

EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE TALLER DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ramírez Díaz, Jazmín

EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE TALLER DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 7, núm. 15, 2022

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327004>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0243>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

EXPERIENCIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE TALLER DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Jazmín Ramírez Díaz
Escuela Normal Número 3 de Nezahualcóyotl, México
jazmin.ramirez.diaz@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0243>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327004>

 <https://orcid.org/0000-0001-5875-0654>

Recepción: 12 Marzo 2022

Aprobación: 06 Junio 2022

RESUMEN:

La construcción de culturas de paz no puede reducirse a la eliminación de factores que incentivan la violencia directa, asegurar las nociones mínimas para la construcción de una cultura de paz, más bien, trabajar aspectos cognitivos, metodológicos y actitudinales, a través de los cuales, el estudiante de secundaria, pueda acceder, al disfrute de sus derechos, situación necesaria, cuando se habla del logro de la paz integral. El siguiente artículo, representa el informe final de una investigación empírica a partir del **método** de investigación acción, cuyo **objetivo** planteó asegurar que jóvenes de educación secundaria, puedan hacer frente a su estado de indefensión, a través de su participación en un taller que ofrezca alternativas y recursos, para acceder al conocimiento y disfrute de los derechos humanos, y, por tanto, aproximarlos a la consolidación de una cultura de paz.

PALABRAS CLAVE: Cultura de paz, paz integral, paz positiva, vulnerabilidad social.

ABSTRACT:

The construction of cultures of peace cannot be reduced to the elimination of factors that encourage direct violence, ensuring the minimum notions for the construction of a culture of peace, rather, working on cognitive, methodological and attitudinal aspects, through which, the high school student can access the enjoyment of their rights, a necessary situation when it comes to achieving comprehensive peace. The following article represents the final report of an empirical investigation based on the action research method, whose objective was to ensure that young people in secondary education can face their state of helplessness, through their participation in a workshop that offers alternatives. and resources, to access the knowledge and enjoyment of human rights, and, therefore, bring them closer to the consolidation of a culture of peace.

Culture of peace, comprehensive peace, positive peace, social vulnerability.

KEYWORDS: Culture of peace, comprehensive peace, positive peace, social vulnerability.

INTRODUCCIÓN

La gran diversidad de contextos, donde convergen situaciones como la pobreza y la marginación, confluyen en distintos fenómenos sociales, extendidos hacia múltiples dimensiones de la vida del ser humano, mismos que la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL), recupera para la construir el concepto de vulnerabilidad. Desde las décadas de los ochenta y noventa ha aumentado el número de personas, especialmente en las áreas urbanas, que se encuentran sometidas a situaciones de riesgo, inseguridad e indefensión (CEPAL, 2000).

Si bien, todas las personas somos en mayor o menor medida vulnerables, la realidad es que existen sectores más desprotegidos que otros; uno de los tantos problemas de la vulnerabilidad, es que representa un impedimento para el disfrute de los derechos, y por tanto, para el logro de la paz positiva y la paz integral.

Los estudios de Galtung (2003), nos permiten entender la definición de paz, como algo más que la ausencia de violencia directa, estudiándola desde aspectos más complejos, que atañen desde la cultura, hasta la estructura social y las políticas públicas, razón por la cual, se contempló la implementación de una propuesta que, a través de diversos aspectos conceptuales y actitudinales, ofreciera al estudiante de educación secundaria,

herramientas para aproximarse a una cultura de paz. Construir una cultura de paz implica contar con elementos necesarios para una convivencia sana, el goce de los derechos humanos, y llegar a un estado de bienestar, que permita el desarrollo integral de los individuos.

Para comprender el alcance y justificación teórica de la intervención, conviene abordar las diversas concepciones tanto de paz, como de violencia.

La paz positiva, puede entenderse como “un proceso dinámico y social donde se general condiciones para evitar el sufrimiento humano” (Galtung, 1969 en Hernández & Piñón, 2017), a la vez que lucha por satisfacer las necesidades básicas y favorecer las condiciones que propician el desarrollo integral de los individuos. En este sentido, las temáticas abordadas durante el proyecto, trataron de disminuir o eliminar desde el aula, problemáticas que suponen un impedimento para el disfrute de los derechos humanos y el desarrollo personal de los estudiantes.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define la cultura de paz como una “serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos o las naciones”, a partir de tal definición, podemos concretar la importancia de construir un espacio donde se ofrezcan al estudiante, elementos conceptuales y actitudinales, que le permita aprender a buscar la paz, y a partir de su postura, hacer frente a la violencia, para ello, es importante reflexionar y comprender las dimensiones en que esta se manifiesta, de acuerdo a Galtung y a Jiménez (2019).

La violencia directa se da, cuando una acción que causa daño directo sobre una persona, sin ningún tipo de mediación, por ejemplo, a través de golpe (violencia física), insultos (violencia verbal) o intimidaciones (violencia psicológica); si bien, la ausencia de violencia directa es una condición necesaria para construir una cultura de paz desde el aula, es necesario hacer frente a otras manifestaciones que suponen un impedimento para el desarrollo integral de la persona.

