESCO (2025), como fundamento ético que concibe a las personas ciudadanas como agentes morales responsables, comprometidas con la justicia, la solidaridad y el bien común en contextos locales y globales. El artículo propone, así, un enfoque de educación moral en el ámbito universitario orientado a la formación de ciudadanía global que se conviertan en agentes de paz para actuar de manera proactiva a favor del bien común, la justicia y el cuidado al medio ambiente.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla desde un enfoque teórico-crítico, con un diseño analítico-reconstructivo, cuyo propósito central es la comprensión y problematización de los fundamentos conceptuales que orientan la formación ética y ciudadana en la ES. Así, más que responder a un diseño empírico de corte cualitativo, el estudio se desarrolla a partir de una revisión narrativa y análisis conceptual de literatura especializada, con el fin de articular categorías, contrastar enfoques y proponer un marco interpretativo integrador.

Con base en la tipología propuesta por Grant y Booth (2009), el texto aborda una metodología de revisión crítica. Sin embargo, no se limita a describir la literatura existente, sino que realiza un ejercicio de análisis, contraste y reconstrucción conceptual.

En este sentido, la revisión bibliográfica se organizó en torno a tres ejes conceptuales: educación moral y cultura de paz; ciudadanía global y *práctica*; y agencia educativa. Estos ejes permiten analizar la educación superior como un espacio de formación integral donde convergen dimensiones cognitivas, éticas, políticas y sociales. Hernández Sampieri et al. (2014) reconocen que los estudios documentales y teóricos permiten integrar, contrastar y resignificar aportes previos para generar nuevas interpretaciones y propuestas conceptuales, particularmente en investigaciones no experimentales.

Conforme a lo anterior, se analizaron aportaciones clásicas y contemporáneas de la filosofía moral, la teoría política y la pedagogía crítica, con especial énfasis en los planteamientos de Yurén (2013), Kohlberg (1982), Cortina (2009), Arendt (1993), así como en los marcos normativos y orientadores de la UNESCO (2025) sobre educación para la ciudadanía mundial y la paz.

A partir de esta revisión, se realizó un análisis conceptual comparado entre enfoques pedagógicos tradicionales (centrados en la transmisión normativa de valores y en una concepción prescriptiva de la ciudadanía) y enfoques orientados al desarrollo de la agencia moral y la praxis ciudadana, identificando sus supuestos, alcances y limitaciones. Este análisis permitió articular una propuesta teórica orientada a la reflexión que vincula educación moral, ciudadanía global y agencia *práctica* como ejes sustantivos para la formación de agentes de paz en la ES.

El ejercicio de revisión crítica y análisis-reconstructivo busca contribuir a la construcción de marcos conceptuales que orienten prácticas educativas capaces de fortalecer la autonomía moral, la deliberación ética y la acción colectiva responsable frente a los desafíos sociales y ambientales contemporáneos.

3. EDUCAR PARA LA PAZ EN UN MUNDO EN CONFLICTO: DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

La paz, desde perspectivas contemporáneas, no puede entenderse únicamente como ausencia de violencia. En este sentido, la EpP no puede reducirse a exhortaciones morales,

sino que debe formar capacidades críticas para identificar, cuestionar y transformar dichas violencias.

Para conceptualizar la paz y la cultura de paz (CP), se debe retomar la teoría de Galtung (1990), que constituye la base del pensamiento contemporáneo sobre la paz, pues distingue tres dimensiones interrelacionadas del proceso pacificador: *peacekeeping* (mantenimiento de la paz), *peacemaking* (resolución del conflicto) y *peacebuilding* (construcción de paz), siendo esta última la más profunda, pues busca transformar las estructuras y culturas que reproducen la violencia.

Una de las aportaciones más representativas del autor es la diferencia que hace entre paz negativa y paz positiva (concepto del cual emana la cultura de paz). La primera se refiere a la ausencia de violencia directa o guerra, mientras que la segunda implica la eliminación de las condiciones estructurales y culturales que perpetúan la injusticia y la desigualdad (Galtung, 1990). Así, la paz positiva supone una transformación ética y social orientada al desarrollo integral del ser humano. Este concepto redefine qué es la paz, situándola como un concepto en constante construcción, inseparable del desarrollo humano y de la justicia social.

Además, Galtung (2003) define la *violencia cultural* como “cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (p.6); es decir, son aquellos aspectos de la cultura (religión, ideología, lenguaje, arte o ciencia) que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o estructura. Según el autor, este tipo de violencia se manifiesta en las normas, valores y representaciones que normalizan la desigualdad o la discriminación, configurando un imaginario social que perpetúa la violencia simbólica.

En este sentido, la cultura de paz se concibe como una respuesta a la violencia cultural; es decir, un esfuerzo por transformar los patrones culturales promoviendo valores como la empatía, la cooperación, el respeto a la diversidad y la justicia social.

Desde la perspectiva educativa, estas ideas implican que la paz debe enseñarse, aprenderse y vivirse. En este orden de ideas Galtung (1996) advierte que la paz no se logra mediante decretos ni tratados, sino a través de procesos de aprendizaje social que modifiquen las actitudes y estructuras de poder. Por tanto, la ES (como espacio de producción y transmisión del conocimiento) tiene la responsabilidad de fomentar una cultura académica basada en la justicia cognitiva, el diálogo intercultural y la solidaridad global, pilares indispensables para una paz duradera.

Bajo esta lógica, la ES no puede ni debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que tiene la responsabilidad de formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social. Como lo plantean Correa Cortez y Orozco Mendoza (2022), “la pedagogía para la paz se concibe como una alternativa innovadora que debe integrarse en los procesos educativos universitarios” (p. 86). Así, los autores sostienen que la pedagogía para la paz se apoya en dos dimensiones complementarias: una didáctica, inspirada en la teoría crítica, que busca desarrollar habilidades de autorreflexión y pensamiento emancipador; y otra axiológica, que promueve valores como la libertad, la cooperación, la justicia y el respeto (Del Pozo, 2017, citado en Correa Cortez y Orozco Mendoza, 2022, p. 89). Entonces, la EpP tiene como propósito central la formación de personas ciudadanas capaces de reconocer la violencia estructural en sus contextos y actuar en favor de la justicia social.

En este orden de ideas, Quintero y Flórez (2018), citados en Correa Cortez y Orozco Mendoza (2022), conciben la pedagogía para la paz como una vía de desarrollo integral del ser humano, que promueve la participación social, el diálogo, la crítica y la autocritica, guiadas por las emociones orientadas al bien común. Este enfoque vincula el pensamiento de Morin (1999), quien sostiene que educar para la paz implica enseñar a

los individuos a “enfrentar la incertidumbre, asumir la complejidad y cultivar la comprensión humana” (p. 57). Estas tres acciones corresponden a los saberes fundamentales que Morin (1999) propone para atender los desafíos de la educación del siglo XXI: la capacidad de *enfrentar las incertidumbres* (saber 5) y *garantizar el conocimiento pertinente* para ver la complejidad (saber 2), finalizando en el *enseñar la comprensión* (saber 6). Es por lo que, al integrar los saberes fundamentales, el sujeto puede trascender las visiones simplistas y polarizadas del mundo actual; por lo que, participar activamente en la construcción de una paz sostenible es un acto de resiliencia, ya que la paz, no es solo la ausencia de guerra, sino la capacidad activa de dialogar con lo diferente y llegar a acuerdos que beneficien a la comunidad.

En conjunto, la pedagogía y la educación para la paz permiten comprender la ES, no solo como un espacio de transmisión de saberes, sino como un territorio formativo donde se configuran las dimensiones éticas, capacidades de agencia y compromisos ciudadanos. Así, la construcción de paz en los espacios académicos exige acciones intencionadas y políticas institucionales claras, capaces de articular la docencia, la investigación y la extensión bajo un enfoque ético y humanista. En palabras de Gutiérrez et al. (2024), “formar en cultura de paz implica desarrollar la conciencia moral, la acción comunicativa y la capacidad para gestionar conflictos desde la ética y la responsabilidad colectiva” (p. 112).

4. LA EDUCACIÓN MORAL COMO BASE DEL COMPROMISO CON LA PAZ

En este contexto, educar agentes de paz exige algo más que el discurso en valores o la expresión de indignación moral; requiere del desarrollo de un juicio moral que permita orientar la acción ética en situaciones reales y complejas. Así, la cultura de paz surge como un eje transversal indispensable para repensar el actuar de la universidad del siglo XXI, no solo como espacio de producción de conocimiento, sino como una institución responsable para el desarrollo de una conciencia crítica y deliberativa, así como de una ciudadanía activa; es decir, la cultura de paz se consolida como un tema transversal esencial dentro de la ES, no solo como un ideal moral, sino como un enfoque pedagógico y político que orienta la formación ciudadana hacia la justicia, la equidad y dimensión ambiental.

En consecuencia, la paz toma relevancia como valor axiológico central en la democracia como un ideal ético y político que puede orientar el actuar colectivo hacia el bienestar común y el respeto por los derechos humanos (García-González, 2023), de esta manera la paz debe entenderse como “un valor central de la democracia” (p. 298) y no como mera ausencia de conflicto, sino como un proceso ético y político permanente de construcción colectiva. Así, se asume que “la paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social” (UNESCO, 1986, citado en García-González, 2023, p. 311), reconociendo que sin justicia y buen gobierno no puede haber una paz duradera.

