

# La educación para la paz en la educación media básica. Un punto de vista psicosocial en educación

Educating for peace in secondary schools.  
A psychosocial perspective on education

Carla Hernández Aguilar  
Universidad Pedagógica Nacional  
carlovamx@live.com.mx

Fecha de recepción: 12/11/2022  
Fecha de aceptación: 29/11/2022

## Resumen

El objetivo del presente escrito es reflexionar acerca de la educación para la paz en la educación media básica e identificar algunos aspectos que requieren problematizarse: su alcance, sus distintas concepciones y su incidencia en el espacio escolar. Para ello, se propone una mirada psicosocial que ayude a comprender el conflicto en el contexto educativo con el objetivo de resignificar la educación.

**Palabras clave:** Educación para la paz, educación media básica, perspectiva psicosocial

## Abstract

The objectives of this article are to reflect on the topic of educating for peace at the secondary school level and identify certain key aspects that need to be problematized; namely, the scope of this approach to education, the distinct conceptualizations involved, and its impact on the school space. A psychosocial view is proposed to better understand the concept of conflict in the context of education with the aim of resignifying some of the processes involved.

**Keywords:** Education for peace, education in secondary schools, psychosocial perspective

## Políticas educativas y educación para la paz en México

La construcción de una ciudadanía ética ha sido una gran prioridad para muchas sociedades ante problemáticas contemporáneas como la desigualdad, la injusticia y la violencia. Todas ellas conforman a su vez la agenda de demandas que la sociedad le ha exigido atender a la institución educativa, para responder de manera efectiva a los retos del siglo XXI. Los orígenes de la educación para la paz pueden encontrarse en los efectos devastadores de la Primera Guerra Mundial y, por consiguiente, con la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En aquel contexto, la educación para la paz representó una contribución a la construcción de una cultura pacífica; en la actualidad, dicha aportación pretende impactar en las relaciones al interior y exterior de las instituciones educativas con una formación en derechos humanos y valores, tales como la tolerancia, el respeto, la empatía y la justicia, tal como proponen algunos autores, tales como Lira, Vela Álvarez y Vela Lira (2014), Rodríguez, López y Echeverri (2017), y Gómez y Quijada (2019).

Es importante mencionar que el enfoque pedagógico de la educación para la paz ha sido adaptado de acuerdo a las necesidades educativas y sociales que tienen algunos países. En México, esta quedó asentada, como ejes para la resolución de conflictos, en la formación en derechos humanos, valores cívicos y morales (Gómez y Quijada, 2019). Sin embargo, el predominio de las competencias académicas, y no de valores y/o ética, en los programas educativos de la educación media-básica, expone ciertos desafíos a los docentes con respecto al cómo trabajar en la resolución de conflictos y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en sus estudiantes.

En nuestro país, la educación para la paz se convirtió en un tema de importancia a partir de diversas iniciativas impulsadas por numerosos sectores de la sociedad, los cuales plantearon la resolución de conflictos y la promoción de la no violencia en las escuelas (Pérez Viramontes, 1998). A partir de ello, los derechos humanos, los valores y la equidad de género fueron incluidos en el Programa de Modernización Educativa (1988-1994), aunque sin un seguimiento sistemático. Finalmente, la Reforma Educativa de 2013 denominó a la violencia escolar y la diversidad cultural, lingüística y étnica como prioridades por atender y las incluyó en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

## Formación Cívica y Ética

La asignatura de Formación Cívica y Ética se trata de un espacio curricular que promueve la construcción de una ciudadanía democrática y de una ética basada en los derechos humanos a través de situaciones organizadas. Esto tiene el objetivo de que los estudiantes reflexionen y tomen conciencia de las diversas realidades del país y del mundo, así como de los principios y los valores involucrados en la búsqueda del bien común (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2017). Para lograr lo anterior, el enfoque de la asignatura demanda que los estudiantes trabajen a través del diálogo, la discusión, la reflexión y la toma de una postura en torno a valores y principios que construyan un razonamiento ético y, de la misma forma, que aprendan a participar en la resolución de conflictos.