La violencia estructural implica una forma de violencia indirecta, que se hace presente a través de la injusticia social y la insatisfacción de las necesidades humanas; generalmente, es mediada por instituciones o estructuras que perpetran la desigualdad, y atentan contra los derechos humanos. Contar con elementos conceptuales y actitudinales que permitan al estudiante ser consciente de sus derechos, y de la manera de manifestarlos o exigirlos, le permitirá hacer frente a esta forma de violencia.

La violencia cultural es una forma de legitimación y justificación de otras formas de violencia, a través de ellas, un conjunto de ideas, normas, valores, tradiciones y prácticas, constituyen un alegato o aceptación “natural” de las situaciones resultantes de la violencia. En esta forma de violencia, podemos localizar a la simbólica, concepto introducido por Bordieu en la década de los 70, y que supone una relación social en que el dominador ejerce violencia indirecta contra los dominados, mismos que no son conscientes de las prácticas en su contra, en esta forma de violencia el poder es legitimado, no importa si es impuesto o no. Reconocer estos conceptos, supone una acción necesaria para hacer frente a las diversas dimensiones de la violencia, desde la reflexión y el cuestionamiento de lo que es socialmente aceptado, reproducido y éticamente correcto.

La cultura de paz tiene un valor a la vez teórico y práctico (ONU, 1998) pues, en la medida que contamos con elementos conceptuales que nos permitan teorizar la violencia, también podremos hacerle frente. De acuerdo a Martínez y Borja (2017), “la educación para la paz, como dimensión de la cultura de paz, ha de reeducar y educar en el esquema de los conflictos, las violencias, los conflictos violentos y la paz misma”, y para el logro de tal objetivo, se requiere de la educación, de aquí, que la propuesta se haya llevado a cabo, mediante la metodología de investigación-acción.

METODOLOGÍA

A partir de los aportes de Kurt Lewin, fue posible definir la investigación-acción como una “forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de

acción social” (Vidal y Rivera, 2007); en esta forma de hacer investigación, es posible construir conocimiento, al tiempo que se realizan acciones que favorecen el cambios sociales o educativos, y la comprensión de los mismos.

A través de la investigación-acción, se logró reflexionar desde la teoría y la práctica, transformando las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, en un sentido crítico, atendiendo y propiciando diversas acciones que favorecen el desarrollo de una cultura de paz y el desarrollo integral del estudiante; en el transcurso de este análisis, se definieron tres categorías, en las que se englobaron las secuencias didácticas. Para su sistematización se utiliza el análisis narrativo.

OBJETIVOS

La intención inicial fue diseñar una propuesta didáctico-pedagógica, que permitiera aproximarnos al desarrollo de una cultura de paz, al abordarse la metodología investigación-acción, se plantearon dos tipos de objetivos:

Para el estudiante: Trabajar en colaboración con sus compañeros, a través de la toma democrática acuerdos, y el rescate de valores cívicos y sociales que comparte con la comunidad; recuperar experiencias sociales, familiares e históricas significativas, que permitan construir y comprender la cultura de paz, desde el salón de clases; y participar en experiencias pedagógicas que lo aproximen al logro de la paz integral en la escuela y la comunidad.

Para el profesor: Fortalecer el vínculo pedagógico de la escuela y la sociedad, a través de la puesta en marcha de proyectos transversales y significativos, que propicien el desarrollo de una cultura de paz desde el salón de clases; y recuperar experiencias sociales, familiares e históricas del estudiante, que lo aproximen al desarrollo de culturas de paz, y el disfrute de la paz integral.

Aproximar al estudiante, al logro de la paz integral, es algo mucho más complejo que erradicar la violencia directa de su contexto inmediato –la familia, el salón de clases, etc.-. Esta se constituye en fenómenos que causan desasosiego y alarma, mismos que trascienden las paredes de la escuela, y que a partir de su prevención llevan a intentar suprimir o mitigar el daño que sufren las víctimas (Rodríguez y Delgado 2010). En este sentido, las acciones llevadas a cabo, tuvieron como objetivo, ofrecer al estudiante de secundaria, alternativas y referentes conceptuales y actitudinales para hacer frente a situaciones de violencia –tanto directa, como estructural y cultural- presentes en su contexto.

CONTEXTO

Escuela secundaria general, turno matutino, ubicada en el municipio de Chimalhuacán, cuenta con seis grupos –dos de primer grado, dos de segundo y dos de tercero-, de aproximadamente 40 estudiantes cada uno.

La escuela brinda servicio educativo de forma presencial alternada; debido a las restricciones derivadas del COVID-19, se dividió a los grupos en dos partes, la primer semana el grupo 1 asiste lunes, miércoles y viernes, y a la siguiente, en martes y jueves; mientras que el grupo 2, asiste martes y jueves de la primer semana y lunes, miércoles y viernes la segunda; las primeras dos sesiones del proyecto se realizaron en módulos de treinta minutos, mientras que el resto, utilizó cincuenta.

