

**LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO  
EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN  
PARA LA PAZ TRANSFORMADORA**  
**PARTICIPATION OF STUDENTS IN THE CURRICULAR  
DESIGN OF EDUCATION FOR TRANSFORMATIVE PEACE**

**Manuel Montañés Serrano**

Universidad de Valladolid, España.  
investigacionparticipada@gmail.com

**Esteban A. Ramos Muslera**

Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS).  
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Honduras.  
esteban.ramos@unah.edu.hn, esteban.ramos@gmail.com

**Cómo citar / citation**

Montañés, M. y Ramos. EA (2019) “La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 437-470. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.06

**Resumen**

Teniendo como finalidad mejorar la currícula del programa Jóvenes Voluntari@s Universitari@s por la Paz del Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), se desarrolló un proceso participativo entre los y las participantes recurriendo a la metodología de la sistematización consistente en una crítica reconstrucción de la experiencia educativa con la que propiciar la reflexión

colectiva sobre el proceso vivido. En este artículo se expone el marco teórico de partida, la metodología empleada y los resultados del proceso implementado.

**Palabras Clave:** Educación; Paz; Educación para la Paz; Metodología sistematización; Participación; Práxis; Producción participativa de conocimiento; Sentipensar.

### **Abstract**

With the purpose of improving the curriculum of the University Young Volunteers for Peace program of the Peace Area of the University Institute for Democracy, Peace and Security (IUDPAS) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH), a participatory process was developed among the participants using the systematization methodology consisting of a critical reconstruction of the educational experience in order to encourage collective reflection on the process. This article presents the starting theoretical framework, the methodology used and the results of the implemented process.

**Keywords:** Education; Peace; Education for Peace; Systematization Methodology; Participation; Praxis; Participatory Production of Knowledge; Feeling-thinking.

### **Extended Abstract**

With the purpose of improving the curriculum of the University Young Volunteers for Peace program in the Peace Area of the University Institute for Democracy, Peace and Security (IUDPAS) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH), a participatory process was developed among the participants using the systematization methodology consisting of a critical reconstruction of the educational experience in order to encourage collective reflection on the process.

The central axis of reflection on the systematization was the contributing and limiting factors in the development of knowledge, attitudes and practices related to Education for Peace. In order to develop this axis, four thematic blocks were proposed: 1) Reconstruction of the formative components of the program and assessment of associated experiences; 2) Assessment of the sociocultural context in which the program is developed; 3) Assessment of the purpose and usefulness of the program, of the significant lessons learned, attitudinal and behavioral changes; 4) Assessment of the formative components of the program and its methodology. The systematization of the experience was structured in four phases: 1) Design of the systematization and documental analysis; 2) Recovery of the educational experience; 3)

Collection and analysis of the primary information; and, 4) Devolution of the analyzed information, second reflexivity and construction of proposals.

This reflective and deliberative process generated multiple and significant proposals, among which are the following:

- Incorporation into the curriculum of the program of the systematization of the educational experience as a tool for reflection and systematic improvement of the formative process.
- Incorporation into the program's curriculum of a fourth training component: "training seminars and dissemination of knowledge"; consisting of the periodic holding of monographic seminars on topics such as "nonviolence", "democracy and citizen participation", "development on a human scale", "peacebuilding experiences", issues related to the analysis of the social, political and economic situation of the country, and topics of interest to the team facilitators.
- Creation of a Motor Group made up of the academic management of the program, the team of facilitators and participants who assume responsibilities in the follow-up of the teamwork activities, with the aim of promoting the collegiate direction and coordination of the program.
- Creation of three work commissions (education, communication and research) made up of the team facilitators and interested first-entry volunteers, in order to strengthen the strategic lines developed by the Peace Area of the University Institute on Democracy, Peace and Security.
- Empowerment of the responsibilities and functions of the team of facilitators: training of the team of participants for the application of techniques, dynamics, exercises and games, and promotion of the mediation of thematic contents during the workshops.
- Constitution of a youth association promoted by the graduates of the JVUP program.
- Ratification of the planned workshops and adaptation of thematic contents: Incorporation of new roles in the "Presidential Cabinet" dynamic of the "Methodologies for Peace" workshop to reinforce the debate on the consideration of the person as a subject of research and action for peace; incorporation of an exercise of devolution and second reflexivity during the "Education for Peace" workshop with the objective of collectively evaluating the performance of the participants in the program; Design and incorporation of a practical case for the "Human Rights" workshop with the objective of facilitating the understanding of the concepts of legality, legitimacy and disobedience; and, incorporation of the LGTBIQ approach in the "Gender" workshop.

- Expansion of thematic content: design and incorporation of a workshop denominated “Managing emotions”.
- Creation of working groups different from the work teams corresponding to the training component of “actions for peace” in the framework of the workshops, with the aim of strengthening relations between all program participants.
- Improvement of the selection process of team facilitators: establishment of a selection system among the volunteers who have graduated from the program.
- Adequacy of the planned methodology for the participatory development of teamwork: improvement of the instrument “Covenant of Responsibilities” intended for the discussion of its contents as the end point of the phase dedicated to “informal team meetings and encounters for group cohesion”, and promotion of recreational activities to foster relationships of trust and friendship between members of the team.
- Improvement of the teamwork monitoring system: establishment of weekly coordination meetings between the team of facilitators, and design and application of an online monitoring questionnaire to the members of each team whose results are presented for collective debate.
- Improvement of the process for setting up work teams: design and implementation of a methodology consisting of the pre-definition by the team of facilitators of four general ideas of different “actions for peace”, and creation of work teams according to the interest that these arouse among volunteers.
- Establishment of incentives and honorary recognitions for the most active volunteers of the work teams with the intention of strengthening their commitment and stimulating their interest in continuing to be linked to the program during the next cohort as team facilitators.

The analysis, assessment, reflection and participatory deliberation, in addition to formulating proposals, led to theorizing about what is done, about how it is done, about what it is done for, and about the set of factors related to the construction of learning, changes in attitude and behavior experienced. Accordingly, Education in and for Transformative Peace (EpPT) is conceived as the participatory, practical and dialogical process of feeling-thinking for the construction (reinforcement or impulse) of a knowledge, a feeling and a doing (and a wanting to know, of a will to feel, and a will to do) that promotes the nonviolent transformation of conflicts and of convivial models that violate, inhibit and pseudo-satisfy each other into convivial models of synergic attention to needs, in, between and from the subjects who give life to this process.