Si bien el logro del nivel educativo precedente es la identificación de las acciones en la convivencia —congruentes con una cultura de paz y opuestas a toda forma de violencia—, en el nivel educativo actual, el objetivo está orientado a que los estudiantes afronten y resuelvan los conflictos a partir de la construcción y el desarrollo de habilidades comunicativas, mediante el diálogo, la empatía, la escucha activa, la cooperación y la negociación (SEP, 2017).

## Las orientaciones didácticas y los libros de textos

La disposición de los organizadores curriculares de la asignatura Formación Cívica y Ética, en lo que concierne a la educación para la paz, se agrupa en torno al eje de convivencia pacífica y solución de conflictos (SEP, 2017). De este derivan tres temas: 1) cultura de paz, 2) formas de hacer frente a un conflicto y 3) los conflictos interpersonales y sociales. Estos temas son atendidos tanto en el trabajo docente —mediante las orientaciones didácticas—, como en los libros de texto.

Respecto a las orientaciones didácticas, es a partir de situaciones detonantes de complejidad creciente que los docentes contribuyen a que los estudiantes discutan y reflexionen diferentes puntos de vista, promoviendo el diálogo y el juicio ético. De esta forma, se pretende que los estudiantes logren generalizar estas prácticas, no solo para enriquecer el currículo, sino también para promover diversos posicionamientos ante los conflictos de valores en situaciones de la vida social. El eje rector en las secuencias didácticas es la construcción de una cultura de paz y la toma de conciencia sobre los tipos de violencia que la impiden.

A la par, “El camino hacia la paz” es la metáfora recurrente en los libros de texto para abordar el tema de la educación para la paz. Dicha imagen generalmente va acompañada de las descripciones de los diferentes tipos de violencia y las caracterizaciones de los denominados grupos vulnerables. Como puede

apreciarse, la paz suele exponerse como antónimo de la violencia sin promover reflexión alguna sobre la primera, y además se plantea una relación causal entre ambas. Ya que la educación para la paz no pretende erradicar los conflictos, sino lograr un manejo constructivo de los mismos, los libros de texto también despliegan actitudes, valores y estilos de vida que rechazan la violencia como forma de relación y, en contraste, se proponen a la empatía y a la negociación.

A pesar de lo anterior, no se reflexiona con respecto a la concepción del conflicto, pero se espera que los estudiantes aprendan a distinguir los elementos que lo componen y las condiciones para afrontarlo. En este sentido, resulta ambiguo, por un lado, argumentar que el conflicto es inherente al ser humano y, por el otro, preguntarle al estudiante qué haría para evitarlo. De hecho, la forma en que se suele concebir al conflicto en las secuencias didácticas de los libros de texto es parecida a la de una historia con final feliz, el cual se asume como el logro de la paz.

En contraste, la violencia se plantea como un repertorio de comportamientos de fácil apreciación, sin hacer referencia a los aspectos y procesos que la construyen, la reproducen y la mantienen. A pesar de su complejidad, en algunos textos subyace el planteamiento de que el fracaso es la transformación del conflicto en la violencia; sin embargo, tampoco se hace referencia a las violencias estructurales y simbólicas, mismas que posibilitarían comprender de otra manera la naturaleza del conflicto, a diferencia de centrarse solo en su componente visible.

De esta manera, la exposición de la violencia como antónimo de la paz en los apartados de la cultura de paz resulta contradictoria, especialmente si se consideran las aportaciones de Galtung, quien fue pionero en establecer que la paz es la habilidad para relacionarse con un conflicto de manera creativa, a fin de replantear sus incompatibilidades y actuar en el mismo, sin hacer uso de la violencia, tal como lo han destacado García, Alguacil de Nicolás y Boqué (2019).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, si bien las orientaciones didácticas de la asignatura Formación Cívica y Ética solicitan que los estudiantes identifiquen los principios y valores que fundan una cultura de la paz en los espacios de convivencia para replantear la misma, esto no significa que los estudiantes puedan reflexionar y solucionar sus conflictos a través del diálogo. Tampoco garantiza que, por decreto, los estudiantes promuevan otros principios y valores, así como otras formas de relacionarse.