Los estudiantes que presentan situaciones graves de rezago o inasistencia suelen ser convocados los días que no corresponde a su grupo, para ponerse al corriente.

Los estudiantes del tercer grado, grupo A, presentan diferentes formas de interacción con el otro; mientras que la primera parte del grupo se muestra callada, apática, poco participativa, con niveles bajos de desempeño, la segunda suele prosperar en comunidad, a través del diálogo, el intercambio de puntos de vista, la expresión oral de propuestas e incluso dudas, que enriquecen el proceso de aprendizaje de todos.

En ambos grupos hay estudiantes focalizados, con altos niveles de ausentismo, así como ausencia de violencia directa -burlas, *bullying*, acoso o amenazas-, entre estudiante-estudiante, y docente-estudiante –paz negativa-, elemento necesario para consolidar acciones que encaminen a los jóvenes, al desarrollo de culturas de paz, y el disfrute de una paz integral.

En este sentido, la propuesta surge como una preocupación porque el estudiante, cuente con elementos suficientes para acceder al disfrute de sus derechos humanos, a la vez que le ofrece una alternativa de empoderamiento, a través del conocimiento de sus derechos, desde un enfoque intercultural y con apego a la sustentabilidad y defensa de los derechos humanos.

Si bien puede observarse poca participación de ciertos estudiantes, sobre todo en la primera parte del grupo, la dinámica general ha logrado propiciar ambientes de aprendizaje armónico, sin embargo, es necesario prevenir futuras situaciones de discriminación y desigualdad que pudieran afectar a los estudiantes con mayor índice de vulnerabilidad –en situación de pobreza, pertenecientes a un grupo indígena, o a un grupo minoritario, etc.-.

POBLACIÓN-MUESTRA

Aunque las actividades fueron llevadas a cabo y analizadas con ambos grupos (A1 y A2), la principal preocupación se centró en la primera parte, al encontrarse en ella, mayor número de estudiantes con altos niveles de ausentismo, bajas calificaciones, poca participación, familias monoparentales, y, por identificar en ellos, más problemáticas en ellos durante las primeras sesiones.

La muestra objeto de estudio, está constituida por 18 estudiantes, de los que asisten de manera regular 15; son 7 varones y 11 mujeres, que oscilan entre los 14 y 15 años de edad, que cursan tercer grado de educación secundaria en modalidad presencial alternada.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Se optó por organizar un taller para estudiantes, mismo que se llevó a cabo en siete sesiones, con temas independientes uno de otro. Las primeras dos asambleas utilizaron módulos de media hora, y el resto, de 50 minutos. Del análisis de las sesiones y las temáticas abordadas en cada una de ellas, se establecieron las siguientes categorías:

TABLA 1.
Contenido, objetivo y categorización de las sesiones.

Sesión	Subtemas	Objetivo	Categoría
1	Autobiografía	Propiciar la escritura de textos biográficos donde los estudiantes den a conocer, elementos relevantes de su vida, cualidades, intereses e interacciones.	Identidad
2	Elementos culturales	Favorecer el reconocimiento teórico y empírico de los elementos culturales, de manera que el estudiante identifique características y ejemplos de cada uno.	Identidad
3	Derechos de NNA	Acompañar al estudiante en la construcción y reconocimiento del concepto, funciones y ejemplos de los derechos, especialmente, los DNNA.	Implicación de los derechos en la construcción de una cultura de paz.
4	Formas y manifestaciones de la discriminación	Motivar la reflexión sobre las causas y manifestaciones de la discriminación, y las formas de hacer frente a ella, desde el plano personal.	Prevención de la discriminación
5	Heteronormatividad y prejuicios asociados al sexo	Luchar contra los prejuicios asociados al sexo, género, orientación sexual, y heteronormatividad.	
6	Derechos sexuales y reproductivos	Reconocer y ejemplificar los derechos sexuales y reproductivos, y las instituciones protectoras de los mismos.	Implicación de los derechos en la construcción de una cultura de paz.
7	Implicaciones de nuestros derechos.	Utilizar el juego, como herramienta para favorecer la consciencia sobre nuestros derechos, y las implicaciones de exigirlos o no.	

Tabla 1. Elaboración propia: Contenido, objetivo y categorización de las sesiones.

1. Identidad

Hablar de identidad, implica retomar la pertenencia a un grupo social, con el que se comparten rasgos o elementos culturales, que el individuo interioriza. Es por esta razón, que se considera a la identidad como un proceso dinámico (Molano L., 2007), pues en medida que interactúa con otros elementos, o en otro contexto, su apropiación de los elementos, también sufrirá cambios.

La primer aproximación empírico-epistemológica de la identidad en el grupo, se obtuvo a partir de las primeras dos sesiones de trabajo; estas fungieron como un diagnóstico que permitió reconstruir la identidad del estudiante y del grupo, a través del texto autobiográfico, la expresión de sus elementos culturales que aluden a cada miembro, y aquellos que se comparten en el grupo.