De este modo, la ES no puede limitarse a la transmisión técnica de saberes, sino que debe propiciar espacios de diálogo, reflexión y acción transformadora que fortalezcan la participación democrática y la empatía social. La cultura de paz, entonces, se convierte en un principio axiológico que orienta las tres funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y vinculación social) hacia el fortalecimiento de una ciudadanía ética y crítica (Correa y Pérez, 2022).

Bajo esta perspectiva y desde la visión de Kohlberg (1982), la moralidad no es solo un conjunto de normas que se transmiten de manera vertical, sino un proceso cognitivo-social que se construye progresivamente a partir de la interacción con los otros y del conflicto cognitivo. Inspirado en la epistemología genética de Piaget, Kohlberg concibe el desarrollo moral como una secuencia de estadios regidos por los principios de sucesión,

irreversibilidad y universalidad, en los que el sujeto transita desde una moral heterónoma, basada en la obediencia y el castigo, hacia una moral autónoma, sustentada en principios universales de justicia (Kohlberg, 1982, citado en Naval, 2000).

En este orden de ideas, Palomo (1989), sintetiza que “la raíz del juicio moral es el *role-taking* o la habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro” (p. 6), condición indispensable (junto con el desarrollo cognitivo) para el avance moral. Desde esta óptica, la educación moral no adoctrina ni prescribe respuestas cerradas, sino que crea condiciones pedagógicas para que el sujeto construya sus propios valores a través de la deliberación, la confrontación de argumentos y la reflexión crítica. En palabras del autor, “la moralidad no la enseña nadie, sino que el individuo construye sus propios valores morales” (Palomo, 1989, p. 5).

A partir de la comprensión de la moralidad como un proceso cognitivo-social construido mediante la interacción y la deliberación, resulta necesario profundizar en la estructura del desarrollo moral propuesta por Kohlberg (1982). Si bien la educación moral no prescribe respuestas ni impone valores, el autor sostiene que el juicio moral evoluciona de manera progresiva y estructurada, siguiendo una secuencia de etapas que reflejan formas cada vez más complejas de razonamiento ético. Esta progresión permite comprender cómo el sujeto transita desde formas iniciales de heteronomía moral, centradas en la obediencia y el interés personal, hacia niveles de autonomía en los que la acción se orienta por principios universales de justicia. En este marco, la descripción de los niveles y estadios del desarrollo moral no debe entenderse como un esquema rígido o determinista, sino como una herramienta analítica que permite identificar horizontes formativos y posibilidades educativas para el fortalecimiento del juicio moral en contextos como la ES. En este sentido, Kohlberg (1982, citado en Naval, 2000, p. 176), afirma que:

existe un número de etapas en la elaboración del juicio moral; estadios que se organizan según las leyes de: 1) la sucesión (se pasa de una a otra según un orden fijo y rigurosamente progresivo); 2) la irreversibilidad (no se regresa de un estadio posterior a uno anterior); y 3) la universalidad (la misma sucesión se observa para todos los individuos y en todas las culturas...).

Este modelo concibe la moralidad como una estructura cognitiva que se desarrolla progresivamente desde una moral heterónoma (basada en la obediencia y el castigo) hasta una moral autónoma (basada en principios universales de justicia). Kohlberg (citado en Naval, 2000) distingue tres niveles que agrupan seis estadios del desarrollo moral (véase tabla 1).

Tabla 1. Niveles del desarrollo moral según Kohlberg

Nivel	Estadios	Descripción general
Preconvencional	1. Obediencia y castigo	El juicio moral depende de las consecuencias externas y del beneficio propio. <i>Naval (2000) señala que estos estadios pueden considerarse “pre-morales”</i> (p. 176).
	2. Interés personal	
Convencional	3. Conformidad interpersonal	El sujeto interioriza normas sociales y actúa buscando aprobación y mantenimiento del orden.
	4. Orden social	
Postconvencional	5. Contrato social	El juicio moral se basa en principios éticos universales como la justicia y los derechos humanos.
	6. Principios universales	

Naval (2000) señala que:

los estadios 5 y 6 son aquellos en los que el individuo accede a la autonomía en el ejercicio del juicio moral, pero esta conquista aparece en Kohlberg mucho más tarde que en Piaget, al coincidir, en el mejor de los casos, con el comienzo de la edad adulta. De hecho, el estadio 6, "último estadio, típicamente kantiano, aparece, así como un ideal de la razón más que como una configuración alcanzable empíricamente (pp. 176-177).

Desde esta perspectiva, Naval (2000) detalla que Kohlberg sostiene que la educación moral debe promover experiencias que ayuden al desarrollo del juicio ético a través de la reflexión sobre dilemas reales, en los que no existen respuestas correctas previamente establecidas, sino procesos de análisis y deliberación. Este enfoque resulta especialmente pertinente en la ES, donde el estudiantado se enfrenta a problemas éticos complejos relacionados con la violencia, la desigualdad o los conflictos socioambientales. Prácticas como la discusión de dilemas morales, el trabajo en pequeños grupos y la concepción de la universidad como una comunidad justa favorecen el diálogo, la toma de perspectiva y la autonomía moral, contribuyendo a la formación ética de futuros profesionales comprometidos con el bien común (Palomo, 1989).

Es así como la educación moral se vincula directamente con la agencia *práctica* analizada previamente: solo un sujeto que ha desarrollado la capacidad de deliberar moralmente puede ejercer su agencia de manera responsable y orientarla hacia el bien común. Entonces, educar para la paz en la universidad implica articular educación moral y formación de agencia, reconociendo que la construcción de ciudadanía crítica y comprometida requiere no solo acción, sino criterios éticos sólidos para decidir y actuar en un mundo atravesado por el conflicto. De este modo, la educación basada en el desarrollo moral se presenta como una vía pertinente para formar agentes de cambio capaces de contribuir a la transformación institucional y a la construcción de sociedades más justas, libres y humanas.

Bajo esta perspectiva educativa, toma mayor sentido que la cultura de paz se convierta en un eje transversal, y que ésta sea incluida en el currículo universitario. Así, la cultura de paz se convierte en una categoría estructurante del proyecto educativo universitario desde lo institucional, orientado a la formación de una ciudadanía responsable, crítica y comprometida con el medio ambiente, la democracia y el bien común. Entonces, hablar y educar en paz implica no solo la incorporación declarativa de valores, sino la creación de modelos pedagógicos que favorezcan el desarrollo del juicio moral autónomo, tal como lo plantea Kohlberg (1982). En consecuencia, la transversalización de la cultura de paz en la universidad supone plantear espacios curriculares donde el estudiantado pueda analizar dilemas éticos reales, contrastar argumentos y asumir decisiones frente a problemáticas sociales complejas.

A través de estos esquemas planteados, las universidades tendrían el potencial de transitar de ser espacios de reproducción de desigualdades a lugares de convivencia democrática y justicia social, en los que la formación ética y política se articula con la acción colectiva. Como señala Galtung (1990), la paz duradera solo puede alcanzarse cuando se eliminan las causas estructurales y culturales de la violencia; en consecuencia, la educación superior se convierte en un espacio estratégico para cultivar la conciencia crítica, la empatía y el sentido de justicia que sostienen dicha transformación.

En suma, la cultura de paz se comprende como un concepto integral y multidisciplinario que lleva a un proceso complejo que busca la transformación de valores,

actitudes, creencias e instituciones que históricamente han legitimado la violencia cultural y estructural. En esta línea, la cultura de paz se asume como un eje transversal del currículo universitario y se fortalece mediante una educación moral orientada al desarrollo del juicio ético y la prudencia.

Es de esta forma que, la universidad se convierte en un espacio que promueve relaciones sociales basadas en el respeto, la justicia y la corresponsabilidad. De este modo, la formación ciudadana de las personas en los espacios de ES contribuye no solo a la convivencia inmediata, sino a la construcción de una paz positiva y sostenible, capaz de proyectarse y mantenerse a lo largo de las generaciones.

5. CIUDADANÍA GLOBAL CON RESPONSABILIDAD ÉTICA: FORMAR AGENTES DE PAZ EN LA UNIVERSIDAD

La ciudadanía contemporánea ha dejado de entenderse exclusivamente como una pertenencia jurídica al Estado-nación para configurarse, cada vez más, como una práctica ética y política orientada a la participación, la corresponsabilidad y la construcción del bien común. En un mundo marcado por la globalización, las crisis sociales, los conflictos armados y la emergencia climática, la formación de agentes de paz exige articular tres dimensiones fundamentales: la agencia moral, la educación para la paz y la ciudadanía global. Desde esta perspectiva, la responsabilidad ética adquiere un alcance planetario y sitúa a la educación superior como un espacio estratégico para la formación ciudadana.