Con base en lo expuesto, puede apreciarse la poca atención que se otorga a la reflexión sobre las concepciones de paz y de conflicto. Considerando, por ejemplo, las aportaciones de Galtung (1985) en relación con la paz negativa y positiva, así como la concepción de la paz imperfecta e inacabada, podrían aportar elementos para enriquecer las prácticas educativas cotidianas. Por otro lado, incluir los contextos involucrados, así como posicionarse en una dimensión relacional y de interdependencia como marco de comprensión del conflicto escolar, podría contribuir a complejizarlo de manera diferente a la propuesta por la perspectiva individual predominante, en la cual la importancia radica en

identificar los componentes del conflicto y promover el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

Dicho de otra forma, afirmar que, al identificar los aspectos fundantes de la cultura de paz, los estudiantes podrán replantear su convivencia, expone claramente la ausencia de una dimensión psicosocial de las instituciones educativas para comprender fenómenos como la exclusión, la discriminación y el conflicto en la vida cotidiana.

## La perspectiva psicosocial en la educación

Pensar en educación implica reflexionar sobre los procesos de socialización, mientras que pensar en conflictos conlleva a pensar en grupos sociales; y en este caso, interesa reflexionar sobre el conflicto escolar. Actualmente, el aumento de este último y su complejidad exponen la influencia de aspectos contemporáneos, en contraste con su concepción en otras épocas, tales como el incremento de la matrícula, la educación tradicional prevaleciente, la deserción y reprobación escolar, la violencia, la percepción de un futuro sin relación clara con el desempeño escolar actual, el comportamiento en el aula, así como la relación entre compañeros y entre profesor-alumno.

Entre las diferentes aproximaciones existentes para estudiar el conflicto, la psicológica lo sitúa a nivel de las motivaciones y las reacciones individuales, mientras que la sociológica lo sitúa a nivel de estructuras en tensión (Ovejero, 1998). Al mismo tiempo, también existe la perspectiva psicosocial —en la cual pondremos nuestro interés—, que sitúa al conflicto a nivel de la interacción de las personas entre sí y con el sistema social. Es así como, para comprender al conflicto a través de esta aproximación, no basta solo con conocer sus orígenes y sus etapas, sino que también es imprescindible comprender al grupo y a la organización en las cuales tiene lugar. En este sentido, en el caso del conflicto escolar, generalmente la atención a este está estrechamente vinculada al discurso disciplinario de la escuela, el cual suele centrarse en lo disruptivo del comportamiento de los estudiantes y excluye las dimensiones estructurales y simbólicas que afectan al sistema educativo y que requieren de un abordaje distinto al de corte individual.

Al ser una organización, el funcionamiento de la escuela no puede comprenderse sin tener en cuenta la significación del conflicto. Contrario a lo que suele creerse, el conflicto puede ser incluso una señal de “salud del grupo” (Johnson, 1975), necesaria para su desarrollo y transformación. En este marco, existen diferentes tipos de conflicto escolar generalmente solucionados por el docente: de procedimiento, de meta o de tipo conceptual. Otras variantes son el conflicto de rol y el de normas, que van en contra de la autoridad y cuyas objetivaciones

pueden enmarcarse ante el fracaso en la consecución de criterios de éxito de la escuela por parte de estudiantes menos privilegiados.