Tajfel (1981), define la identidad social como el conocimiento que se tiene al pertenecer a un determinado grupo. En este sentido, la identidad social se forma a través de las interacciones que se construyen entre los estudiantes.

Para el estudio de estas interacciones se plantea el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que de acuerdo a Ortega et al (2021), se estructura desde una perspectiva teórica investigativa transdisciplinar optimizando la apropiación de constructos y contenidos a abordar, a la vez que se contextualizan respecto al entorno investigativo, poniendo énfasis en la seriación de cada estructura dentro de la siguiente, dispuesta en los niveles ontosistema –características propias del individuo-, microsistema –el rol e interacciones en el contexto donde se participa-, exosistema –grupos que median entre el individuo, la familia y el sistema cultural-, y macrosistema -marcos culturales o ideológicos que pueden afectar transversalmente a los sistemas onto, micro o exo-.

1.1 Autobiografía

Se contempló como propósito que el estudiante identificara y expresara por escrito, elementos representativos de su vida, para construir y compartir una autobiografía. Para orientar el proceso de escritura, se utilizó la estrategia autodenominada “pre-textos”, la cual consiste en lanzar al estudiante consignas ya escritas, para que las complete a través de su experiencia y práctica.

Aunque en un primer momento se consideró la permeabilidad para que el estudiante escribiera libremente su autobiografía, se cayó en cuenta, que, debido a la falta de interacción, el pobre proceso de escritura, la escasa práctica de habilidades comunicativas y la falta de autonomía en algunos estudiantes, podrían propiciar que la actividad no fuera realizada. La estrategia resultó ser beneficiosa para recuperar de forma cuasi estandarizada, parámetros de interés que podrían ayudar al docente, a reflexionar sobre la composición familiar e ideológica del estudiante.

Se tuvo una charla con ellos, haciendo hincapié en importancia de conocerlos, recuperando, que a pesar de que ellos se conocen, son personas relativamente nuevas para la docente, y que esta, quiere conocer mejor sus situaciones de vida para adecuar las actividades del proyecto, y de la materia que imparte (Español III), de forma que sean más congruentes.

Originalmente se había previsto la lectura en voz alta de algunas autobiografías, sin embargo, después de escuchar las primeras tres se cayó en cuenta de que la situación de vulnerabilidad de los estudiantes era latente en ese momento, no solo por representación emocional que se pudo observar en ellos (voz entrecortada, ojos llorosos, temblor en manos y pies al hablar en público, etc.), sino también por el contenido de los textos. Se decidió entonces, que las producciones fueran entregadas de manera individual a la profesora, agradecer su participación, y cerrar la sesión.

Se pudo identificar que, en el caso de las cuatro lecturas llevadas a cabo, los estudiantes provienen de una familia monoparental, formada únicamente por la madre y el hijo, inquietudes relacionadas con apoyar económicamente a su progenitora, o seguir estudiando para “tener un buen trabajo y comprarle una casa a mi mamá”. Este hecho se consideró para que en el segundo grupo no se llevara a cabo la lectura en voz alta, y se les otorgara más tiempo en la resolución de la consigna.

Escuchar a los estudiantes, y leer sus descripciones-autobiografías, permitió reconocer las características y necesidades del grupo, tomar consciencia sobre las situaciones de vulnerabilidad que enfrenta, y que podrían disminuir su acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida, constituyendo una forma de violencia –estructural-.

1.2 Elementos culturales

La segunda sesión se enfocó en propiciar que el estudiante identificara sus elementos culturales, y los compartiera de forma oral y escrita. Para ello se utilizó una ficha de elaboración propia dividida en dos partes la primera se constituía por una leyenda, y la segunda, por un organizador en blanco, además de una infografía –también de elaboración propia-, a partir de los elementos que constituyen la perspectiva cultural de Wetto (2020).

Con apoyo de diferentes estudiantes, se dio lectura a la leyenda y posteriormente, con apoyo de algunas preguntas exploratorias como ¿En tu familia tienen alguna creencia parecida? Se recuperaron experiencias y creencias de los estudiantes. Además, con apoyo de la infografía, se explicaron y ejemplificaron los elementos culturales que definen a una persona. El producto de la sesión, fue el llenado de los organizadores en blanco, con los rasgos o elementos culturales de cada estudiante, y las participaciones orales, donde alumnos, compartieron con el grupo, sus respuestas

2. Prevenir la discriminación.

Hablar de discriminación, es reflexionar sobre un conjunto de creencias que enmarcan distintos tipos de violencia cultural, mencionan Myers y Twenge (2019, p. 59) “Las cosas que ni siquiera notamos de manera consciente pueden influir en el modo en que interpretamos y recordamos eventos”, y es que las prácticas discriminatorias se constituyen por facetas culturales que apoyan o justifican las realidades y prácticas de la violencia, a través de ideas, valores, discursos, alegatos de “aceptación natural” de situaciones que legitiman o promueven la violencia (Jiménez, 2019).