El concepto de ciudadanía, como señalan diversos autores, es dinámico y en constante evolución. Históricamente, ha transitado desde una concepción centrada en derechos y deberes legales hacia una visión más amplia que incorpora la participación activa y la transformación social. Como advierte Naval (2000), los debates en torno a la ciudadanía están estrechamente vinculados con las tradiciones políticas y los conflictos sociales de cada época. En esta línea, Marshall (2007) concibe la ciudadanía como un *sentimiento directo de pertenencia a la comunidad*, basado en la lealtad a un patrimonio común y en el uso pacífico del poder político para transformar la sociedad. Para el autor, la ciudadanía democrática cumple una función integradora al limitar desigualdades profundas y fortalecer la cohesión social. Asimismo, desde una perspectiva ética, Rawls (1995, 1996) concibe la ciudadanía como una práctica moral sustentada en la justicia, la reciprocidad y la equidad, donde los ciudadanos, como personas libres e iguales, deben justificar sus acciones mediante razones aceptables para todos. Por su parte, Arendt (1993, 2003) entiende la ciudadanía desde la acción y la pluralidad, destacando que esta se ejerce en el espacio público a través del diálogo, la responsabilidad y la rendición de cuentas por las propias acciones. Ambas perspectivas coinciden en concebir la ciudadanía como una forma de acción ética orientada al cuidado del mundo común.

En el contexto latinoamericano, Yurén retoma estas discusiones para plantear la necesidad de repensar la educación ciudadana más allá del ejercicio mínimo del voto. Para la autora, la ciudadanía se define a partir de tres rasgos fundamentales: participación, pertenencia y derechos (Yurén, 2013). Sin embargo, la forma en que estos rasgos se concretan depende del sistema social y del sistema de ética imperante; es decir, del conjunto de normas, valores y principios que rigen la vida colectiva. De ahí que Yurén proponga el concepto de *ciudadanía práxica*, entendida como una forma de participación activa y crítica que articula pensamiento, compromiso ético y acción transformadora en el espacio público. Esta ciudadanía se expresa mediante “acciones colectivas orientadas a la defensa de los derechos humanos y a la transformación de las estructuras de poder” (Yurén, 2013, p. 95).

Esta visión converge con la propuesta de Cortina (2009), quien concibe al ciudadano como un agente moral y profesional activo, comprometido con la excelencia ética en todos los ámbitos de la vida pública. Para la autora, la ciudadanía no se aprende solo en la escuela, sino en la sociedad civil, entendida como la auténtica “escuela de ciudadanía” (2009, p. 16). Desde esta perspectiva, ejercer la ciudadanía implica asumir responsabilidades, escuchar la crítica pública y actuar con solidaridad y justicia. Además, advierte sobre los riesgos de una ética indolora y consumista, en la que se reclaman derechos sin asumir deberes (Cortina, 2010).

En este sentido, la ciudadanía global emerge como una respuesta a los desafíos contemporáneos que trascienden las fronteras nacionales. Como señala Yurén (2013), la ciudadanía global rebasa el ámbito del Estado-nación y exige una ética planetaria orientada a la solidaridad, la justicia y la sostenibilidad. Esta idea es retomada y fortalecida por la UNESCO (2025), que define la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) como un marco formativo orientado a desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan a las personas convivir pacíficamente, comprender la interdependencia global y actuar frente a los problemas comunes de la humanidad (UNESCO, 2025).

Uno de los aportes centrales del enfoque de la UNESCO (2025) es que la ciudadanía global no sustituye ni niega la ciudadanía nacional, sino que la complementa y la amplía. Ambas se refuerzan mutuamente en la medida en que el compromiso con la comunidad local se articula con una conciencia de pertenencia a la humanidad en su conjunto. Así, la ciudadanía global se define más por la acción ética que por la pertenencia territorial: un ciudadano global comprende cómo funciona el mundo, reconoce las interconexiones entre los fenómenos sociales, económicos y ambientales, y actúa de manera solidaria frente a los desafíos comunes (UNESCO, 2025). Este enfoque implica, en primer lugar, adaptar los planes de estudio para ofrecer conocimientos sobre la naturaleza interconectada de los retos contemporáneos, incorporando una comprensión profunda de los derechos humanos, el medio ambiente, las desigualdades estructurales y los procesos históricos que explican el presente. En segundo lugar, supone fomentar capacidades cognitivas, sociales y éticas que permitan al estudiantado pensar críticamente, asumir la perspectiva del otro, deliberar sobre lo justo e injusto, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar colaborativamente en contextos de diversidad. Finalmente, la ECM busca inculcar valores y promover comportamientos coherentes con una ética global, tales como la empatía, el respeto a la diversidad, la justicia, la equidad y la participación activa en la vida social para el bien colectivo. (UNESCO, 2025).

En este orden de ideas, ser ciudadano del mundo no implica poseer un estatus legal especial, sino desarrollar una mentalidad y prácticas cotidianas orientadas al bien común, al reconocimiento del otro y a la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la ECM no es una asignatura aislada, sino un enfoque transversal que atraviesa el currículo y promueve el pensamiento crítico, la empatía, la cooperación y la acción responsable.

Esta visión sobre la ECM encuentra un fundamento ético en la propuesta de Cortina, ya que en *Ciudadanos del mundo* (2009) sostiene que el ciudadano es, ante todo, un agente moral activo, responsable de actuar con justicia y solidaridad tanto en el ámbito local como en el global. Para Cortina, la *ciudadanía cosmopolita*, no anula las identidades nacionales, sino que las amplía y enriquece, al reconocer que todas las personas forman parte de una comunidad moral más amplia. Desde esta perspectiva, ser ciudadano (a) del mundo implica asumir responsabilidades más allá de las fronteras, comprometerse con la dignidad humana y ejercer la profesión y la vida pública con excelencia ética, escuchando la crítica social y atendiendo a los otros como beneficiarios y colaboradores (Cortina, 2009). Asimismo, la autora subraya que la ciudadanía se aprende en la sociedad civil,

entendida como la verdadera escuela de ciudadanía, donde se cultivan la participación, la cooperación y el compromiso con los asuntos públicos (Cortina, 2009).

Desde esta articulación teórica, la ciudadanía global propuesta por la UNESCO (2025) y Cortina adquiere un contenido práctico y transformador al vincularse con la agencia y la praxis ciudadana planteadas por Yurén. La ciudadanía global aporta el horizonte ético planetario; la ciudadanía práxica, la capacidad de acción situada y colectiva que, de manera conjunta, permiten concebir una formación ciudadana orientada a comprensión del mundo desde un enfoque ético. En este marco, formar agentes de paz en la universidad implica educar sujetos capaces de pensar globalmente y actuar localmente, de deliberar moralmente y de comprometerse con la justicia social, la dignidad humana y el bien común.

En síntesis, la convergencia entre la Educación para la Ciudadanía Mundial UNESCO (2025), la ética cívica de Cortina (2009) y la ciudadanía práxica de Yurén (2013) fundamenta una idea integral de la formación universitaria, en la que la agencia, la responsabilidad ética y la acción colectiva se constituyen como ejes centrales. Bajo este enfoque, la universidad se consolida como un espacio privilegiado y estratégico para la formación de personas ciudadanas globales activas y agentes de paz.

En suma, al ser agentes de paz se ejerce una ciudadanía global activa actuando desde criterios de justicia, dignidad y bien común, conscientes de su responsabilidad frente a los otros y frente al planeta; es decir, significa construir una ciudadanía práxica, orientada a participar en la sociedad y transformarla desde una ética de la paz, la corresponsabilidad y la justicia social.

6. LA FORMACIÓN ÉTICA COMO FUNDAMENTO PARA LA AGENCIA: DE ESTUDIANTES A AGENTES

Desde la perspectiva de Yurén (2013), la ES debe concebirse como un proceso integral orientado a la autoformación y la emancipación del sujeto. La formación ética, sostiene la autora, no puede reducirse a la interiorización pasiva de normas ni a la obediencia acrítica a marcos institucionales, sino que debe propiciar el desarrollo de sujetos práxicos capaces de “criticar y transformar la realidad social” (Yurén, 2013, p. 61). En este sentido, la noción de agencia se convierte en un eje central, al implicar reflexividad, responsabilidad y acción situada frente a contextos de injusticia y desigualdad. Es decir, la agencia se concibe como una disposición reflexiva y situada que articula pensamiento crítico, juicio moral y acción responsable en el espacio público. De acuerdo con Yurén (2014): “la agencia a la que me refiero es aquella capaz de resistir o de transformar los sistemas sociales que producen injusticia y atentan contra los derechos humanos” (p. 114).

Aunado a lo anterior, Yurén (2014), al retomar los planteamientos de Touraine, recupera la idea del agente de la praxis, concebido como un sujeto que actúa impulsado por el esfuerzo y el anhelo de transformación, pero también consciente de su propia fragilidad y carencia. Desde esta perspectiva, la acción del sujeto se comprende como una forma de resistencia frente a los procesos de homologación e instrumentalización social, adquiriendo un carácter creativo en la medida en que posibilita la modificación de esquemas y la transformación de estructuras sociales (Touraine y Khosrokhavar, 2002, citados en Yurén, 2014). Asimismo, Sánchez Vázquez (1980) explica la praxis como una actividad orientada y esclarecida por la teoría, que no se agota en su valor ético intrínseco, sino que produce cambios objetivos en la realidad social al articular el saber, el actuar moral y el hacer concreto (citado en Yurén, 2014).