## I. INTRODUCCIÓN

Jóvenes Voluntari@s Universitari@s por la Paz es un programa de Educación para la Paz coordinado por el Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), cuyo objetivo es formar jóvenes estudiantes universitarios como promotores y promotoras de Paz Transformadora (Montañés y Ramos, 2012; Ramos, 2015; 2016). Desde el año 2014 hasta el año 2018 se han formado más de 120 jóvenes en cuatro consecutivas cohortes a partir del desarrollo de los siguientes tres componentes formativos:

- 1) Talleres presenciales teórico-prácticos en los que se abordan temáticas relacionadas con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto. Cada uno de estos talleres son impartidos de acuerdo con una estrategia participativa dialógica-conversacional y socio-afectiva, haciendo uso de técnicas, juegos y dinámicas participativas e implicativas mediante las que se facilita la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión crítica<sup>1</sup>.
- 2) “Acción para la paz”: diseño, planificación, ejecución y evaluación de una iniciativa contribuyente a la paz en equipos de trabajo conformados por voluntarios de primer ingreso y dinamizadores<sup>2</sup> de equipo.
- 3) “Convivencia sociocomunitaria”: visita a una comunidad rural del país en situación vulnerable, en la cual se desarrollan múltiples conversaciones entre los participantes del programa, los habitantes de la comunidad y sus organizaciones de base con el fin de conocer la situación que se vivencia en la zona y los procesos organizativos destinados a la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> El plan de estudios correspondiente a la tercera generación incluyó el desarrollo de los siguientes talleres: “Teoría de la paz”, “Teoría del conflicto”, “Metodologías para la paz”, “Planificación de acciones para la paz (I y II)”, “Educación para la paz”, “Derechos Humanos”, y “Género”. En la cuarta cohorte, tras los primeros resultados derivados de la presente sistematización, se incluyó el taller “Manejo de las emociones”.

<sup>2</sup> Los dinamizadores de equipo son voluntarios egresados de anteriores cohortes del programa que se convierten en los facilitadores del trabajo de cada equipo, asumiendo la responsabilidad de promover la construcción participativa de la acción para la paz. Para ello siguen una metodología que se estructura en las siguientes 4 fases: 1) reuniones y encuentros informales de equipo para la cohesión grupal, 2) análisis de la problemática a abordar y construcción de la finalidad de la acción para la paz, 3) definición de la acción para la paz y reparto de responsabilidades, y, 4) implementación y evaluación de la acción para la paz.

<sup>3</sup> La convivencia sociocomunitaria se desarrolla mediante una agenda de trabajo consensuada entre la dirección académica del programa y las organizaciones sociales de

Con la finalidad de mejorar la currícula del programa y fortalecer el proceso formativo en la tercera y cuarta cohorte se desarrolló un proceso participativo recurriendo a la metodología de la sistematización (Jara, 1994; 2006; 2014). Esta sistematización consistió en un proceso de interpretación crítica basado en la reconstrucción de la experiencia y el ordenamiento de la información recogida al objeto de facilitar una reflexión colectiva sobre el proceso vivido. De este modo fue posible conocer los factores intervinientes en el desarrollo del programa y su importancia en los aprendizajes construidos por los participantes, así como en los cambios de actitudes y comportamientos generados. Asimismo, fue posible construir colectivamente una serie de propuestas contribuyentes a la mejora del programa. En este artículo se expone el marco teórico de partida, la metodología empleada y los resultados del proceso implementado.

## 2. NACIMIENTO Y MODELOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Consecutivas “olas” o “fuentes generadoras”, según Jares (1991), contribuyeron a la emergencia de la Educación para la Paz tras el embrión que significó el Movimiento de la Escuela Nueva. De hecho, es posible situar el nacimiento de la Educación para la Paz (en adelante, EpP) tras el fin de la Primera Guerra Mundial (Narváez, 2006; Apala, 2008) al socaire del llamado Movimiento de la Escuela Nueva (*New School Movement*), un movimiento de renovación pedagógica orientado a alcanzar la paz a través de la educación (Ribotta, 2011). Este movimiento planteaba la necesidad de una educación basada en la promoción de principios y valores que formaran al ser humano integralmente, deslegitimando el uso de la violencia que la educación tradicional sostenía y que era respaldada por múltiples gobiernos al considerar que la paz debía mantenerse mediante la disuasión armada (Hicks, 1993). Asimismo, apostaba por favorecer “el internacionalismo [con] la idea de evitar la guerra” (Jares, 2004: 19) convirtiéndose en el germen de la Educación para la Paz (Fernández-Herrería, 2004; Jares, 1991): una educación que se decantaba por la promoción de las instituciones internacionales y la instauración de valores pacíficos para evitar nuevas contiendas armadas (Jares, 1991). El utopismo pedagógico de la Escuela Nueva –entendido como que una educación internacionalista adaptada a las necesidades e intereses de la infancia por sí sola podía evitar la violencia al facilitar a educadores y educandos la superación de

---

las comunidades. Al finalizar ésta, los participantes del programa deben realizar un ensayo final o producir materiales de comunicación susceptibles de ser publicados como instrumentos de denuncia y exigibilidad de derechos.

las contradicciones en la vida diaria— terminaría negando el carácter político de la educación (Gadotti, 2003), y, con ello, las causas estructurales de los conflictos y los intereses políticos, económicos y culturales subyacentes en toda confrontación armada (Jares, 1991). En este sentido, podría decirse que la Escuela Nueva no tuvo gran éxito si se repara que pocos años más tarde de la Primera tuvo lugar la Segunda Guerra Mundial. En todo caso, la semilla sembrada comenzaría, gradualmente, a dar sus frutos tras la creación de las Naciones Unidas y la UNESCO; organismos internacionales que promovieron la Educación para la Comprensión Internacional, la Educación en Derechos Humanos, y la Educación para el Desarme.

La Educación para la Comprensión Internacional se desarrollaría de acuerdo con los siguientes objetivos: enseñar el modo de vida de los otros pueblos y reconocer los aportes de las naciones al patrimonio común de la humanidad para comprender y valorar la interdependencia mundial; propiciar la solidaridad; reconocer y respetar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos; y promover, en los centros escolares, los principios de la democracia, la libertad y la igualdad propiciando la cooperación de las naciones con las organizaciones internacionales (Jares, 1995). Entre los objetivos de la Educación para los Derechos Humanos se encontrarían el comprender los Derechos Humanos y las libertades fundamentales; facilitar la identificación de las violaciones de los Derechos Humanos; conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los Derechos Humanos; “relacionar los Derechos Humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia; identificar las causas sociales que generan violencia y valorar las estrategias de lucha tendentes a hacer desaparecer en la humanidad todo tipo de violencia” (Jares, 1995: 7), mediante “el análisis y monitoreo del cumplimiento de esos derechos así como de los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los Estados” (Cabezudo, 2015: 133). Y entre los objetivos de la Educación para el Desarme se encontrarían la comprensión del concepto de desarme; el análisis del estado-nación y el sistema-guerra; “conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme; comparar gastos militares y necesidades sociales; analizar el comercio de armas; cuestionar el militarismo y su relación con la aplicación de los Derechos Humanos y el subdesarrollo; comprender y favorecer la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra” (Jares, 1995: 7); y favorecer actitudes de rechazo a discursos belicistas, de incitación a la guerra y al militarismo.