Confluir en un contexto de generalizada vulnerabilidad, implica el riesgo de que esta forma de violencia, funja como un impedimento para que niñas, niños y adolescentes (NNA), logren el disfrute de sus derechos, e igualdad de oportunidades de desarrollo, tanto físico, espiritual, emocional, intelectual, laboral, económico, etc.; a fin que favorezca una reflexión sobre las formas de discriminación que identifican en su contexto inmediato. Propiciar esta reflexión, fue el fruto de dos sesiones no continuas, la primera, enfocada a construir el concepto y manifestaciones de la discriminación, y una reflexión sobre cómo desde su posición de estudiantes pueden hacer frente a ella; y la segunda, a partir de la identificación de grupos minoritarios y el reconocer cómo a través de la ideología colectiva, se legitima la violencia a través de prejuicios y estereotipos asociados al sexo y a la heteronormatividad. Ambas dinámicas se describen a continuación.

2.1 Formas y manifestaciones de la discriminación.

Se inició la clase proporcionando un trozo de papel a cada estudiante, solicitándoles seguir una serie de instrucciones como dibujar un círculo, un cuadrado, una estrella, el resultado de 4 por 3, etc., y posteriormente, colocar su trozo de papel en una caja. Se realizó una reflexión con el grupo, intentando propiciar el reconocimiento de la diferencia en la igualdad, y la igualdad en la diferencia.

Se solicitó a los estudiantes tratar de encontrar el trozo de papel sobre el que realizaron sus ejercicios, la mayoría de los estudiantes, no tomó mucho tiempo para lograrlo, y enseguida, se pudo reconocer, que a pesar de seguir las mismas instrucciones (igualdad), cada uno, pudo plasmar rasgos personales que lo hacían diferenciar su producto del de otros (individualidad). Ambos conceptos, más que dicotómicos, pueden considerarse mutuamente recursivos, pues se requiere de ambos para estimar al otro en la misma medida que a uno mismo, y, por ende, atribuir al otro, el mismo valor, derechos, y obligaciones.

Si bien lo anterior puede parecer complejo, es fácil de comprender cuando se utilizan materiales concretos, y se recuperan experiencias del joven, donde pueda hacer frente a situaciones donde haya sido vulnerado a través de palabras y prácticas discriminatorias. En este sentido, la actividad siguiente consistió, en escribir en media hoja una frase o experiencia donde se hubiera sentido discriminado o considerase haber discriminado a otro, y luego colocarla en el pizarrón, categorizando en un semáforo de prácticas leves, moderadas y altamente discriminatorias.

Por último, se recuperaron las participaciones y propuestas de los estudiantes a partir de la consigna ¿Dónde crees que inicia la discriminación y cómo podemos hacer frente a ella?; la gran mayoría de las respuestas coincidieron en que la discriminación se da, cuando se juzga al otro como inferior, debido a sus diferencias o muchas veces, desventajas (económicas, sociales, familiares, físicas, etc.), también coincidieron, en que una manera de reconocer el valor del otro, es prestar atención a sus características y capacidades, pues a través de ellas, se podrá aprovechar la diferencia, en favor de la construcción de espacios más inclusivos y democráticos, donde la interculturalidad sea una constante. Como producto final de la sesión, cada estudiante escribió un acróstico para otro, expresando de forma positiva, cómo lo percibe, y qué cualidades valora en él. La dinámica se llevó a cabo en un tipo intercambio de cartas, en que cada uno formó parte del aprecio a la diversidad, tanto al escribir, como al leer los textos.

2.2 Heteronormatividad y prejuicios alusivos al sexo biológico

Al final de algunas sesiones, y durante los recesos, se escucharon comentarios respecto a la orientación sexual de dos estudiantes; si bien, de manera directa nunca se les ofendió, surgió la preocupación por incluir en las sesiones, la perspectiva de género, y el respeto a los derechos del colectivo Lesbiana, Gay, Transexual, Bisexual, Intersexual, Queer (LGTBIQ).

Recuperando las experiencias y comentarios de la sesión anterior, se logró identificar a los grupos minoritarios, además de reconocer algunas formas de discriminación ligadas al sexo. La sesión inició proporcionando a los estudiantes una ficha con dos siluetas, una masculina y otra femenina.

Se solicitó a los estudiantes escribir dentro de las figuras, elementos o características que diferencian a las mujeres y los hombres. Al identificar que gran parte del grupo tenía problemas para identificar características específicas, se acordó con el grupo mencionar al azar cualidades, para qué, de manera individual, ellos las escribieran en la silueta correspondiente, de manera que se enlistaron frases como <<cromosoma XX, mayor producción de testosterona, menopausia, espermatozoides>>, etc.

En plenaria los estudiantes comentaron algunos enunciados que colocaron en ambas siluetas. Posteriormente, se dio la indicación de escribir fuera de ellas, frases e ideas, que expresaran lo que se espera socialmente de un hombre y una mujer, se modelaron sentencias como “los hombres no lloran” o “como mujer te debes dar a respetar”, en esta ocasión, los estudiantes tuvieron menos problemas que en la primer actividad.