Desde esta perspectiva, actuar no implica únicamente hacer, sino también autorizarse éticamente para intervenir en la realidad, asumir consecuencias y comprometerse

con el bien común. En este sentido, formar agencia en la universidad supone reconocer al estudiantado como sujeto ético y político, capaz de deliberar colectivamente, resistir la normalización de lo injusto y participar activamente en la construcción de una ciudadanía comprometida con la paz, la dignidad humana y la justicia social.

Así, la ciudadanía *práctica* (Yurén, 2013) se traduce en una ciudadanía activa que se ejerce en el espacio público mediante acciones críticas orientadas a la defensa de los derechos humanos y la transformación de las estructuras de poder. Esta ciudadanía no se limita al voto ni al cumplimiento normativo, sino que articula pensamiento crítico, compromiso ético y acción colectiva: “la praxis ciudadana se realiza mediante actividades referidas explícitamente a los derechos humanos... al amparo de derechos como los de reunión y expresión” (Yurén, 2013, p. 95).

Por otra parte, y sumando al concepto de agencia y ciudadanía *práctica*, Cortina (2009) sostiene que el ciudadano es un agente moral y profesional activo, comprometido con la excelencia y la responsabilidad en todos los ámbitos de la vida pública. Afirma que, para ejercerse con dignidad, una profesión requiere de ciudadanos que, “desde dentro de los diversos campos profesionales, estén dispuestos a ejercer su profesión de una forma excelente y [...] escuchar las voces procedentes de la opinión pública crítica, atendiendo a los ciudadanos ‘de fuera’ como beneficiarios y colaboradores” (p. 148). Este planteamiento amplía la noción de ciudadanía al terreno de la ética profesional y civil, donde la excelencia no es solo técnica, sino también moral. También resalta que la ciudadanía se aprende en la sociedad civil, espacio en el que las personas se convierten en agentes activos interesados en los asuntos públicos, “la sociedad civil será, pues, desde esta perspectiva, la auténtica escuela de ciudadanía” (Cortina, 2009, p. 33). De este modo, la educación para la ciudadanía no puede reducirse a una instrucción normativa o legalista, sino que debe impulsar experiencias reales de participación, deliberación y cooperación.

En este tenor, ambas autoras coinciden en que la formación ciudadana debe orientarse al desarrollo de la capacidad de agencia; es decir, decidir responsablemente y actuar éticamente en contextos complejos. Como señala Yurén (2013), la formación ético-política busca “contribuir a que el educando se forme como sujeto *práxico*, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo” (p. 59). En este sentido, Cortina (2010) enfatiza que formar ciudadanos activos requiere cultivar un ethos colectivo sustentado en valores de libertad, solidaridad y responsabilidad, que otorgue sentido a la acción ciudadana. La ciudadanía activa implica no solo conocer los derechos, sino apropiarse de valores de libertad y solidaridad que favorezcan la autonomía y la participación en asuntos públicos.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía global es entendida como práctica ética y política orientada al bien común, de la cual emerge de manera natural la agencia como el puente entre la conciencia crítica y la acción transformadora. En este punto, la universidad asume una responsabilidad central, al constituirse como el espacio formativo donde la ciudadanía global puede convertirse en agencia *práctica*, capaz de incidir en la realidad social y ambiental. Entonces, formar agentes de paz implica ir más allá del conocimiento de los desafíos contemporáneos para desarrollar en el estudiantado la habilidad de deliberar, decidir y actuar éticamente en sociedad.

En conclusión, la praxis ciudadana se sustenta en una base ética, ya que solo una persona ciudadana dotada de sentido moral y juicio crítico puede ejercer su libertad de manera responsable y orientar su acción hacia el bien común. En consecuencia, formar agentes de paz en la universidad implica crear condiciones pedagógicas y educativas que fortalezcan una agencia con sentido *práxico*, orientada no solo a la reflexión, sino también a la acción transformadora. Esto supone promover el desarrollo de la autonomía moral, las capacidades deliberativas y fomentar la participación ciudadana para la acción

colectiva, de modo que el estudiantado pueda intervenir de forma ética, crítica y colaborativa en la construcción de sociedades más justas, pacíficas, sustentables y democráticas.

7. LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL RETO DE EDUCAR AGENTES DE PAZ

A lo largo de este trabajo se ha argumentado que la universidad no puede reducir su función social a la transmisión de saberes técnicos o a la capacitación profesional orientada exclusivamente al mercado, sino que debe asumirse como un espacio estratégico para la formación integral de sujetos críticos, responsables y comprometidos con el bien común. En este sentido, la ES tiene la responsabilidad de contribuir activamente a la construcción de una cultura de paz, entendida no como la mera ausencia de conflicto, sino como un proceso permanente de transformación de las condiciones que generan injusticia, exclusión y violencia (Galtung, 1990).

La articulación entre educación para la paz, educación moral y ciudadanía global permite comprender la formación universitaria como un proceso ético-político integral orientado al desarrollo de la agencia moral. Desde esta perspectiva, educar agentes de paz implica, como señala Yurén (2013), “contribuir a que el educando se forme como sujeto *práxico*, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo” (p. 61). Bajo la idea de sujeto *práxico*, se concibe a la universidad como un espacio de aprendizaje democrático, donde la reflexión crítica, el diálogo y la acción colectiva ocupan un lugar central en la formación.

En este marco, la educación moral adquiere una relevancia fundamental. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1982) aporta un elemento clave al concebir la moralidad, no como un conjunto de normas impuestas, sino como un proceso progresivo de construcción del juicio ético a través de la interacción social y el conflicto cognitivo. Como señala Palomo (1989), la moralidad se construye de manera personal a través de la reflexión y la experiencia, lo que exige a la universidad prácticas pedagógicas que promuevan la deliberación ética y la toma de decisiones responsables, más allá de enfoques meramente normativos.

La ciudadanía global amplía la formación ciudadana al reconocer la interdependencia entre lo local y lo global. Desde la perspectiva de la UNESCO (2025), la educación para la ciudadanía mundial busca que los educandos comprendan su entorno y colaboren en la solución de problemas comunes, integrándose como un enfoque transversal del currículo. Esta visión dialoga con la ética cívica de Cortina (2010), quien sostiene que la ciudadanía activa implica no solo conocer derechos, sino asumir valores como la libertad, la solidaridad y la responsabilidad que orientan la acción colectiva.

Desde esta perspectiva, la pedagogía para la paz permite traducir los principios de la educación moral y la ciudadanía global en prácticas educativas concretas dentro de la universidad. Más que un enfoque normativo, se orienta a promover la reflexión crítica, el diálogo y la acción transformadora frente a las formas de violencia e injusticia presentes en la realidad social. Como señalan Correa Cortez y Orozco Mendoza (2022), la pedagogía para la paz constituye una alternativa clave para la educación superior al articular una dimensión didáctica, centrada en el pensamiento crítico, y una dimensión axiológica, orientada a valores como la justicia, la cooperación y el respeto. De este modo, la EpP se consolida como un eje transversal que fortalece la agencia moral del estudiantado y reafirma el papel de la universidad en la formación de ciudadanía comprometida con el bien común.

Así, formar agentes de paz supone educar para la acción consciente y responsable en el espacio público, promoviendo sujetos capaces de pensar, juzgar y actuar con otros

en la construcción de sociedades más justas, pacíficas y sostenibles. Bajo esta perspectiva, la universidad requiere crear condiciones pedagógicas que fortalezcan una agencia moral con sentido *práxico*, capaz de articular reflexión ética, participación ciudadana y acción transformadora. Ello implica repensar los currículos, las prácticas docentes y los espacios formativos desde una lógica transversal, donde la cultura de paz, la educación moral y la ciudadanía global se integren como ejes orientadores de la vida universitaria.

Finalmente, es importante continuar con la reflexión e investigación orientadas al desarrollo de estudios empíricos y propuestas pedagógicas que contribuyan a consolidar universidades comprometidas con la formación de ciudadanos críticos, éticamente responsables y capaces de intervenir de manera consciente en la construcción de un mundo más justo, pacífico y humano, donde se busque el bien común.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilidad y juicio* (M. Candel, Trad.). Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (2.^a ed., Trad. A. Padilla). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000)
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida* (Trad. M. Pérez). Fondo de Cultura Económica.
- Correa Cortez, E., y Orozco Mendoza, A. (2022). Pedagogía para la paz: alternativa para la construcción de cultura de paz en universitarios. En S. Aguirre Guzmán y M. T. Gómez Torres (Coords.), *Cultura de paz, equidad y democracia*. (pp. 85–106). Universidad de Guadalajara. https://sitioanterior.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Cultura_de_paz_equidad_y_democracia.pdf
- Correa, M., y Pérez, D. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 83–98. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (3.^a ed.). Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2010). *Valores y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trans.). Sígueme- Salamanca.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications / International Peace Research Institute, Oslo.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (T. Toda, Trad.). Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- García-González, D. E. (2023). La paz como valor de la democracia. Reflexiones desde sociedades violentadas. *Revista de Cultura de Paz*, 7, 298–316. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v7.204>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gutiérrez Díaz, A., Rodríguez Vázquez, E., y Saenger Pedrero, C.B. (2024). Acciones para favorecer la cultura de paz en la universidad: las voces de los docentes. En: E. Lugo Villaseñor, A. Gutiérrez Díaz y E. Rodríguez Vázquez. *Retos de la Educación ante la Construcción de una Cultura de Paz, miradas interdisciplinarias*, (pp. 145-165).