Estos programas educativos fungieron como los antecesores de la llamada Educación para el Desarrollo, la cual, complementada con el legado gandhia-

no y la conceptualización de la Paz Positiva<sup>4</sup> formulada por Johan Galtung en la década de los '60, dieron lugar a la EpP propiamente dicha. Entre los objetivos de la Educación para el Desarrollo se encontraban dar a conocer el concepto de desarrollo; analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo; analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur y el orden económico internacional; “comprender el problema de la deuda externa, analizar la situación de la población del hemisferio sur y los problemas migratorios; indagar en la problemática de la alimentación y el hambre; comprender los procesos de industrialización, transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países dependientes” (Jares, 1995: 7); indagar y cuestionar la relación entre el comercio de armas y el subdesarrollo; fomentar actitudes de solidaridad; cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales; y relacionar los hábitos de consumo con la educación para el desarrollo (Jares, 1995). Y entre las contribuciones fundamentales del legado gandhiano, los siguientes principios: el énfasis en la autonomía como primer paso para conseguir la libertad; el aprender a ser autosuficientes material y mentalmente; la armonización cuerpo-intelecto-sensibilidad-espíritu; la importancia de las estrategias no violentas; el entrenamiento en las estrategias de lucha no violenta; la educación por medio del trabajo; la autoctonía cultural; la plena concordancia entre los fines y los métodos a emplear; y la integración del proceso educativo en la comunidad (Jares, 1995). Así, la EpP emergería como una educación orientada a incidir en la sociedad civil de acuerdo con la perspectiva de Paz Positiva. Es decir, como una educación comprometida con el estímulo de conocimientos, actitudes y destrezas para la comprensión de la Paz Positiva; el estudio de los obstáculos que provocan su inexistencia; la transformación de conflictos haciendo énfasis en la dimensión de oportunidad de éstos; y la exploración de futuros alternativos para la construcción de un mundo más justo (Hicks,

---

<sup>4</sup> La concepción de la Paz Positiva comprende la paz como un orden social vinculado a dos necesarias y complementarias condiciones: por un lado, la ausencia de las tres tipologías de violencia distinguidas por el propio Galtung (1985) –Violencia Directa (actos de destrucción cometidos entre personas en un espacio-tiempo concreto); Violencia Estructural (derivada del sistema que dificulta o imposibilita la atención de las necesidades); y, Violencia Cultural (aquella que legitima socialmente las anteriores tipologías de violencia fomentando su reproducción)– y, por otro lado, la presencia efectiva de sus opuestos –Paz Directa (ausencia de enfrentamientos violentos entre seres humanos y presencia de mecanismos de regulación de conflictos); Paz Estructural (ausencia de inequidades y presencia material de justicia social, económica y política); y, Paz Cultural (ausencia de rasgos culturales que legitiman el uso y la reproducción de violencias, y presencia de rasgos culturales y valores universales que impulsan la Paz Directa y la Paz Estructural)– que conformarían las tres dimensiones de la Paz Positiva.



1993). Y, a su vez, como una educación entendida como herramienta para responder a los problemas derivados de los conflictos y de la violencia (Hicks, 1993), capaz de propiciar la transformación de la violencia cultural en la paz cultural. Al respecto, afirmarí Fisas (2001: 36-39) que la EpP tendría como finalidad última construir una ciudadanía respetuosa de todas las formas de vida, mediante la promoción de los valores del humanismo moderno: solidaridad, fraternidad, justicia, libertad y desarrollo sostenible.

De acuerdo con este planteamiento surgiría la distinción entre Educación sobre la Paz y Educación para la Paz (Hicks, 1999). La Educación sobre la Paz pone el foco en transmitir información sobre la paz sin cuestionar la estructura educativa, ni tampoco el sistema político-económico en general. La Educación para la Paz, por su parte, se encuentra comprometida con la transformación de la estructura social, política y económica, la estructura del sistema educativo y el método de enseñanza-aprendizaje (Abarca, 2014). Esta segunda concepción desarrollaría múltiples propuestas y programas de EpP con diferentes alcances e intereses específicos. El Equipo del Programa por la Paz – ACODESI (2003: 57-58) realizó una taxonomía de propuestas de EpP, agrupándolas en dos grandes apartados: en el primero se incluyeron las propuestas centradas en el sistema educativo, y en el segundo, las propuestas que, sin desconocer el papel del sistema educativo, ampliaban su radio de acción, concentrándose en la acción sociopolítica. Dentro de este segundo grupo destacaron las propuestas englobadas en el Enfoque Liberacionista (Equipo del Programa por la Paz – ACODESI, 2003: 74-77), de clara inspiración Freireana (Freire, 1987). Jares (1999), por su parte, concibió tres modelos de Educación sobre y para la Paz, de los cuales dos se encontraban inspirados en la concepción positiva de la paz: el modelo hermenéutico-interpretativo y el modelo socio-crítico. El tercer modelo, el Técnico-positivista, fue considerado un modelo de Educación sobre la Paz, al encontrarse inspirado en la concepción negativa de la paz. La Paz Negativa (Galtung, 1985) –fundamentada en la concepción de la *Eirene* griega y de la *Pax* romana, respectivamente, que interpreta la paz como sinónimo de orden y control–, contribuyó a la cristalización de una idea según la cual eran los Estados y sus aparatos militares quienes debían fungir como los actores protagónicos de la paz y, no así, la ciudadanía. En este modelo se propugna una fórmula educativa según la cual el profesorado es el encargado de aplicar los objetivos cognoscitivos en el alumnado, entendiendo éste como mero receptor al más puro estilo de la “educación bancaria” (Freire, 1971).

El modelo hermenéutico-interpretativo se fundamenta en la concepción positiva de la paz y se centra en las relaciones interpersonales, “en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad” (Jares, 1999: 121). El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de acuerdo con

un enfoque cognoscivista y afectivo que da especial relevancia a los procesos comunicativos entre las personas y sus relaciones. El profesorado coordina las interacciones y aprendizajes escolares y el papel del alumnado es activo en este proceso (Abarca, 2014).