Luego de unos minutos se solicitó a los estudiantes dejar de escribir, y algunos de ellos, compartieron las frases que habían escrito. Enseguida se les cuestionó sobre ¿Qué pasaría si nuestra forma de comportarnos, no fuera congruente con esas ideas o con lo que la sociedad espera de nosotros? Esta pregunta detonadora, favoreció la construcción de conceptos clave como prejuicios, estereotipos y heteronormatividad.

Un estereotipo puede entenderse como el conjunto de cualidades que se atribuyen a cada uno de los distintos grupos sociales (Lipman, 1922, en Ramírez et al 2016), mientras que los prejuicios implican actitudes negativas hacia un grupo social y los miembros que lo componen, estos se legitiman sobre una fuerte base cultural que se manifiesta a través de comportamientos y percepciones desfavorables para las minorías (Moscovici, 1993), por tratarse estas, de individuos que pertenecen a categorías sociales más desvalorizadas.

Si bien, a través de lecturas complementarias a los proyectos de la asignatura de Lengua materna, y temas de relevancia social revisados en la clase de formación cívica y ética, los estudiantes logran identificar algunos grupos minoritarios, se trató de recuperar únicamente aspectos relacionados con la heteronormatividad y los riesgos sociales que enfrentan las personas del colectivo LGTBIQ o aquellas, cuya expresión de su orientación sexual, no es congruente con el ideal que la sociedad exige.

Para ello, se adoptó y adaptó la propuesta de la sesión 7, del “Programa de Educación Sexual CESOLAA” (Curso de Educación Sexual on line de auto aprendizaje), de la Universidad de Chile, denominada Situaciones Conflictivas del Desarrollo, se presentó la conflictiva de una estudiante de 14 años, cuyos padres piensan que es lesbiana. A partir de la información que identificaron los jóvenes, argumentaron su sentir, respecto a si la chica era definitivamente lesbiana o no, además de escribir una carta para los padres de la muchacha, invitándolos a repensar la postura y prejuicio que están tomando con la joven.

Ahondar en la heteronormatividad sirvió para reconocer cómo a través de ella, tanto las mujeres como los individuos que no son heterosexuales, presentan mayor vulnerabilidad –tanto física, sexual, económica, social, etc.-; Wences-Acevedo (2016), argumenta sobre la necesidad de abordar el tema para “lograr que las mujeres y hombres con una orientación sexual e identidad de género diferente, gocen de los derechos por su condición humana”, situación que se considera necesaria en el grupo, no solo por la presencia de estudiantes con otra orientación sexual, sino porque es un requisito fundamental para vivir en una sociedad más justa y libre, donde cada día, podamos aproximarnos en mayor medida, a la construcción de una cultura de paz.

3. Implicación de los derechos en la construcción de una cultura de paz

En la comunidad primitiva la idea no existía la noción de paz, solo se vivía en paz; la idea de paz implica una complejidad social y simbólica que se conceptualiza a partir del cese, de la segunda guerra mundial (paz negativa); tal preocupación pronto dio pauta a un estudio simultáneo de paz y guerra, y luego a la necesidad de estudiar la paz como un solo campo conceptual, para así caer en la categoría de ideología de paz -construcción teórica e intelectual, valor, presupuesto ético- (Muñoz, 2001).

Estudiar la paz, implica entonces, asumir una categorización ideológica que no puede cerrarse a la ausencia de violencia directa; posesionarse de una construcción teórica, disciplinar y de investigación social de la paz (Sandval Forero, 2014), es una de las más atinadas propuestas para lograr cambios estructurales desde la educación, respecto a las educaciones para la paz.

El disfrute de la paz integral contempla tres puntos clave 1) La ausencia de violencia -estructural, cultural, simbólica, ecológica, etc.-; 2) Vivir en ambientes de justicia, libertad, democracia y dignidad; y 3) El equilibrio mínimo del entorno, respecto a situaciones tanto objetivas como subjetivas, cuya implicación supone, el acceso a condiciones generales de bienestar.

Es necesario estudiar la paz desde la paz, sin dejar de lado el análisis de las violencias, y de forma contraria, observar las repercusiones y tipos de paz cuando se estudie a la violencia, en lugar de invisibilizarla o excluirla.

Para hacer frente a la violencia sistémica, conviene echar una mirada a la paz integral, de manera que revierta las causas generadoras de injusticia social, económica, de falta de libertad y democracia. La importancia de la educación/escuela con relación a la paz integral, radica en construir desde la escuela una paz sistémica, con bases culturales, educativas y sociales que permitan reconstruir el tejido social y retomar todo el estilo de vida armónico de la población. (Forero, 2016). En este sentido, la propuesta consideró, atender a la necesidad de que el estudiante se reconociera como titular de derechos, de manera que, al contar con elementos teóricos, metodológicos y actitudinales, sea capaz de exigir sus derechos.