Uno de los conflictos más difíciles de solucionar es el interpersonal, ya que las partes implicadas están en controversia. Este tipo de conflictos emergen cuando las ideas, percepciones u opiniones de una persona son incompatibles con las de otra (Jackson y Johnson, como se citó en Ovejero, 1998). Aunque pareciera que este solo se trata de un conflicto entre los implicados, en realidad tiene lugar dentro del grupo y en el intento de ambos para lograr una postura en común en medio de las primeras impresiones, los estereotipos y los prejuicios que se ponen en juego. De modo que, cuando dos grupos persiguen metas que ambos desean, pero que solo uno puede obtener, la actividad competitiva se convierte en hostilidad entre grupos y miembros. Por otro lado, ese conflicto entre grupos tiende a incrementar la solidaridad y el orgullo de pertenencia (Ovejero, 1998).

Las relaciones entre grupos trascienden no solo entre ellos, sino también tienden a producir cambios en la organización y las prácticas dentro de los mismos. Por su parte, Tajfel (1984) refiere que, cuanto más intenso sea el conflicto intergrupal, los miembros respectivos tenderán a comportarse en los términos de su grupo de pertenencia, creándose así mayor cohesión dentro de este; es decir, si la competencia lleva al conflicto intergrupal, la cooperación lleva a su reducción.

En ese sentido, el conflicto es la base del cambio social, y su adecuado manejo implica efectos en el proceso de socialización de los estudiantes y en las relaciones como pares y con el docente. Johnson (1975) enmarca la utilidad del conflicto en la dinámica del grupo; en este sentido, los docentes suelen gestionar los conflictos de diferentes maneras, sin embargo, el conocimiento de la dinámica de grupo en contextos educativos formales contribuiría a que los conflictos pudieran resolverse constructivamente, al incrustarlos dentro del ámbito del grupo escolar y en el interior de las fuerzas internas del mismo (Ovejero, 1998).

## Una mirada psicosocial a la educación para la paz

Los enfoques educativos tradicionales enfatizan el predominio de los modelos individualistas; sin embargo, resultan insuficientes ante la complejidad de los desafíos de la educación contemporánea. Proponer una perspectiva psicosociológica para comprender y problematizar la educación para la paz adquiere sentido al reflexionar cómo es que los conceptos de diálogo, tolerancia, cooperación, solidaridad, diversidad e inclusión se han ido convirtiendo en lugares comunes y obvios al hablar de educación para la paz.

En un inicio, el desarrollo teórico y empírico de la relación entre psicología social y educación fue predominantemente individual e interpersonal. No obstante, actualmente existe un gran esfuerzo por consolidar una perspectiva crítica

de la misma, que incluya las aportaciones de las ciencias sociales a la educación para afrontar los desafíos de la educación contemporánea y a su vez inaugurar caminos posibles para que lo no dicho, lo invisible, lo obvio, y lo no útil en las instituciones educativas pueda desplegarse y aportar a la reflexión de los fenómenos educativos, en este caso sobre educación para la paz.

## Formas de pensar y modos de actuar con respecto a la educación para la paz

El abordaje de la educación para la paz se ha caracterizado por la implementación de estrategias y técnicas, cuyos objetivos específicos suelen estar más orientados hacia la comprobación de su eficacia y la evaluación de sus efectos, más que a su comprensión y problematización. Al reducir la complejidad de la educación para la paz a una metodología más, no solo se diluye su potencial educativo, sino que también se banalizan las concepciones de diálogo, cooperación, solidaridad, inclusión, diversidad y hasta de la propia educación.

En efecto, existen numerosas propuestas formuladas por diversas comunidades de investigadores y organizaciones no gubernamentales dirigidas al desarrollo metodológico de la construcción de una cultura de paz; no obstante, cabe reconocer que en diversas ocasiones estas distan de ser legitimadas por el mundo social y de los contextos involucrados. Por consiguiente, más que pensar en estrategias novedosas a implementar, este escrito exhorta a la reflexión de las prácticas sociales y educativas que las han sustentado y a asumir la responsabilidad social para reflexionar lo que se ha dicho, lo que ha sido relevante para investigar, así como las ausencias involucradas en el tema. La necesidad de dotar a la denominada educación para la paz con un marco referencial que posibilite su reflexión en la práctica educativa, se debe en parte a la poca investigación respecto a las dimensiones grupales y simbólicas en las cuales también están inmersas las interacciones orientadas a la no violencia —denominadas de paz— en las instituciones educativas.