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. https://libros.uaem.mx/archivos/epub/retos_educacion_cultura_paz/retos_educacion_cultura_paza.pdf
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio* (A. Bergés, Trad.). Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Kohlberg, L. (1975). *Collected papers on moral developmental and moral education*. Center for Moral Educations. Harvard University Cambridge, Mass.
- Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En TI Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. (Trad. Cast. Infancia y Aprendizaje), 20, p. 33-51.
- Marshall, T. H. (2007). *Ciudadanía y clase social* (Trad. M. A. Galmarini). Alianza Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa.
- Naval, C. (2000). *La educación moral y cívica en una sociedad globalizada*. Universidad de Navarra.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. E. Barbeito, Trad.). Katz.
- Palomo González, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia* (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político* (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. (J. L. Aranguren, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1986). *Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz*. Naciones Unidas.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.
- UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-human-rights>
- UNESCO. (2025). *What you need to know about global citizenship education*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Yurén, T. (2014). *El desarrollo de las capacidades para una vida democrática vigorosa. Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 46, 105–121. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/163>
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/128/Ciudadanía%20y%20educación.pdf?sequence=1>



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial



A debate

Una resistencia discreta

A quiet resistance

J. Eduardo Sierra Nieto



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

esierra@uma.es

Recibido: 20/02/2026 **Aceptado:** 28/02/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Sierra-Nieto, E. (2026). Una resistencia discreta. *Contrapuntos en educación*, 1(2), 105-113. 10.24310/cpe.1.2.2026.23241

DOI: [10.24310/cpe.1.2.2026.23241](https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23241)

RESUMEN

La petición del profesor José Luis del Río Fernández de entrar en conversación con un texto suyo (del Río-Fernández, 2025) originó una reflexión sobre las servidumbres académicas contemporáneas, entre las que sobresale la estandarización de la escritura. Precisamente, a través de un *ir contando* los entresijos de la propia escritura, el artículo avanza hacia una concepción de la enseñanza como *resistencia discreta*. Para darle recorrido, se comenta el relato de Albert Camus, *El huésped*, explorando la figura del profesor Daru. El artículo finaliza con el intento de mantener abierta la conversación.

Palabras clave: Enseñanza; Escritura; Resistencia; Discreción; Conversación.

ABSTRACT

The invitation extended by Professor Jose Luis del Río Fernández to enter into conversation with one of his texts (del Río-Fernández, 2025) gave rise to a reflection on contemporary academic servitudes, foremost among them the standardization of writing. By gradually unfolding the inner workings of its own writing process, the article moves toward a conception of teaching as a form of quiet resistance. To develop this idea, it turns to *The Guest* by Albert Camus, exploring the figure of the schoolteacher Daru. The article concludes with the attempt to keep the conversation open.

Keywords: Teaching; Writing; Resistance; Discretion; Conversation.

[...] hay quienes saben que la salvación del mundo radica en la fuerza seminal de lo que ni ocupa lugar ni procura importancia.

Tomás Sánchez-Santiago (2022, p. 14).

1. LA PETICIÓN DE ESCRITURA

Escribe Luis García-Montero (2022) que “la servidumbre empieza por nuestra relación con las palabras, por nuestra capacidad para elegir el tono y los motivos de las conversaciones” (p. 183). Con esta observación, el poeta granadino nos invita a reconsiderar nuestra capacidad de resistencia frente a las formas contemporáneas de opresión. Invitándonos con ello a tratar de amortiguar la compulsiva tendencia a *decir lo que pensamos* para así dedicarnos con mayor ahínco a *pensar lo que decimos*.

Suelo volver a estas ideas para reconsiderar distintos ámbitos de la experiencia, entre ellos la enseñanza. Al regresar nuevamente a ellas me nacen algunas preguntas: ¿qué formas de servidumbre identifico como parte de los quehaceres propios de la vida de profesora, de profesor? ¿Estarán esas formas imprimiendo un cierto tono, así como ofreciendo un limitado abanico de motivos, para la conversación?

Mientras trataba de ordenar estas ideas, me venía a la cabeza un texto de Jorge Larrosa (2005) titulado justamente *Una lengua para la conversación*. Cuenta Larrosa (quien escribió ese capítulo hace ahora veinte años, en el contexto de implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior*) que en la Universidad “todos los días se nos invita a hablar y a escuchar, a leer y a veces a escribir, a participar activamente en esa gigantesca maquinaria de fabricación y de circulación de informes, de proyectos y de textos” (p. 25). Nuestro autor dice esto como preámbulo de un par de interrogantes sobre la base de los cuales articulará lo que resta de ese capítulo: *con qué lengua* componemos esos discursos, y si esa es realmente *nuestra lengua*. Unas pocas páginas después, añadirá que “[n]o hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua” (p. 28); y por aquí es que en mi cabeza sus ideas se ponían en relación con las de García-Montero.

La trinchera que excava Larrosa parece fruto de una decidida respuesta intelectual frente a la deriva “tardocapitalista” de la Universidad y su consecuente *política de la lengua*; esa que norma las ideas, helando la vida del espíritu. Y es que vivimos y trabajamos urgidos por la necesidad de tener algo que decir, por lo general empleando unas rígidas reglas que acaban por estandarizarnos (Garcés, 2013). Esto es así hasta el punto de que podemos hablar de una *servidumbre académica* frente a la que forcejeamos unas veces aupados por el entusiasmo, otras doblegados por la precariedad (Zafra, 2017).

La *servidumbre* es el estado o la condición de siervo (DRAE, 1ª acepción), siendo esta aquella *persona completamente sometida a alguien o a algo, o entregada a su servicio* (DRAE, 3ª acepción). En nuestra época, el sometimiento a los poderes fácticos se despliega a través de una biopolítica cuyo éxito viene consistiendo en acabar por convertirnos en nuestros propios explotadores (Han, 2014). Siendo así, lidiar con el servilismo académico contemporáneo puede que pase por reconocer la materialidad de las cadenas con las que nos sujetamos; y esto, por lo que vengo contando, guarda una relación estrecha con prestar atención a las palabras y sus anudamientos.

Creo firmemente que esa relación de cuidado hacia las palabras resulta una forma particularmente potente de pensamiento y de vida. No desde una orientación esteticista sino desde otra política, que es a la que se refiere García-Montero (2022) cuando dice que “el poeta que cuida las palabras al escribir representa al ser humano que quiere hacerse

dueño de sus propias opiniones” (p. 183). Y es que la palabra *cuidar* atesora un significado poco comentado: etimológicamente viene de la forma latina *cogitāre*, que quiere decir *pensar*. En la actualidad, el DRAE aún conserva ese origen en su tercera acepción, donde la define como *discurrir, pensar*. Pues bien.

Estas primeras líneas me hacen de antesala para introducir un artículo que nace de la petición del profesor José Luis del Río Fernández de entrar en conversación con otro suyo (del Río-Fernández, 2025). Un texto aquel que comienza, precisamente, marcándose el propósito de dar rienda suelta al pensamiento, pugnando de algún modo con los corsés que imponen los estándares académicos y subrayando el deseo de crear comunidad. Por aquí quería continuar.

Cuenta Ángel Gabilondo (2012) que “del mismo modo que no hemos de entrar en la casa de nadie, ni en su vida, avasallando, sino cuidadosos y atentos, un texto nos reclama consideración minuciosa” (p. 144). Una imagen espacial que me retrotrajo a la noción de *textorium*, la cual vendría a recordarnos que un texto puede considerarse como un *lugar* al que acceder para averiguar si algo allí se nos revela (van Manen & Adams, 2009).

Ante la petición de mi colega, iba haciendo algunas relecturas de su texto, y lo hacía autoimponiéndome la precavida observación de Gabilondo, entrando en él *cuidadoso y atento*. Con mi cuaderno al lado, anotaba algunas ideas y me hacía algunas preguntas: ¿cómo está estructurado el artículo y qué temas aborda? ¿Cómo se deja ver el autor en el sostenimiento de las ideas? ¿Qué desafíos perfila? ¿Qué pedagogía se trasluce de sus líneas? ¿Acerca de qué -y con qué tono- me pone a pensar? Y, finalmente ¿qué asuntos se me revelan como disparadores para la escritura?

La decisión de ir encauzando el artículo a partir de meditaciones como las anteriores se debe a que creo que, frente a nuestro turbulento y agrisado presente, conviene tomarnos el tiempo necesario tanto para amasar las ideas como para permitir que reposen; compartiendo también los caminos que recorreremos para cocinarlas –por decir así–, abandonando el empeño exhibirlas en los escaparates académicos.