Por su parte, el modelo sociocrítico se fundamenta en la concepción positiva de la paz y en la noviolencia entendidas como fórmulas prácticas para regular y promover el conflicto social de tal modo que sea posible contribuir eficazmente a la eliminación de las violencias estructurales (Galtung, 1985). La EpP, de acuerdo con este modelo, plantea la unificación de la teoría y la práctica –integrando conocimiento, acción y valores–; orienta el conocimiento hacia la emancipación y la liberación del ser humano, cuestionando la estructura política, social y económica impuesta, y promueve la participación y el compromiso con el cambio de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la autorreflexión, la toma de decisiones consensuadas y la corresponsabilidad (Popkewitz, 1998, citado Cerdas, 2013: 197). Este modelo concibe la EpP como “un proceso que explora el desarrollo de las personas, el respeto por los derechos humanos y la dignidad humana [que ayuda] a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia, [y alienta] la transformación de actitudes, acciones, [y] normas de conducta” (Jares, 1995: 6). Asimismo, este modelo considera la EpP como un proceso de transformación y praxis individual y social, promotor de reflexiones críticas y de “soluciones ante las realidades injustas y violentas” (Cerdas, 2013: 190), para “alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (Rodríguez, 1995: 33). En este sentido, el conocimiento y el tratamiento educativo de las manifestaciones de la Cultura de Paz constituyen un principio fundamental para prevenir cualquier tipo de violencia, visibilizando la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, capacitándonos para seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica no exenta de conflictos (Sánchez et al., 2019: 244).

El interés por hacer efectiva la EpP como proceso de formación de personas activas en la acción de paz (Fortat y Lintanf, 1989) condujo al propio Jares (1991,1995) a proponer una currícula detallada de posible aplicación concreta en el marco del sistema educativo formal. Los contenidos generales, principios y objetivos propios de esta currícula se derivarían a las mencionadas Educación para la Comprensión Internacional, Educación para los Derechos Humanos; Educación para el Desarme, y Educación para el Desarrollo, así como al legado gandhiano. A ellos se sumarían la Educación Intercultural y la Educación para el Conflicto y la Desobediencia. Los objetivos y principios de la Educación Intercultural contemplan la valoración de la diferencia y el

respeto por el otro; la visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como los conflictos internos de cada cultura; el análisis crítico de los estereotipos y prejuicios; el fortalecimiento y la práctica de la solidaridad; el desarrollo de actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia (Jares, 1995). Y, por su parte, entre los objetivos y principios de la Educación para el Conflicto y la Desobediencia, se encuentran favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás; reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana; identificar y ejercitarse en el análisis de los conflictos; conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos; identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de conflictos; favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia; y conocer personas, organizaciones y hechos históricos que hayan utilizado y en los que se haya aplicado métodos de lucha no violenta (Jares, 1995).

Todas estas modalidades educativas convergerían, en este modelo de EpP, para ser desarrolladas de acuerdo con una perspectiva de enseñanza-aprendizaje cognoscitivista, que priorizaría el método socio-afectivo y la organización cooperativa del espacio de enseñanza para aprender a aprender, así como mediante, a) el impulso de valores como la justicia, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, y el cuestionamiento de los valores propios de la cultura de violencia –como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, o el conformismo (Jares, 1995)-; b) el compromiso con la acción, como una invitación a la coherencia para hacer lo más corta posible la distancia entre lo que se dice y lo que se hace –así como “entre el currículum explícito y el oculto” (Jares, 1995: 6)-; y c) la apuesta por la continuidad, la constancia y la transversalización del currículum (Jares, 1995). En este sentido, la apuesta por el diálogo y “la cooperación como métodos básicos para poder comprender la complejidad de nuestra sociedad, prevenir y resolver conflictos” (Sánchez et al., 2019: 248), se debe concretar en la transformación positiva de todas “aquellas situaciones que imposibilitan la paz en espacios e interrelaciones sociales” (Sandoval, 2016: 98).

Los fundamentos teóricos y epistemológicos del modelo sociocrítico, entendidos tal como plantea Fernández-Herrera (2003) en un contexto de complementación y no de oposición, han sido de especial relevancia para la conceptualización de la Educación en y para la Paz de acuerdo con la perspectiva constructivista sociopráctica de la Paz Transformadora (Montañés y Ramos, 2012; Ramos, 2015; 2016); entendida “como un proceso vital de transformación de modelos que inhiben o violentan la atención de las necesidades del conjunto de la población en modelos sinérgicos de atención integral de las mismas” (Montañés y Ramos, 2012: 247). Propiciar la formulación de

propuestas sinérgicas con las que atender las necesidades del conjunto de la población requiere implementar procesos participativos de construcción colectiva de conocimiento y propuestas de actuación. Ello implica potenciar el trabajo en equipo, la participación, la construcción de consensos mediante la argumentación, la promoción del respeto y del diálogo partiendo de las posibilidades de las personas, de sus conocimientos previos y del desarrollo de sus habilidades (Rodríguez, 1995) en un proceso de enseñanza-aprendizaje sentipensante (Torre, 2000) ajustado a los principios de la “lógica compleja, dialógica, hologramática y recursiva” (Morin, 1995: 106), en permanente reconstrucción, y concebido para que los sujetos partícipes –entendidos como sistemas abiertos (Bertalanffy, 1978), prácticos y autopoiéticos (Maturana y Varela, 1990), reflexivos (Montañés, 2006), y no triviales (Foerster, 1991)– influyan en el diseño del proceso mismo. En esencia, teniendo en cuenta “la integridad del ser humano, la interrelación de las dimensiones cognitivas, afectivo-emocionales, de la acción y la experiencia” (Fernández-Herrería y López-López, 2014: 127) en el continuo existente entre leguaje y emocionar que constituye lo humano (Maturana, 1988), y que implica, necesariamente, la eliminación de la segregación entre educadores y educandos, esto es, entre enseñantes y los que aprehenden lo enseñado, en este caso, la construcción colectiva de la paz. Si bien, ello no significa que desaparezca la figura del profesorado, sino que éste reconfigura su papel. El profesorado ha de asumir la responsabilidad de la dinamización del proceso –préstese atención a que se ha dicho que ha de asumir la responsabilidad y no que solamente él se encargue de la misma–, ha de proporcionar los recursos técnicos, metodológicos, organizativos y materiales, y ha de crear un buen clima conversacional que motive e incentive la participación y la acción de paz: el profesorado debe actuar como experto metodológico, y, de igual modo, como experto temático, responsabilizándose de proporcionar los conocimientos socialmente cristalizados sobre la paz y el conflicto, así como propiciar el debate, el análisis y la reflexión sobre los mismos, orientar la puesta en práctica de éstos, y facilitar el diálogo con múltiples y diversos expertos vivenciales de la paz y el conflicto.