## Dimensión grupal

Llama la atención que la psicología de grupos no sea un referente primario para comprender la educación para la paz, especialmente al considerar su naturaleza relacional y sociocultural. El mismo predominio empírico que caracteriza a la construcción de la cultura de paz puede servir como argumento para explorar y problematizar las explicaciones de experiencias de ciertos actores en

cuanto a la educación para la misma; solo que esta vez se propone hacerlo a través de una perspectiva interpretativa. No hacerlo de esa manera implica asumir que se está frente a la posibilidad de que la realización de conductas orientadas al diálogo, la cooperación, la expresión de solidaridad y la tolerancia —todas ellas referidas como significativas en muchas de las investigaciones empíricas— pudiese acercarse más a rituales de sobrevivencia de los actores educativos ante la imposición de una modalidad del sistema educativo que a la propia construcción de una cultura escolar diferente.

Por otro lado, una práctica muy común en las organizaciones formales educativas es concebir al grupo clase como unidad (Ovejero, 1987), sin tener conocimiento de que este se define realmente en función de los subgrupos que lo conforman. Concebir al grupo como unidad cancela el reconocimiento de la diversidad social y cultural originaria de los integrantes, y evita la identificación de las prioridades e intereses de los distintos subgrupos que en él coexisten. Es decir, el grupo clase aún no es psicosocialmente un grupo educativo, pero puede o no llegar a serlo; es un conjunto de personas en una situación educativa organizada por la dimensión institucional de la estructura educativa formal.

Por consiguiente, más que pensar en nuevos programas de educación para la paz como un recetario de estrategias a implementar, aquí se argumenta un primer momento para pensar en cómo configurar un grupo, ya que este es la condición y el espacio social por excelencia para que emerjan la cooperación, la administración de conflictos, la construcción de normas, la toma de decisiones, las relaciones en su interior y con otros grupos, e incluso las mejoras en la convivencia y en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Con base en lo anterior, para hablar de cooperación y de inclusión se requiere que exista un grupo con un grado mínimo de aceptación mutua y de cohesión, esto para no fragmentarse ante los desafíos de ciertas tareas y de diversas formas de interacción social. De acuerdo con la teoría de la identidad social (Ovejero, 1987; Tajfel, 1984), las interacciones cooperativas emergen en función de la constitución del grupo psicológico, y no a la inversa; estas tampoco emergen como respuesta a una norma institucional o a la disposición de un contenido curricular novedoso. A diferencia de otras aproximaciones, aquí se propone una perspectiva que subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y se concibe mediante la actuación individual resultante de las relaciones entre grupos. Desde este punto de vista, la atención y administración del conflicto escolar difícilmente podrán darse de forma individual, sino a través de la reestructuración de la dinámica grupal (Ovejero, 1987).

Las relaciones entre los grupos producen transformaciones en su organización de vida; pues, ante un conflicto intergrupalo, aumenta la cohesión del grupo, la solidaridad y el orgullo de pertenecer al mismo, en contraste con la desvalorización de las acciones de quienes no son integrantes (Tajfel, 1984). En este sentido, los miembros de un grupo se comportarán en función de su sentido de pertenencia al mismo, antes que de acuerdo a sus atributos individuales. De modo que son conflictos intergrupales aquellos en los que están involucrados

los estereotipos, los prejuicios y la discriminación (Ovejero, 1987), y pueden enmarcarse en algunas directrices propuestas por la educación para la paz, a fin de atender los problemas de diversidad cultural, convivencia y resolución no violenta del conflicto.