Esta es una disposición que tiene sus propias implicaciones intelectuales, en tanto que está ligada a las oportunidades que nos labramos para cultivar los *entres*: *entre* una lectura y otra; *entre* una clase y la siguiente; *entre* una conversación que queda a medias y la ocasión para retomarla; *entre* las notas tomadas en un cuaderno y las oraciones maduras que acabarán componiendo un artículo. Y para que algo de esto pueda darse, resulta tan crucial como complicado mantener las adecuadas distancias respecto del siempre agitado concurso que es la carrera académica y su muestrario de incentivos envenenados.

Cuenta May Sarton (2021), poeta y memorialista belga-estadunidense, que ha escrito cada uno de sus poemas y novelas con el propósito de averiguar qué piensa y dónde se encuentra, de tal manera que solo es capaz de reflexionar sobre algo cuando escribe. En las palabras de Sarton vengo encontrando cierta familiaridad, pues hace tiempo que abracé la escritura como vía de conocimiento, acercándome a lo que Miguel Morey (2021) llama *prosa de profesor*.

Estoy convencido de que el pensamiento no se teclea, bajo la creencia de trasvasarlo de la cabeza a la pantalla; pues la vía de alumbramiento de las ideas es otra y tiene que ver con *la experiencia de la escritura*. En su soledad, nos decía precisamente María Zambrano (2019), “se le descubre al escritor su secreto, no del todo, sino en un devenir progresivo” (p. 61). Añadiendo poco después que una cosa será el texto -que queda fijado, *trazo a trazo*- y otra lo que *por lo escrito se consigue*.

Por todo esto es por lo que vengo alargándome a propósito de los entresijos de la experiencia de escribir este artículo. Pues, según lo veo, esta es una forma particularmente fértil de asumir la responsabilidad de *pensar lo que decimos*; tratando así de aflojar algunas de las servidumbres que nos atenazan.

2. PENSAR FUERA DE PLANO

Al comienzo del librito *La lectura como plegaria*, Carles Mèlich (2015) se declara prófugo de un pensamiento categorial, enrolándose en otro que se alimenta de escenas y relatos. Un pensamiento fragmentario y abierto, cuenta; contrario a la metafísica y su infatigable afán por dispensar respuestas.

A estas ideas me llevó algo de lo que le leía al profesor del Río-Fernández (2025, p. 100) cuando, al inicio de su artículo, confesaba “acumular más dudas que certezas”; o cuando presentaba su texto como una lectura “despojada de cualquier carácter dogmático”. Esta declaración de intenciones la recibí como una invitación no tanto a *discutir con el texto* sino a *pensar a partir de él*. Y así es como me acabé preguntando: ¿hacia dónde me iba llevando la lectura y qué escritura inauguraba?

Para continuar, me gustaría retomar la compañía de May Sarton (2021). Dice nuestra autora que al pensar en los escritores que aprecia, los reconoce como *modestos* e *íntimos*; todos ellos “fuera de las corrientes principales de cuanto se espera de un escritor ahora mismo” (p. 69). Y unas líneas después, en la misma página, añade que “[l]a voz humana moderada [...] está sumamente pasada de moda e incluso llega a parecer irrelevante”.

Me sorprende –y me ilumina– que escribiese aquello hace unos cincuenta años, dado que encuentro en sus cavilaciones un gran eco⁵. Por una parte, me identifico con la cita en cuanto a su reconocimiento por autores alejados de lo que de una figura de éxito se esperaba por entonces. Por otra, comparto la amarga constatación de que cierta moderación –entendida como contención– pueda acarrear la condena del anonimato.

Según lo veo, al contraponer *moderación* y *popularidad*, Sarton no parece inclinarse por una postura tibia. Más bien, lo que se intuye –también por otros pasajes de la obra– es la tensión que experimenta entre las demandas –y las mieles– del mundo editorial y la escritura asumida como forma de vida. De acuerdo con lo anterior, el paralelismo que trato de establecer entre esa disyuntiva y el oficio de profesor apunta a la fricción entre el mandato de la producción académica –y sus laureles– y el cultivo de la enseñanza como forma de vida. Puede entonces que lo que necesitamos sea –parafraseando a Sarton– desertar de *las corrientes principales de cuanto se espera de un académico ahora mismo*. Asumiendo que para pensar con hondura habremos de *salirnos del plano*, aun cuando eso implique perder notoriedad.

Unas treinta páginas más adelante, en la entrada del día 19 de enero de su diario, Sarton (2021) escribe: “Mi obra no parece radical a primera vista, pero quizá con el tiempo quede patente que, de un modo <<amable, tranquilo, ruidoso>>, he intentado expresar ideas radicales de la forma más suave, para que vayan calando sin conmoción alguna” (p. 93). Bautiza la palabra *radicalidad* en las aguas de la templanza, a través de un juego de disonancias en el que nos la presenta junto a otras como *amable* o *suave*. Y así es como llegamos al título de este artículo, pudiendo comenzar a hablar de una *resistencia discreta*, también en la enseñanza.

⁵ La versión original de la obra data de 1973.

3. LA FIGURA DEL PROFESOR DARU

Para avanzar, me gustaría realizar un comentario del relato de Albert Camus (2022), *El huésped*. Cuenta Jacques Ferrandez (2011) que este puede que sea “el único texto de ficción, junto con algunas páginas de *El primer hombre*, en el que Camus haga alusión a la guerra de Argelia” (p. 66). Un relato escrito entre 1951 y 1957, periodo en el que tuvo lugar la insurrección de 1954, que marcaría el inicio de la *Guerra de Independencia de Argelia*.

El huésped cuenta la historia de *Daru*, un profesor francés nacido en Argelia que vive en una escuela elevada sobre las Altas Mesetas, donde enseña a niños y niñas venidos de aldeas cercanas. Un frío día de invierno, recibe la inesperada visita de *Balducci*, un gendarme que llega a la escuela con la aún más inesperada compañía de un preso árabe, de quien no conoceremos su nombre. *Balducci* terminará imponiendo al profesor la misión de escoltar al árabe -quien ha cometido un delito en su comunidad- hasta un pueblo vecino donde será entregado a la justicia. A regañadientes, *Daru* hospedará al preso y acabará acompañándolo por los áridos caminos con la intención de que sea él quien acabe eligiendo su destino.

Tras este brevísimo contexto histórico y argumental, me interesa a continuación pasar a considerar cómo la figura⁶ del profesor *Daru* nos invita a desarrollar aquello que antes llamé una *resistencia discreta*.

Radicado en una tierra destinada a *producir guijarros* (Camus, 2022, p. 83), *Daru* representa a un profesor que ha *elegido la escuela* (Larrosa, 2020). Cada jornada, se entrega a su oficio pese al aparente sinsentido de tratar de enseñar los ríos de Francia en mitad de la peñascosa meseta en la que se levanta su *casa-escuela*. Pero el meollo no lo encontramos aquí en sus discutibles finalidades educativas⁷, sino en su elección por la enseñanza. A pesar del inminente estallido armado entre el *Frente de Liberación Nacional* y las tropas francesas, y ante las presiones que recibirá tanto por parte de la autoridad gubernamental como por parte de las comunidades vecinas, *Daru* sabe que su *lugar* está en la escuela.

Él no es ni un combatiente ni un burócrata. No hace de la escuela una fortaleza, pero tampoco se manifiesta equidistante. Así lo vemos remarcado en el relato, tanto cuando *Balducci* abandona el edificio diciéndole que se ha sentido insultado (Camus, 2022, p. 82), como cuando al final de la narración, tras regresar de acompañar al árabe tierra adentro, encuentra escrito en la pizarra: “Has entregado a nuestro hermano. Lo pagarás” (p. 91). De ahí que Ferrandez (2011) llega a afirmar que “lo que va a suceder entre estos tres personajes evoca el tormento que Camus sufrió durante la guerra de Argelia, luchando contra una situación irresoluble: frente a la injusticia, todas las opciones te condenan” (p. 67).

Esta *des-ubicación* propia de la enseñanza recuerda a cómo Masschelein y Simons (2014) reflexionan acerca de la figura del profesor como alguien que “no sirve a un orden social o económico concreto que le paga por las molestias” (p. 121); alguien que se recuerda constantemente a sí mismo que es un *liberto* [una especie de esclavo liberado] que no sirve a la vieja generación; alguien quien —por mantener esta condición— tendrá que

⁶ Estoy empleando la palabra *figura* a la manera en que Jan Masschelein y Maarten Simons la utilizan en su *Defensa de la escuela* (2014), cuando dicen lo siguiente: “Para nosotros, sin embargo, el profesor no es un *tipo* histórico, sociológico o psicológico, sino más bien una *figura* pedagógica que habita la escuela” (p. 119).

⁷ Para profundizar en el sistema educativo moderno como instrumento del colonialismo francés, se puede consultar el trabajo de Díaz-Narbona y Rivas-Flores (2007).

pagar un precio. De ahí que podamos reconocer en el profesor Daru a un resistente. Escribe Josep María Esquirol (2015) que un *resistente*

no necesita coraje para expandirse sino para recogerse y así poder resistir la dureza de las condiciones exteriores. El resistente no anhela el dominio, ni la colonización, ni el poder. Quiere ante todo, no perderse a sí mismo pero, de manera muy especial, servir a los demás. Esto no debe confundirse con la protesta fácil y tópica; la resistencia es discreta. (p. 9).