### 3. METODOLOGÍA

De acuerdo con Jara (2014: 94), la sistematización de experiencias educativas se ha de entender como, a) un proceso de reflexión individual y colectiva; b) que se desarrolla en relación a una práctica vivida; c) realizándose una reconstrucción ordenada de lo ocurrido; d) provocando la emergencia de una mirada crítica sobre la experiencia; e) capaz de producir nuevos conocimientos. Estos conocimientos han de construirse, tal como plantea Alfonso Torres

(1999), a partir del reconocimiento y la interpretación crítica de los sentidos y de las lógicas que constituyen la experiencia. Esto es, la sistematización de experiencias se ha de comprender como un ejercicio intencionado “que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2014: 91) que permite analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió.

El eje que vertebró la reflexión central de la sistematización fueron los factores contribuyentes y limitantes del desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas potencialmente generadoras de Paz Transformadora. Para desarrollar este eje, se contemplaron cuatro bloques temáticos, los cuales nutrieron de materia prima la reflexión colectiva. Los bloques fueron los siguientes:

- Bloque Temático 1. Valoración de las vivencias asociadas con el proceso formativo.
- Bloque Temático 2. Valoración del contexto sociocultural en el que se desarrolla el programa.
- Bloque Temático 3. Valoración de la finalidad y utilidad del programa, de los aprendizajes significativos, cambios actitudinales y de comportamiento destacados.
- Bloque Temático 4. Valoración de la metodología del proceso.

La sistematización de la experiencia se estructuró en cuatro fases:

#### *Fase I. Diseño de la sistematización y análisis documental*

En esta fase se diseñó el protocolo de investigación y se planificó el desarrollo metodológico de la sistematización. Para ello se realizó una revisión bibliográfica de referencias relacionadas con la metodología de sistematización de experiencias educativas, recurriendo para tal fin a las principales bases de datos en inglés y español. Asimismo, se mantuvieron sucesivas reuniones con los y las estudiantes egresados dinamizadores y dinamizadoras de equipo para la definición del eje y los bloques temáticos que estructurarían la investigación. Posteriormente, la dirección académica inició el proceso de revisión de los instrumentos de evaluación aplicados en los más de una veintena de talleres presenciales, así como de las memorias realizadas.

#### *Fase II. Recuperación de la experiencia educativa*

La recuperación de la la experiencia educativa se realizó, inicialmente, mediante sucesivas reuniones de trabajo y encuentros informales con los y las estudiantes egresados dinamizadores y dinamizadoras de equipo, y con los y

las participantes de primer ingreso del programa. Los instrumentos de evaluación y las memorias de seguimiento de los talleres presenciales fueron utilizados en estos espacios como material de apoyo para reconstruir cronológicamente la experiencia educativa. Posteriormente, la reconstrucción cronológica fue utilizada en sucesivos Encuentros Participativos de Creatividad Social (EPCS) como herramienta facilitadora de la recuperación colectiva de la experiencia por los actores participantes vinculados a la cohorte tercera y cuarta del programa.

### *Fase III. Recogida y análisis de la información primaria*

La recogida de información se realizó mediante entrevistas abiertas con la facilitadora vinculada al seguimiento de los equipos de trabajo, reuniones de trabajo con facilitadores y facilitadoras del programa, una entrevista grupal, aplicándose una dinámica no directiva propia del grupo de discusión, y varias reuniones y encuentros informales realizados con el estudiantado voluntario de primer ingreso, y con los dinamizadores y dinamizadoras de equipos, tanto de la cohorte tercera como de la cohorte cuarta. A los participantes de la cuarta cohorte, se les aplicó, asimismo, un Cuestionario de Seguimiento.

El análisis de la materia prima discursiva fue realizado por la dirección académica del programa de modo artesanal de acuerdo con los ejes establecidos. Tomando como referencia metodológica a Montañés y Lay (2019), se estructuró el análisis en tres apartados: preparación del material, consistente en la transcripción literal de “lo dicho”; organización en el que se ha codificado y se han categorizado los párrafos, frases y palabras registradas; e inferencia discursiva en la que exegéticamente se ha producido a inferir el sentido de los textos producidos a la par que se legitima la interpretación recurriendo al contexto lingüístico (las frases pronunciadas) y al extralingüístico (dimensión situacional de los/las participantes).

### *Fase IV. Devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas*

La devolución de la información se desarrolló en dos Encuentros Participativos de Creatividad Social (EPCS) y en sucesivas reuniones de trabajo en las que fue posible retroalimentar la información analizada, y promover la construcción colectiva de propuestas encaminadas a mejorar el programa a partir de las reflexiones suscitadas respecto a los diversos factores que intervienen en el desarrollo de los aprendizajes, cambios actitudinales y de comportamiento potencialmente generadores de Paz Transformadora.

En la tabla 1 se exponen las actividades en las que los diversos actores participaron. Asimismo, se detallan las principales técnicas utilizadas:

Tabla 1. Actores involucrados en la sistematización y técnicas aplicadas

Participantes	Fases	Participación	Técnicas aplicadas
Estudiantes egresados dinamizadores / dinamizadoras cohorte III y IV	Fase I: diseño de la sistematización y análisis documental	Participación en la definición de la finalidad y el eje de la sistematización.	Reuniones de trabajo.
	Fase II: recuperación de la experiencia educativa	Participación como Informantes clave en la reconstrucción cronológica del Programa JVUP cohorte III y IV	Reuniones de trabajo. Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
	Momento III: recogida y análisis de la información primaria	Participación como informantes clave, en la transcripción del flujo discursivo generado y en el análisis de la información primaria.	Entrevista Grupal aplicándose la dinámica del Grupo de Discusión (GD). Encuentros Informales. Cuestionario de Seguimiento (CS).
	Fase IV: devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas	Participación en el análisis de la información primaria recogida.	Reuniones de trabajo. Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
Estudiantes voluntarios de primer ingreso (cohorte III y IV)	Fase II: recuperación de la experiencia educativa	Participación como Informantes clave en la reconstrucción cronológica del Programa JVUP cohorte III y IV	Encuentros informales. Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
	Fase III: recogida y análisis de la información primaria	Participación como informantes clave.	Entrevista Grupal aplicándose la dinámica del Grupo de Discusión (GD). Encuentros Informales. Cuestionario de Seguimiento (CS).
	Fase IV: devolución de la información analizada, generación de la segunda reflexividad y construcción de propuestas	Participación en el análisis de la información primaria recogida.	Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).