Como puede verse, este marco psicosocial ha estado ausente en la comprensión y problematización de las formas de pensar y actuar de la construcción de la cultura de la paz. En efecto, el conflicto escolar en el contexto de la educación para la paz puede adquirir otro sentido si se le enmarca en la dimensión de la dinámica de grupos (Johnson, 1975).

## Dimensión simbólica

Las escuelas no son simplemente ámbitos de instrucción, también son ámbitos sociales y culturales; es por ello el interés de este trabajo por ampliar el campo de estudio a las relaciones entre la educación y las ciencias sociales. De acuerdo con Seltzer y Bentley (2000), la economía actual basada en el conocimiento ha transformado la manera en que se vive, se trabaja y se aprende. En este sentido, hoy en día se requiere la capacidad de moverse en la incertidumbre; el valor económico y social ya no se centra solo en lo que se conoce, sino también en la manera en que se resuelven problemas y se enfrentan desafíos concebidos como oportunidades para construir conocimiento entre diferentes niveles de integración de macro y micro teorías, así como en la interacción entre niveles de explicación y análisis con respecto a las dimensiones social, cultural y comunicativa.

Muchas de las propuestas de educación para la paz dirigidas a las instituciones educativas han sido de corte psicoeducativo y psicopedagógico. Además de la perspectiva de grupos descrita anteriormente, este trabajo considera primordial incluir las dimensiones social y cultural para comprender los distintos significados involucrados en las situaciones e interacciones orientadas hacia la educación para la paz. Por ello es necesario realizar una revisión crítica de ciertos conceptos —tales como solidaridad, cooperación, tolerancia, paz, inclusión, conflicto, diálogo y diversidad—, así como de la interpretación de sus efectos y sus dificultades de orden teórico y práctico, mismas que rebasan el nivel interpersonal de interacción social.

Como puede apreciarse, las dimensiones cultural y social, además de ir más allá de cuestiones meramente instrumentales y operativas en la implementación de la educación para la paz, construyen y comunican las prácticas educativas para la misma. Es decir, si se reconoce que no todo trabajo educativo ni disposición son cooperativos, puede comprenderse que la diversidad de significados sobre lo que puede entenderse como cooperar, incluir, dialogar, respetar y excluir puede tener implicaciones distintas. Algunos significados pueden estar más

cercanos a la convivencia mutua, mientras que otros lo estarán de la solidaridad, la dignidad humana y la justicia. De acuerdo a lo anterior, es muy probable que las experiencias educativas orientadas a la paz estén enmarcadas solo en ciertas condiciones sociales y culturales específicas, y no como un eje de transformación cultural.

Por otro lado, la vida cotidiana ha posibilitado el estudio de la sociedad a nivel teórico y reflexivo. Sin estar al margen de los grandes acontecimientos y sin ser de uso exclusivo de los investigadores, la vida cotidiana tiene que ver con la gente, porque no hay sociedad sin ella. Es así como la vida cotidiana adquiere sentido para las disciplinas interesadas en el pensamiento de la sociedad a partir de prácticas y acontecimientos considerados obvios y desapercibidos.

En el campo de la educación, Jackson (2001) no solo reconoció las limitaciones conceptuales de la psicología educativa en su obra *La vida en las aulas* al realizar una observación de las prácticas cotidianas en esta; también argumentó que la descripción de la vida cotidiana ha intentado responder a interrogantes sobre el porqué y para qué de nuestras acciones cotidianas. Esto último expone a su vez el conflicto ante la dificultad de articular un discurso psicosocial de la construcción social, con el discurso psicopedagógico y psicoeducativo dominante en la investigación y teorización del acto educativo. Y es que los múltiples marcos de la vida cotidiana exponen la insuficiencia del contrato psicopedagógico ante problemas de posicionamientos sociales diversos propios de sociedades complejas, y en los cuales tienen especial atención las inquietudes respecto a la inequidad, la violencia, la desigualdad y la diversidad de sentidos que tiene la experiencia educativa para los diversos grupos sociales que integran nuestra sociedad.