3.1 Derechos del niño, niña y adolescente

El 7 de mayo de 2015, se aprobó en el Estado de México, el Decreto Número 428, mismo que expide la Ley de los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes (NNA) del Estado de México; el "Sistema Estatal de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes del Estado de México" (SIPINNA), recupera en un documento, los veintiún derechos de NNA, ejemplificándolos y explicándolos.

Para abordar con los estudiantes la conceptualización teórica de derecho, se adaptó de la analogía, "El paraguas de los derechos" (Save the Children, 2009), para que, en colaboración, los estudiantes de tercero de secundaria, construyeran su definición de derecho, e identificaran algunos.

Se organizó a los estudiantes en equipos de cuatro personas, y se les asignó un rompecabezas; cada equipo armó su rompecabezas, pegándolo en el cuaderno de tutoría. No se manejó como una competencia para ver qué equipo terminaba antes, sino, como una meta a cumplir de manera conjunta. Al concluir todos los equipos, se establecieron las preguntas ¿Qué observas en la imagen? ¿Cuántos niños son? ¿Cómo son? ¿Por qué están usando un paraguas? ¿Dónde se encuentran más protegidos, dentro o fuera de él?

De manera general, los estudiantes describieron la imagen, además de construir con la última respuesta, las bases para la definición de derecho, entendiendo la analogía, de que los niños se encuentran más protegidos debajo del paraguas, que fuera de él. En este sentido, se les pidió dibujar un paraguas y colocar en cada pliegue "algo" necesario para sentirse protegidos. Se dio permeabilidad a que los jóvenes expresaran sus opiniones e inquietudes por escrito, dándoles diez minutos para concluir. Posteriormente se procedió a explicar la definición los derechos de los NNA, y se invitó a grupo a compartir algunas de las ideas colocadas en los pliegues de sus dibujos, cayendo en cuenta, que algunos, representaban derechos.

Para clarificar y entender mejor esta relación se les entregó una infografía sobre los Derechos de los NNA, y se asignó a cada estudiante un turno, para leer un derecho, y explicar la ilustración que lo acompañaba, además, los jóvenes colocaron dentro de cada pliegue, el derecho con el que se relacionaba su respuesta.

La sesión concluyó, invitando a los estudiantes a pegar su infografía en el cuaderno de tutoría, y recordar que hay instituciones que protegen sus derechos, así como valorar la importancia de conocerlos, para poder exigirlos.

3.2 Derechos sexuales y reproductivos

Pese a lo concreto de la actividad anterior, es importante considerar que el grupo de trabajo, se compone de jóvenes de entre 14 y 15 años, cuyo contexto y edad, favorece la inquietud por la expresión y reconocimiento de su identidad sexual.

Para la definir qué y cuáles son los derechos sexuales y reproductivos (DSR), se retomaron el caso y producto de la sesión 7, del Programa de Educación Sexual CESOLAA. Con ello, los estudiantes argumentaron sobre la importancia de respetar la expresión, orientación e identidad sexual, y la necesidad de conocer sus DSR, y las instituciones que los protegen.

Para concluir con las secuencias y a la vez, recuperar las implicaciones del conocimiento y desconocimiento de sus derechos, se llevó a cabo una adaptación del juego “serpientes y escaleras”; se dividió una tabla en dos columnas (causas / consecuencias), en la primera de ellas se propusieron una serie de situaciones tanto positivas como negativas, y en la segunda, los estudiantes escribieron algunas repercusiones que surgen de la primer situación.

Se dividió al grupo en equipos de cuatro personas y se les prestaron dos dados, cada equipo armó un tablero de serpientes y escaleras (proporcionado por la profesora), eligieron algunas situaciones con posibles consecuencias positivas, para colocarlas en la base de la escalera, y otras, con posibles efectos negativos, en la boca de la serpiente.

Las reglas que siguieron los estudiantes para jugar, fueron casi las mismas que en el juego tradicional, solo se modificó: 1) si el estudiante cae en la base de una escalera marcada, solo podrá subir si expresa una consecuencia positiva; y 2) si la ficha del estudiante cae en la boca de una serpiente marcada, no bajará hasta la cola, siempre y cuando, exprese una consecuencia negativa de la situación enunciada.

Se abrió un espacio para que los estudiantes pudieran participar en la actividad, mientras tanto, se pasó a cada equipo a observar la dinámica, interacción y respuestas de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Ante la nueva normalidad, fue necesario adaptar alternativas para el favorecer en el estudiante, el conocimiento, aprehensión y reflexión de sus derechos, como condiciones esenciales para construir una cultura de paz.

Tanto en el salón de clases como en la escuela y la comunidad, debe prestarse atención a las diversas formas de violencia, especialmente la cultural y la estructural, pues, el hecho de que no exista violencia directa, o de que esta sea poco perceptible, no implica que el estudiante pueda disfrutar de una cultura de paz.