Participantes	Fases	Participación	Técnicas aplicadas
Facilitadores de talleres presenciales	Fase III: recogida y análisis de la información primaria	Participación como informantes clave.	Entrevista Abierta (EA). Reuniones de trabajo.
	Fase IV: devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas	Participación en el análisis de la información primaria recogida.	Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS).
Dirección académica del programa	Fase I: diseño de la sistematización y análisis documental	Diseño del proceso de sistematización y del protocolo de investigación. Recopilación y análisis de los instrumentos de evaluación y memorias de seguimiento de talleres realizados.	Revisión bibliográfica y análisis documental. Reuniones de trabajo. Instrumentos de evaluación y memorias de seguimiento.
	Fase II: recuperación de la experiencia educativa	Diseño del proceso metodológico para la reconstrucción cronológica del Programa JVUP cohorte III y IV	Reuniones de trabajo. Encuentros informales. Instrumentos de evaluación y memorias de seguimiento.
	Fase III: recogida y análisis de la información primaria	Diseño, recogida y análisis de información primaria.	Entrevista Grupal aplicándose la dinámica del Grupo de Discusión (GD). Entrevista Abierta (EA). Reuniones de trabajo. Encuentros informales. Elaboración del documento de sistematización inicial
	Fase IV: devolución de la información analizada, segunda reflexividad y construcción de propuestas	Diseño, desarrollo y análisis de los Encuentros Participativos de Creatividad Social (EPCS). Elaboración del Documento de Sistematización final	Encuentro Participativo de Creatividad Social (EPCS). Documento de Sistematización final.

Fuente: elaboración propia.



#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como se ha señalado, el proceso de sistematización permitió reconstruir la experiencia educativa del programa, propiciando la valoración de las vivencias asociadas con programa, así como el contexto en el cual se desarrolla, la finalidad y utilidad del programa y la metodología empleada. La reflexión colectiva a partir de lo hecho (y, específicamente, del por qué, del para qué y del cómo se hizo lo que se hizo), permitió reconocer a los y las participantes de la sistematización los factores contribuyentes y limitantes del desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas potencialmente generadoras de Paz Transformadora.

A continuación, se da cuenta de los resultados más significativos proporcionados por la sistematización, agrupados en las siguientes categorías: factores relacionados con el componente convivencial, con el contexto sociocultural, con las “acciones para la paz”, con la “convivencia sociocomunitaria”, con la finalidad y utilidad del programa formativo, y con la metodología del programa formativo.

##### *Factores relacionados con los aspectos convivenciales presentes en el proceso formativo:*

A) El programa JVUP propicia el desarrollo de un espacio de enseñanza-aprendizaje reconocido como un espacio de convivencia afectuoso, reflexivo y libre, al cual los y las participantes otorgan el valor de permitirles sentir, pensar y debatir colectivamente sin miedo a ser juzgados:

*“El hecho de tener un espacio acá y poder expresar lo que muchas veces sentimos y que a veces lo, lo... para que los demás no digan. Entonces, acá... bueno, yo me sentía muy libre de decir lo que pensaba” (GD).*

El espacio convivencial de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo del programa, se convierte en ejemplo paradigmático de Paz Transformadora (y en una excepción dentro de los múltiples contextos cohabitacionales en los que la juventud hondureña interactúa<sup>5</sup>). En tal sentido, el espacio se convierte en un ejemplo tangible de convivencia pacífica para los y las participantes que lo hacen suyo y le otorgan valor transformador:

---

<sup>5</sup> Según los datos del Observatorio Nacional de la Violencia, más del 50% de muertes violentas en el país afectan a la juventud. Desde el año 2004 hasta la fecha se contabilizan más de 71,695 muertes violentas (IUDPAS: 2019). Desde el año 2010 hasta marzo de 2018, se cometieron 1.522 homicidios a estudiantes de distintos grados, siendo 121 de ellos, estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (IUDPAS: 2018).

*“La atmósfera se torna diferente cuando estamos en este espacio, pero cuando salimos fuera es completamente diferente, y trasladar ese ambiente, esa atmósfera a una atmósfera completamente diferente, y más grande, es muy complejo, ¡es muy complejo!” (GD).*

El espacio convivencial de enseñanza-aprendizaje es potenciado a lo largo del proceso gracias a la participación activa, implicativa y afectiva que se promueve:

*“No estamos como acostumbrados a que tu opinión sí valga, o que tu idea sí la escuchen” (GD).*

La posibilidad de reflexionar colectivamente en un contexto convivencial afectivo y respetuoso de la otredad, en el que la diversidad de opiniones es valorada como un factor estimulante para los y las participantes, favorece el desarrollo progresivo de la grupalidad:

*“Aquí a mí me gusta el hecho que sea de diferentes carreras... porque te venís a encontrar con una carrera totalmente diferente a la tuya y escuchás otro punto de vista. Entonces, como que te abre un campo más grande de visión, y podés ver más cosas que quizás antes no veías” (GD).*

La confianza que se teje entre participantes en el espacio de enseñanza-aprendizaje unido a la estrategia participativa dialógica conversacional sentipensante utilizada y las temáticas abordadas, favorece la emergencia de la autocritica y potencia el desarrollo de múltiples análisis colectivos sobre las realidades vividas, propiciando la transformación de las posiciones discursivas iniciales, creencias, actitudes y prácticas de los y las participantes:

*“Te cambia el chip. Venís pensando de una forma, y después pensás de una forma totalmente diferente” (GD).*

La grupalidad generada gracias al espacio convivencial construido es capaz de proyectar una imagen atractiva y seductora de lo que se hace...

*“Vine el día justo que ustedes iban a hacer la plantación de árboles, y era este grupo súper unido, y yooo... un niño todo tímido, todo ay... Vos me fuiste a hablar, me acuerdo; y, o sea, fue como bien lindo ver desde fuera lo unidos que eran, y, después, sentir como del grupo” (GD)*

Y, a su vez, es capaz de favorecer el desarrollo gradual de una identidad colectiva entre los y las participantes del programa. Elemento clave para la construcción de Cultura de Paz tal como se concibe desde la sociopráctica perspectiva de la Paz Transformadora: como la expresión colectiva de la identificación grupal resultante de la compatibilización de sentidos inferidos a los estímulos recepcionados derivados de las prácticas que propician atención

sinérgica de las necesidades al otorgarles a los sentidos inferidos compatibilizados un determinado valor. Así, la Cultura de Paz es el resultado de la cristalización del valor otorgado al encaje de sentidos inferidos realizados sobre las prácticas pacifistas y las identificaciones producidas entre sujetos vinculados a esas prácticas. Los usos, costumbres y prácticas pacifistas que propician la atención sinérgica de las necesidades y los sentidos inferidos compatibilizados en las redes en relación con ello son susceptibles de crear Cultura de Paz, si bien, para que ello acontezca, es preciso que los usos, costumbres, prácticas pacifistas y sentidos inferidos compatibilizados generen identificación grupal.