La educación para la paz se entreteje sin saberlo con las diversas dinámicas del contexto escolar generadas en la vida cotidiana y permeadas por ciertas disputas de poder. Al ser la vida cotidiana un elemento de análisis del currículum oculto, es indispensable atender las normas, los valores y las actitudes que se transmiten tácitamente en la escuela, en las formas de comunicación, en el discurso disciplinario y en la enseñanza. Por esta razón, la educación para la paz no solo debe pensarse en términos de instrucción y de gestión, sino también a través de la práctica docente y del análisis de la vida escolar cotidiana.

## Conclusiones

La Educación para la paz no es una receta y tampoco se despliega por decreto o voluntarismo en la cultura escolar. Si bien representa uno de los principales retos de cualquier sistema educativo, requiere conocer las transformaciones de las concepciones de paz y de educación a lo largo del tiempo. No siempre se ha pensado en ella; pensarla implica cuestionar las formas de la sociedad que la considera

relevante y a las comunidades disciplinarias que la han convertido en objeto de estudio. Habrá que historizar la educación para la paz a fin de comprender de forma crítica su presente, en contraste con asumirla solo como la gestión positiva de los conflictos interpersonales en la institución escolar, los cuales a su vez excluyen la reflexión sobre la paz y el conflicto.

La educación para la paz en las escuelas no puede reducirse a un número de horas de clase y de actividades transversales. Habría que preguntarse qué tanto las condiciones de igualdad y equidad del sistema educativo posibilitan la construcción de una cultura de paz, o bien, si solo se trata de un tema hoy en boga.

También debe tenerse presente que el discurso institucional disciplinario es uno de los grandes ausentes en las discusiones y reflexiones sobre la educación para la paz. Es ahí donde radica la necesidad de que los docentes puedan contar con un bagaje psicosocial para reconocer la importancia de la dinámica de grupos en los contextos educativos; esto ya no desde el lugar de actividades de relleno o de “juegos” para entretener al grupo, sino más bien de reconocer que la denominada educación para la paz está enmarcada en la vida cotidiana de un contexto escolar en el cual circulan diferentes dinámicas relacionales, tensiones y recursos de poder.

La escuela como agencia de socialización tiene una función de reproducción social y a la vez otra de transformación. Esta puede convertirse en un espacio de reflexión de la propia práctica docente, del entretejido relacional entre quienes en ella participan y hasta de las creencias e ideas que en ella se comunican. Por supuesto que la propuesta de la educación para la paz conlleva implícitamente una transformación en las dinámicas institucionales y a las formas de relación tradicionales entre los diferentes actores educativos; sin embargo, la participación de los estudiantes suele ser controlada de manera abierta y simulada en procedimientos aparentemente democráticos; tampoco se reconoce la aparente igualdad que existe en la relación entre pares ante la ubicación jerárquica de las categorías sociales en el universo social. El auge de la interseccionalidad no contempla la escasa reflexión de lo indígena en las prácticas docentes; tampoco se habla de un maltrato sutil del docente hacia el alumnado sin llegar al acoso y de la ausencia de investigaciones sobre el malestar del alumnado —no del docente.

Llama la atención que, para las grandes temáticas contemporáneas, en este caso la educación para la paz, ya existe un problema explícito y definido. Pero ¿qué tan cercana permanece esta definición del problema a la vida cotidiana de los alumnos? No hay reflexión desde la vida cotidiana de las prácticas ni de los procesos que quedan invisibilizados, al menos hasta que irrumpe la crisis del problema y se le convierte en tema de investigación, pero sin la curiosidad sobre el cómo se llegó a ese punto. Los problemas se encuentran normalizados en la vida naturalizada del sentido común; a diferencia de lo anterior, lo normal y lo asumido no son temas para investigar.