Para que la cultura de paz sea concebida en el aula, conviene valerse de la educación para la paz, dimensión que, a través de la escuela, nos permitirá ofrecer al estudiante, elementos conceptuales y actitudinales, para reconocer, reflexionar y enfrentar las diversas manifestaciones de la violencia, especialmente, aquellas que, por su legitimación y desconocimiento, son pasadas por alto, y que suponen, un impedimento para el disfrute de los derechos humanos.

La escuela es por excelencia, un espacio de protección, a través del cual, es posible comenzar a sentar las bases para una cultura de paz, misma que debe retomar diversos aspectos de la vida del ser humano, su integridad personal, el conocimiento de uno mismo, la regulación de emociones, la convivencia, la interculturalidad, la inclusión, etc. Construir culturas de paz, no puede excluir o tratar por separado estas necesidades.

Si bien las sesiones se planificaron y calendarizaron, muchas tuvieron que modificarse, esto, debido a las necesidades que se fueron identificando en el desarrollo de la propuesta, sin embargo, la esencia de Taller, se mantuvo durante todas las sesiones; se puede inferir, que el éxito de la implementación, resultó de combinar aspectos cognitivos, sociales, retroalimentaciones, producciones, y favorecer la metacognición a través del juego y la escritura.

REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano, cognición y desarrollo humano*. España: Paidós ibérica S. A.
- CEPAL. (2000). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. UNICEF.
- Children, S. t. (2009). *Convención sobre los derechos del Niño, Versión para niños y niñas de 6 a 8 años. Programa de Promoción y Defensa de los Derechos de la Infancia*. Barcelona: Cevagraf SCCL.
- Díaz Aguado, M.J. (1999). Prevenir la violencia y educar para la paz en un nuevo milenio. Madrid: Instituto de la Juventud. 34 pág.
- Fernández, J. M. (2005) *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica en los Cuadernos de Trabajo Social* de la UCM Vol. 18 (2005): 7-31.
- Hernández R. A. D y Piñón G. G. (2017) *Experiencias en educación para la paz y la interculturalidad en la escuela Preparatoria Oficial No. 128, Ecatepec. Estado de México*. Revista ISCEEM, 3ª. Época, Año 12, Núm. 24. 77-88.
- Jiménez, F. (2019) *antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida*. Revista de Cultura de Paz (3) 9-51.
- Martínez R. I. y Borja G. H. A. (2016) *Pandillas Juveniles: Escuela y convivencia intercultural*. ISCEEM. 49-66.
- Molano L., O. L. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Ópera (7), 69-84.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II: Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta en un universo en Conflicto*. Granada, España: Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada.
- ONU (1998) *Hacia una cultura de paz, informe preliminar de síntesis de un proyecto de declaración y un programa de acción sobre una cultura de paz*. UNESCO. 1-61.
- Ortega Ch. W. et al (2021). *Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre de la lógica difusa a la lógica plitogénica*. Huánuco, Perú: NSIA Publishing House Editions.
- Ramírez B. E (2016). *Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica*. Atenea(513), 251-262.
- Rodríguez A. y Delgado G. (2010). *Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas*. Revista de Investigación, Vol. 34, Núm. 70.
- Sandoval Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires, Argentina. Estudios Sociológicos Editora
- Sandval Forero, E. A. (2014). *Educación, paz integral sustentante y duradera*. Ra Ximhai, 10(2), 115-133.
- Sandoval Forero, E. A. (2016). *Educación para la Paz integral y la convivencia pacífica*. En Sandoval Forero E. A., *Educación para la paz integral, memoria, interculturalidad y decolonialidad* (págs. 79-103). Colombia: ARFO Editores e impresores LTDA.

- Sexual, P. d. (2017). *Curso de educación sexual online de auto aprendizaje CESOLAA*. Recuperado el 04 de Marzo de 2022, de Universidad de Chile, Escuela de Salud Pública de la Universidad de Chile, Unidad de TIC para la Innovación Educativa: <http://educacionsexual.uchile.cl/index.php/recursos/video-7-situaciones-conflictivas-d-el-desarrollo>
- Silva D. I (2006) *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid. 1-156.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española Tajfel, H. [1984]. *Grupos humanos y categorías Sociales*. Barcelona: Herder).
- Twenge, D. G. (2019). *Psicología social 13a edición*. México: Mc Graw Hill.
- Vidal-Ledo M. y Rivera-Michelena. (2007). Investigación-acción. *Escuela Nacional de Salud Pública*.
- Wences-Acevedo, R. (2016). Heteronormatividad y matrimonio entre personas del mismo sexo. En M. F. Cayeros, *Ciencias Estudios de Género* (págs. 194-203). Tepic, Nayarit: ECORFAN.
- Wetto, M. (2020). *Elementos culturales*. Obtenido de Liferder: <https://www.liferder.com/elementos-culturales/>.
- Licenciada en Educación secundaria con especialidad en Español, por parte de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (2013), estudiante de Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Profesora frente a grupo con experiencia en zonas de alta marginación.