Me gustaría pasar inicialmente a comentar los dos primeros tercios de la cita, para luego volver sobre la asociación entre *resistencia* y *discreción*.

Que la figura del resistente sortee las ansias de dominio resulta muy significativo respecto del relato de Camus, que transcurre en una Argelia ocupada. Pese a ser un empleado público, su sentido del deber no cae del lado del funcionario sino de quien asume la responsabilidad por crear las condiciones para que, jornada tras jornada, una nueva generación se reúna en la escuela a estudiar el mundo, asumiendo las complicaciones que esto pueda llegar a traerle en relación con el poder instituido.

Durante el primer acto, *Daru* recibe la visita de los otros dos personajes y es cuando *Balducci* le hace el encargo de custodiar al árabe. Ahí tiene lugar el siguiente diálogo (Camus, 2022, p. 79):

- ¿Órdenes? Yo no puedo... - Daru titubeó; no quería molestar al viejo corso-. Pero, bueno, ese no es mi oficio...
- ¡Eh! ¿Qué me quieres decir con eso? En la guerra se hacen todos los oficios.
- Entonces esperaré la declaración de guerra.

Justo después, el gendarme le indica severamente que debe firmar un justificante que deje sellada por escrito la entrega. “Son las normas” (p. 82), dirá tajantemente el oficial. *Daru* se verá forzado a firmar, asumiendo aquel controvertido encargo; aunque lo hará a su manera, como veremos en el desenlace de la historia. A partir de aquí cobran mucho sentido otras palabras de Esquirol (2015), aquellas con las que afirma que “El resistente sabe que, pase lo que pase, su acción no es absurda ni estéril; confía en su fecundidad a pesar de que ignora cuándo y cómo germinará. Sólo sabe que la gestación se produce manteniéndose al margen, lateralmente” (p. 15). Por eso hemos dicho que *Daru* no es un burócrata.

Durante la noche y la mañana que comparte con el árabe, veremos que nuestro profesor se relaciona con su huésped de manera abiertamente hospitalaria. Hay un momento del relato en que el propio árabe parece desconcertado respecto del lugar y los motivos de *Daru*. En la página 85 (Camus, 2022), tiene lugar este breve intercambio de palabras que, simbólicamente, ocurre en el aula, que hace las veces de salita:

- ¿Eres tú el juez?
- No, yo te guardo hasta mañana.
- ¿Por qué comes conmigo?
- Tengo hambre.

Al pactar solo parcialmente con el poder, *Daru* trata de mantener un margen de libertad. Una libertad ridiculizada por el propio poder cuando *Balducci* le explica cuál será su misión: “Tienes que llevarlo a Tinguit mañana. No me digas que a un hombre fuerte como tú le dan miedo esos veinte kilómetros. Después, se acabó. Te vuelves con tus alumnos a la buena vida” (p. 80).

Enseñar a niños y niñas es nombrado por el oficial como *la buena vida*; dicho en un tono claramente despectivo, como si este fuera un oficio menor, casi como un divertimento. Unas palabras que recuerdan a cómo Masschelein y Simons (2014) se refieren a la figura de profesor en tanto que “objeto de muchos sentimientos ambivalentes: admiración, atracción, asombro ocasional mezclado con envidia y un profundo desdén” (p. 121).

Regresemos ahora a la cita de Esquirol (2015) en la que establecía la relación entre *resistencia* y *discreción*. Apunta nuestro autor que no debe confundirse la disposición del resistente con *la protesta fácil y tópica*, pues la resistencia suele ser *discreta* (p. 9). Esta afirmación tiene al menos dos derivadas. La primera tiene que ver con la precaución de no hacer coincidir la resistencia de la que nos habla con un movimiento armado, al estilo de las guerrillas. Su opción es existencial, no bélica, de ahí que hayamos dicho que *Daru* no es un combatiente. La segunda tiene que ver con las implicaciones del planteamiento de Esquirol cuando lo proyectamos sobre la forma de vida de *Daru*. Veamos.

Al comienzo del relato de Camus (2022), leemos lo siguiente:

Ante aquella miseria, él que vivía casi como un monje en aquella escuela perdida, contento por otro lado con lo poco que tenía y con aquella vida ruda, se había sentido como un señor entre sus paredes enfoscadas, con su estrecho diván, sus estanterías de madera sin barnizar, su pozo y su abastecimiento de agua y alimentos”. (p. 77).

Precisamente, Esquirol (2015) se manifiesta perfilando la forma de vida del resistente, que parece coincidir punto por punto con el fragmento anterior:

El resistente es capaz de renunciar a comodidades y posesiones; incluso, in extremis, es capaz de sacrificarse. En cualquier caso, lo que cuenta son las distintas modalidades e intensidades de renuncia y de desprendimiento. Quien es capaz de renunciar de esta manera es porque sabe —y experimenta— que el <<vivir bien>> no lo es todo; cree en algo y, por ello mismo, no es nihilista. Su renuncia no busca la gloria, ni siquiera el reconocimiento de los demás; su postura no se exhibe como una bandera; no se convierte en nada brillante ni se usa para ningún tipo de ostentación. (p. 14).

Por todo esto es por lo que decimos que *Daru* personifica la resistencia discreta, pues en su *elegir la escuela* parece dispuesto a pagar el precio del anonimato. Al sentirse *monje y señor* al tiempo, parece transmitir que en su renuncia de notoriedad —incluso en su tenso careo con los poderosos y los comunes— encuentra una ganancia, aquella que le proporciona llevar una vida austera, en la que lo sustantivo lo encuentra en el cuidado de sus clases y en el intercambio con las y los estudiantes.

4. UN TEXTO EN BÚSQUEDA DE INTERLOCUTOR

En un libro titulado *La búsqueda de interlocutor*, que vio la luz en 1966, Carmen Martín-Gaite meditaba a propósito del innegable hecho de que toda narración se vuelca hacia un hipotético lector. Y no porque necesariamente se escriba hipotecando la creación mientras se piensa en quién lo leerá, sino porque la necesidad misma de contar historias encierra una vocación relacional, por decir así.

En lo que respecta a la comunicación oral, Martín-Gaite (2021) dirá que “la del interlocutor no es una búsqueda fácil ni de resultados previsibles y seguros, y esto por una

razón fundamental de exigencia, es decir, porque no da igual cualquier interlocutor” (p. 33). Varias páginas después, realiza una observación que vuelve a enfocar su preocupación por este mismo desencuentro entre emisor y receptor, y dice: “es bien sabido que la novela contemporánea, sobre todo a partir de Kafka [...] está poblada de personajes inadaptados o solitarios que no encuentran con quien hablar, o desisten de hacerlo porque notan que no son escuchados” (p. 230).

Observamos que, aunque las disquisiciones de Martín-Gaite giran en torno al oficio profesional de la escritura, resultan especialmente sugerentes para ir finalizando un artículo que comenzaba con el propósito de *alargar la conversación*. Así que, llegados a este punto, quizá podamos preguntarnos si no solo en el mundo de la literatura ocurre este fenómeno de la proliferación de personajes que no encuentran con quién hablar o quién los escuche.

En la vida universitaria, diría amargamente que nos hemos acostumbrado a que las citas de nuestros trabajos —y, más recientemente, sus visualizaciones en los portales de las revistas— funcionen como pobre sustitutivo del diálogo. Y diría, también, que nos hemos acostumbrado a que en los eventos académicos prime el parloteo frente a la escucha.

En el cierre de su artículo, el profesor del Río-Fernández (2025) parecía obstinarse en no tener la última palabra. Así, en las líneas finales, que parafraseo, decía cosas como: *cerrar el escrito, pero no el diálogo; enriquecer el texto con nuevas aportaciones; abrir el debate; pasar el testigo; primeros pasos; hacer de la sección algo vivo*.

Confío en haber sido capaz de *entrar en la conversación* y en que este nuevo texto constituya un discreto -pero resistente- punto y seguido.

REFERENCIAS

- Camus, A. (2022). *El exilio y el reino*. DeBolsillo.
- del Río-Fernández, J. L. (2025). Formar profesionales de la educación en tiempos convulsos. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 99-105.
<https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22124>
- Díaz-Narbona, I., y Rivas-Flores, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas. El proyecto educativo colonial en el África occidental francesa*. CSIC.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo sobre una filosofía de la proximidad* Acantilado.
- Ferrandez, J. (2011). *El huésped*. Norma Editorial.
- Gabilondo, Á. (2012). *Darse a la lectura*. RBA.
- García-Montero, L. (2022). *Prometeo*. Alfaguara.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1039>
- Han, B. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Larrosa (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-39). Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Fragmenta Editorial.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Martín-Gaite, C. (2021). *La búsqueda de interlocutor*. Siruela.
- Morey, M. (2021). *Monólogos de la bella durmiente (sobre María Zambrano)*. Alianza editorial.
- Sánchez-Santiago, T. (2022). *La belleza de lo pequeño*. Eolas Ediciones.