Por eso interesa la vida cotidiana, porque se trata de reconocer cómo se participa en estas dinámicas y prácticas. El escenario educativo puede conce-

birse como laboratorio de la sociedad, en el cual se reproducen, se problematizan y se construyen otras prácticas distintas a las existentes. Esto último pudiera contribuir a resignificar la educación y replantearla de una mera transmisión cultural —en la cual el alumnado es receptor pasivo y definido totalmente por la autoridad del profesor—, a una interacción educativa con forma conversacional y con competencia entre interlocutores. No obstante, el esquema que se mantiene es que hay alguien que sabe y alguien que ignora, lo que obstaculiza construir la idea de horizontalidad y favorece una sola versión impuesta jerárquicamente. En ese sentido, hablar de educación para la paz tiene que ver más con la construcción del nosotros que de contenidos curriculares y estrategias a implementar.

Anteriormente se expuso que la propuesta sociocognitiva de los procesos de grupo de Tajfel exalta el favoritismo que suele hacerse del endogrupo, en contraste con los demás grupos; ahí ya hay exclusión grupal. A fin de darle salida a este problema, Sherif (1967) hizo lo propio al proponer la supracategoría como posible resolución al conflicto (como se citó en Ovejero, 1998), a partir de la cooperación. Pero hoy en día, ¿cuál sería esa supracategoría que resolviera las diferencias y las desigualdades entre grupos? Es una pregunta muy difícil de responder, especialmente porque el individualismo de la época da mayor espacio a los derechos individuales que a otra cosa. Es más interesante preguntar, si todos queremos ser iguales, ¿por qué sobreviven las prácticas de exclusión?, ¿cómo es que aquí se da la discriminación y cómo se sustenta?

Lo anterior tampoco puede resolverse con pensamiento mágico ni con la invocación a la empatía; habrá que reconocer la complejidad de los seres humanos, sus intereses y privilegios que interesa conservar. Es necesario entender el sentido que tiene la no integración e identificar las diferencias que se ponen en juego en cada conflicto. La empatía funciona mientras no se atraviesen conflictos de género y clase. Las formas de dominación van cambiando y asumen ropajes que ratifican el «llevarse bien y convivir sin importar las diferencias» y «tener tolerancia y disposición al diálogo» como mecanismos que invisibilizan las desigualdades y asimetrías en el mundo, similar a considerar que todas las voces tienen la misma posibilidad de ser escuchadas y de usar la palabra.

Si recurriéramos a la historia del mundo occidental y a la del formato del aula contemporáneo en la educación tradicional, podríamos preguntarnos qué tanto han cambiado nuestras escuelas contemporáneas. En lugar de ser empático y tolerante para resolver conflictos, otro posible punto de partida puede ser aceptar la invitación a complejizar las realidades cotidianas, cuestionar los orígenes y problematizar los procesos.

## Referencias

- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- García Raga, L., Alguacil de Nicolás, M. y Boqué Torremorrell, M. C. (2019). La educación para la paz en las políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social Education History*, 8(3) 298-323. DOI: 10.17583/hse.2019.4164.
- Gómez, A. y Quijada, K. (2019). Educación para la paz y los desafíos para la formación del profesorado. *RedCA*, 2 (4), 15-38. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/12733/9970>
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata
- Johnson, D. (1975). *Psicología social de la educación*. Kapelusz.
- Lira, Y., Vela Álvarez H. y Vela Lira, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa*, 14(64), 123-144.
- Ovejero, A. (1987). *Psicología social de la educación*. Herder.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas: psicología social teórica y aplicada*. Biblioteca Nueva.
- Pérez-Viramontes, G. (Coord.). (1998). *Educación, paz y derechos humanos: ensayos y experiencias*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Rodríguez, A., López, G. y Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas* 5(1), 206-2223. DOI: 10.21501/23461780.2243.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1989). *Programa de Modernización Educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/fcye/1-LpM-sec-Formacion-Civica-y-etica.pdf>
- Seltzer, K. y Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad*. Santillana.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.