- Sarton, M. (2021). *Diario de una soledad*. Gallo Nero.
- Van Manen, M., & Adams, C. (2009). The phenomenology of space in writing online. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 10–21.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00480.x>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza.



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial

IFE • UMA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Reseña

Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias. Reseña

Education challenges facing peace culture construction: Interdisciplinary views. Book review

José Francisco Alanís Jiménez



Universidad Autónoma del Estado
de Morelos

ORCID: [0000-0002-3092-3397](https://orcid.org/0000-0002-3092-3397)

jose.alanis@uaem.mx

Recibido: 30/01/2026 **Aceptado:** 18/02/2026 **Publicado:** 18/03/2026.

To cite this article: Alanís Jiménez, J. F. (2026). Reseña del libro *Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias*. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 114-117.

10.24310/cpe.1.2.2026.23075

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23075>

RESUMEN

La presente reseña no pretende ofrecer una valoración crítica del libro reseñado. En lugar de esto, se espera brindar al lector elementos para “aguijonear” su curiosidad en torno a temas de cultura de paz en espacios educativos. Para ello, el texto abre con una breve descripción de la estructura general de la obra y menciona cada capítulo con sus autoras y/o autores. De cada capítulo se ofrece una noción sintética, eventualmente retomando alguna frase textual encontrada dentro del mismo texto.

Palabras clave: Educación para la paz; Resolución de conflictos; Estudio y enseñanza; Cultura de paz; Violencias escolares.

ABSTRACT

This review does not aim to offer a critical evaluation of the book reviewed. Instead, it seeks to provide readers with elements to “shake” their curiosity about issues of a peace culture through education. To this end, the text opens with a brief description of the book’s general structure and mentions each chapter along with its authors and their institutions of adscription. For each chapter, it offers a brief notion eventually based on a textual phrase found within the text itself.

Keywords: Peace education; Conflict resolution; Study and teaching; Peace Culture; School violence.

Título de la obra: Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias.

Coordinadoras: Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz y Eloísa Rodríguez Vázquez.

Año: 2024.

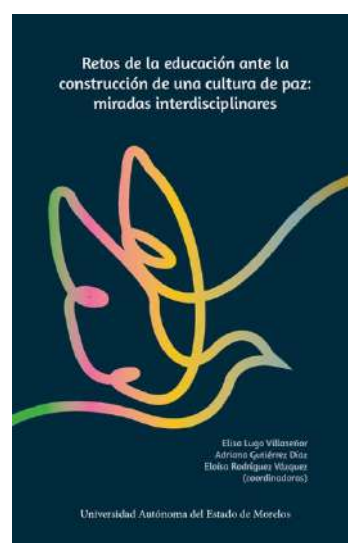
Ciudad: Cuernavaca (Morelos, México).

Editorial: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

No. de páginas: 220.

ISBN: 978-607-8951-98-7

DOI: 10.30973/2024/retos_educacion_cultura_paz



1. DATOS Y ESTRUCTURA GENERAL

El libro que a continuación se reseña (Lugo et al., 2024) está coordinado por las doctoras Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz y Eloísa Rodríguez Vázquez; fue publicado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); esto es, desde un escenario situado en México.

Tal como el título de la obra anuncia, en ella participan profesionales académicos de diversas áreas: educación, filosofía, antropología social y cultural, geografía, psicología y relaciones internacionales; con especializaciones y doctorados en temas igualmente diversos, como investigación educativa, periodismo, filosofía, derechos humanos y educación para la paz, entre otras. También provenientes de instituciones educativas en interacción: España, Costa Rica y diferentes regiones de México. Con ello se reflejan características propias y vigentes de un campo fecundo en pleno desarrollo: el de la construcción de culturas de paz a través de la educación.

La obra en su conjunto consta de ocho capítulos distribuidos en poco más de dos centenas de páginas, bien espaciados para dar la bienvenida a una lectura a la vez cómoda y sugerente, de acceso abierto en formato PDF a través del Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA) de la UAEM. Está basada en una estructura de dos partes, de

cuatro capítulos cada una, en la que cada capítulo proviene de diferentes autorías. En coherencia con el campo interdisciplinar de los estudios para la paz, se da tanta importancia a la reflexión teórica como a la práctica. Así, la primera parte ofrece revisiones críticas y propuestas conceptuales, mientras que la segunda se centra en hallazgos peculiares de escenarios concretos.

2. EL CAPITULADO

Como primer capítulo, Pablo Cortés González y Blas González Alba ofrecen un texto titulado *Metodología de investigación en cultura de paz: contextos, posibilidades y retos*, cuyo propósito es “realizar una revisión teórico-conceptual a nivel metodológico sobre los estudios en cultura de paz” (2024, p. 19), remontándose para ello hasta la primera mitad del siglo XX. Retoman a otros autores para identificar tres etapas en el desarrollo de la investigación sobre y para la Paz: la fundacional, la de expansión y la de hibridación, reconociendo especialmente a Galtung. Se habla de *violencia* y *paces*, diversidad que requiere a su vez de metodologías flexibles, complejas y contextualizadas.

El segundo capítulo se titula *Retos de la universidad para la promoción de la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad*; y corre a cuenta de las mismas coordinadoras del libro. Resulta interesante la cita que hacen de Habermas explicando los niveles de juicio moral de Kohlberg; y luego a partir de ella se remarca la importancia de que las Instituciones de Educación Superior promuevan el desarrollo de criterios morales que incluyan el cuidado del medio ambiente, entre otras características deseables.

El tercer capítulo muestra qué tan avanzada está la discusión y el debate en España sobre los estudios de paz. De Francisco Jiménez Bautista, quien tiene una amplia trayectoria y reconocimiento en este medio, el texto inicia con una detonación: denuncia el “incesto académico” y el culto a la personalidad de un prominente académico como los principales problemas de una corriente de los estudios de paz a la que se denomina *Giro epistemológico* (2024, p. 62), identificada con el concepto de *paz imperfecta*. El autor la contrapone a lo que él llama *paradigma pacífico*, centrado en el concepto –propuesto por él– de *paz neutra*. El texto muestra y subraya la importancia del conflicto como catalizador para hacer crecer y evolucionar a los Estudios de Paz.

El cuarto capítulo se titula *Formación ciudadana en la universidad: un esquema de análisis*, de María Teresa Yurén Camarena, Aurea Rojas Mendoza y Asael Reyes Colorado. En él se propone considerar la justicia como valor central para desarrollar una paz sostenible y, a partir de ello, ofrece un modelo de tres niveles para analizar el trabajo de las Instituciones de Educación Superior con respecto a la formación ciudadana.

En la segunda parte del libro, el quinto capítulo, *Construir Paz y transformar conflictos: tareas de la universidad*, de la autoría de Gerardo Pérez Viramontes, ofrece una autonarración que parte del levantamiento armado del EZLN en Chiapas México, en 1994. Se cuenta cómo en una universidad privada mexicana a partir de este conflicto se transformó un Programa de Derechos Humanos y Educación para la Paz. Paradójicamente en el año internacional de la Cultura de Paz, se canceló el programa, sin embargo, su legado continuó rindiendo diversos frutos y a partir de ello, el autor comparte su reflexión.

El sexto capítulo, elaborado por las profesoras Adriana Gutiérrez Díaz, Eloísa Rodríguez Vázquez y Cony Brunhilde Saenger Pedrero, se titula *Acciones para favorecer la cultura de paz en la universidad: las voces de los docentes*. En él las autoras presentan resultados de una investigación en un contexto que “se caracteriza por ser incierto, complejo y permeado por diversas formas de violencia” (2024, p.161). Aportan cinco factores que favorecen la construcción de una cultura de paz desde la universidad, asumiendo a los conflictos de manera constructiva.

El penúltimo capítulo, titulado *Cultura de paz en la formación inicial de estudiantes normalistas en Yucatán*, es de la autoría de Nayely Melina Reyes Mendoza, Augusto David Beltrán Poot y Cristian Miguel Sosa Molina. Presentan resultados de una indagación entre docentes en formación que permite entrever cómo el tema de cultura de paz está bien identificado por futuros docentes, sin embargo “implementar acciones para la construcción o transversalización de una cultura de paz resulta más difícil que conocer en qué consiste” (2024, p. 178). Para tal fin, destacan la importancia de impartir talleres formativos sobre el tema.

El capítulo final corresponde a Evelyn Cerdas-Agüero y se titula *Repensando las formas de resolver conflictos: propuestas de adolescentes*. Muestra desde la mirada juvenil cómo se suelen confundir violencias y conflictos y, sin embargo, sorprende lo atinadas que son sus propuestas ancladas en su percepción cotidiana de la realidad, recordándonos la importancia de siempre escuchar las voces de las personas con quienes se trabaja para una cultura de paz.

REFERENCIAS

Lugo, E., Gutiérrez, A., y Rodríguez, E. (2024). *Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias*. UAEM. <https://libros.uaem.mx/producto/retos-de-la-educacion-ante-la-construccion-de-una-cultura-de-paz/>



*Aquí no creamos la leona
educativa...
la analizamos, la escribimos
y la publicamos*