B) El conjunto de contenidos temáticos desarrollados en los talleres es considerado significativo para enriquecer el análisis crítico de la realidad social, política y económica. La secuencia de módulos implementada facilita el desarrollo de un continuum reflexivo que permite a los y las participantes adquirir conceptos clave en cada taller, y retroalimentarlos durante los siguientes talleres, y a partir de las vivencias personales. Esta “concatenación de aprendizajes” se observa especialmente con algunos conceptos clave como el de paz o el de violencia estructural: ambos fueron trabajados en el primer taller y abordados en los siguientes desde diferentes perspectivas:

*“En el primer módulo [teoría de la paz] me di cuenta de un montón de cosas que pasaban con la paz y que no podía ponerle nombre. Iba viendo lo que pasaba tras el módulo en las calles y me daba cuenta... Eso me fascinó” (EPCS).*

Especialmente relevantes para conocer las diversas problemáticas que se vivencian en Honduras y la región son considerados los contenidos relacionados con la teoría de la paz, el triángulo de las violencias, la equidad de género, o los derechos humanos. En este sentido, los y las participantes del programa JVUP reconocen la importancia que dichas temáticas tienen para “poner nombre” a determinadas situaciones observadas en su cotidianidad:

*“Nos damos cuenta de que en Honduras vivimos y hacemos pura Paz Negativa” (EPCS)*

Los conocimientos desarrollados del modo en que son desarrollados sirven a los y las participantes para reconocer la necesidad de fortalecer la coherencia interna entre lo que cada uno piensa/sabe y lo que cada uno hace. Incluso, fomentándose un espíritu crítico agitador y promotor de la coherencia entre participantes, especialmente, entre dinamizadores y dinamizadoras de equipo:

*“Al conocer los tipos de paz reconocemos nuestras prácticas que podían orientarse a una forma de paz negativa: cuestionarme, autocriticarme [para actuar de otra forma]” (EPCS).*

Por su parte, los conocimientos relacionados con la planificación y la elaboración de diagnósticos son reconocidos como contribuyentes al análisis de las problemáticas y la construcción de posibles alternativas viables:

*“El [taller] de planificación ayudaba como a identificar las causas de los problemas, y cómo después hacer al revés, en positivo, cómo solventar” (GD).*

#### ***Factores relacionados con el contexto sociocultural:***

C) Los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los y las participantes son considerados como paralizantes, cuando no directamente amenazadores. Por un lado, la competencia existente entre estudiantes en el ámbito educativo alimentada por un mercado laboral sin capacidad para absorber la demanda de empleo; por otro lado, el conformismo y la reproducción sumisa y alienante de las pautas normativas culturalmente hegemónicas; y, por último, la inseguridad y violencia generalizada que afecta a la juventud hondureña, son referidas como las principales preocupaciones y elementos limitantes para la acción colectiva transformadora por los y las participantes del programa:

*“Vivimos en un mundo competitivo, nos enseñan a prescindir de las personas. La universidad es una carrera, una carrera hacia un trabajo, que es en lo primero que pensamos” (GD).*

#### ***Factores relacionados con las “acciones para la paz”:***

D) El trabajo en equipo mediante el que son diseñadas, planificadas, implementadas y evaluadas cada una de las “acciones para la paz” permite a sus integrantes (tanto a voluntari@s de primer ingreso, como a dinamizadores) poner en práctica un proceder participativo; en el cual, se experimentan tensiones y contradicciones útiles para provocar reflexiones relacionadas con los modos de actuar y los roles a asumir para la construcción participada de convivencias pacíficas:

*“Las acciones para la paz nos permiten poner en práctica mucho de lo aprendido y cómo trabajar con los demás, teniendo en cuenta las opiniones de todos” (EEII).*

El desarrollo de las acciones para la paz de acuerdo con la metodología de trabajo participativa estructurada en cuatro fases, se demuestra útil para la construcción de relaciones de confianza entre los y las integrantes, así como para facilitar el alcance de acuerdos colectivos sobre los que diseñar, planificar, ejecutar y evaluar la acción para la paz –aunque no todos los equipos de trabajo logren culminar todas las fases:

*“En los primeros encuentros de grupo lo que tratamos es de conocernos para construir lazos de amistad y confianza. Luego, poco a poco, vamos definiendo la acción para la paz” (EEII).*

En este sentido, el desarrollo de las acciones para la paz se reconoce como contribuyente a la mejora de las capacidades de planificación e implementación de los y las voluntarios y voluntarias de primer ingreso, y a la mejora de las habilidades motivacionales y de las capacidades requeridas para la coordinación de actividades en los y las dinamizadores de equipo:

*“Nos empoderamos en la acción” (GD).*

Mientras que las fases en las que se diseñan y planifican las acciones para la paz –fase 1) “reuniones y encuentros informales de equipo para la cohesión grupal”; fase 2) “análisis de la problemática a abordar y construcción de la finalidad de la acción para la paz”; y fase 3) “definición de la acción para la paz y reparto de responsabilidades”– son vivenciadas por los y las participantes de primer año como un recorrido preparatorio más o menos significativo para ellos, la fase (4) de “implementación y evaluación de las acciones para la paz” es considerada como muy relevante a la hora de generar satisfacción personal y grupal. Lograr la implementación generando cierto impacto en la población a la cual es dirigida, se revela como un hito significativo:

*“La satisfacción personal que uno tiene cuando se hace la acción es importante...” (EEII)*

De este modo, se identifica la implementación de la acción para la paz como la fase que permite relacionar a los y las participantes del programa con los demás desde un rol de promotores de la paz. Por ello, la implementación de la acción para la paz es considerada como muy relevante a la hora de fomentar el sentido y el valor de su vinculación al programa (y del programa en sí mismo):

*“La acción para la paz nos logra acercar a las personas y contribuir” (EEII).*

En este sentido, es preciso señalar que para algunos voluntari@s la implementación de la acción para la paz es vista como la señal inequívoca de su éxito personal en el programa (y la no implementación, de fracaso), mientras que, para otros, la implementación de la acción para la paz se concibe como un elemento más de un proceso que va más allá de la implementación:

*“Fracasamos a la hora de ejecutar procesos que requieren la participación de todos y cada uno” (GD).*

La posición discursiva que reconoce la implementación de la acción para la paz como un elemento más del trabajo colectivo pone el acento en el pro-

ceso a desarrollar “hacia adentro” del equipo de trabajo –en cómo decidir y construir participativamente durante todas las fases entre los miembros teniendo en cuenta los aportes de cada cual generando consensos–, y no sólo en el resultado “hacia afuera”:

*“No es sólo cuestión de hacer la actividad, sino de construirla juntos, poniendo de parte de cada uno y eso no es fácil” (EEII).*

La sistematización realizada sugiere que ese aprendizaje –la valoración del proceso de trabajo grupal y no sólo el resultado– emerge, mayoritariamente, entre los voluntarios que más activamente participan en el trabajo de equipo. En este sentido, es posible establecer una correlación entre la aportación personal que el voluntario asume con la valoración del proceso más allá del resultado: a mayor implicación personal, más valoradas son cuestiones no relacionadas con los resultados de la implementación:

*“Yo estoy feliz con el voluntariado y con el desarrollo del grupo, porque fuimos capaces de reírnos y de platicar en el grupo, pese a que Alex y Berlín no pudieron estar. Estoy súper agradecida con los compañeros por contagiarnos los unos a los otros... fue maravilloso” (EPCS).*

E) El debate suscitado sobre la sensación de fracaso derivada de la implementación, o no, de la acción para la paz pone de manifiesto la existencia de dos posiciones discursivas alusivas al modo en que las acciones para la paz son concebidas. La primera, mayoritaria entre los y las voluntarios de primer ingreso, es la que asume la acción para la paz de modo “iluminador”: los y las participantes del programa son los sujetos depositarios del conocimiento y la sensibilización requerida para ser “transferida” a los beneficiarios de la acción:

*“Sentir la necesidad de querer generar cambios en nuestro entorno, formando, creando y planificando acciones que motiven a conocer los tópicos tratados en el voluntariado al público en general” (EPCS).*

La segunda, mayoritaria entre los y las dinamizadores de equipo y emergente entre los voluntarios de primer ingreso más involucrados en el trabajo en equipo, es la que asume la acción para la paz de modo “dialógico”: los y las participantes del programa buscan la forma de generar un espacio de intercambio horizontal con los y las receptores de la acción para la paz, reconociendo, de este modo, a la otredad como sujeto protagonista de la actividad:

*“El ser parte de algo que construimos y que contribuye a la construcción de paz o la cultura de paz. Involucramos a personas ajenas para que hicieran un análisis interno de las interrogantes que planteamos” (EPCS).*

### *Factores relacionados con la “convivencia sociocomunitaria”:*

F) La convivencia sociocomunitaria se convierte en un componente del programa JVUP especialmente contribuyente a la reflexión sobre las problemáticas del país, al tiempo que significativo para potenciar la sensibilización y el compromiso con el “querer hacer” en los y las voluntarios.

El acercamiento a los pobladores y organizaciones sociales de las zonas visitadas y las reflexiones suscitadas durante los conversatorios mantenidos, permite a los y las voluntarios analizar de primera mano la realidad en la que las comunidades (sobre)viven:

*“Es que ves en la situación que vive la gente, y cómo los persiguen por el simple hecho de defender un río... y te das cuenta de lo terrible de la situación” (EEII).*

Escuchar a los afectados de las comunidades y organizaciones sociales visitadas permite a los y las voluntarios dar verosimilitud a múltiples de los temas abordados durante los talleres presenciales. En este sentido, se reconoce que los testimonios y razonamientos presentados coadyuvan a fomentar la reflexión crítica sobre la situación que atraviesan numerosas comunidades rurales del país en el escenario donde se sufre:

*“No es lo mismo estar hablando de las violencias que sufrimos, las violaciones de Derechos Humanos, que verlo en directo y que te lo cuenten los propios protagonistas” (EEII).*

La convivencia sociocomunitaria se muestra útil, asimismo, para generar aprendizajes significativos y segundas reflexiones a partir de la observación de las condiciones en las que vive la población y las conversaciones establecidas entre voluntarios y miembros de las comunidades. Este factor resulta especialmente relevante para aquellos voluntarios y voluntarias en cuya vida menor impacto tienen las violencias estructurales. Para éstos, la convivencia sociocomunitaria podría llegar a configurarse como un factor muy influyente a la hora de romper con ciertos prejuicios de clase y violencias culturales...

*“Es que yo todo el tiempo pensaba: ‘no puede ser, es mentira esto que cuentan’, hasta que me pregunté: ¿por qué me cuesta creerles a ellos y nada a una empresa o a un medio de comunicación?, ¿no será que estoy ejerciendo violencia cultural contra ellos? porque aunque no fuera verdad lo que me cuentan... lo que me pasa es que tiendo a no creerles por puro prejuicio” (EEII).*

Aunque no sea éste un factor “infalible”:

*“Yo siento que le dijeron lo que tenía que decir. Lo llevaba todo escrito y lo leyó... y vi cómo le decían lo que podía decir... –Cabe preguntarse por qué tú concluyes que le dijeron lo que debía decir y no crees que pudieran estar ayudándola*

*a superar la inseguridad que podría sufrir una campesina sin estudios que hace una presentación frente a un grupo de universitarios de Tegucigalpa desplazados hasta su comunidad exclusivamente para escucharla” (EEII).*

En todo caso, una de las contribuciones más significativas que se producen durante la convivencia sociocomunitaria tiene que ver con la capacidad que atesora ésta para convertir a sus pobladores, organizaciones o líderes sociales en ejemplos inspiradores para los y las voluntarios, lo cual contribuye al fortalecimiento del “querer hacer”:

*“Casi sin nada logran organizarse y construir proyectos juntos... eso es increíble” (EEII).*

### **Factores relacionados con la finalidad y utilidad del programa:**

G) La sistematización propició la reflexión sobre la utilidad que el programa JVUP había tenido para sus vidas. En este sentido, el programa es concebido como un proceso de formación-acción en el que se desarrollan, fundamentalmente, las siguientes potencialidades:

- La potencialidad del “saber”: esto es, la construcción de conocimientos asociados con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto y el estímulo de la reflexión crítica teórica que propicia el cambio de paradigmas:

*“Analizar los conflictos, conocer sobre género y derechos humanos, y a cambiar mi forma de ver al mundo” (EPCS).*

*“Saber como funciona la violencia, los tipos de violencia, en qué consisten los conflictos, los tipos de paz, conocer qué tipo de paz practico...” (CS).*

- La potencialidad del “sentir”: esto es, el desarrollo de la inteligencia emocional, de la empatía y la afectividad, y de sentimientos y creencias mediante los que promover la autoestima y el desarrollo de relaciones comprometidas con la otredad:

*“Me ayudó a desarrollar mi empatía, a escuchar” (EPCS).*

- La potencialidad del “querer”: la motivación de una actitud proactiva y comprometida que invita a la acción transformadora del sujeto y entre sujetos:

*“En mí fue reforzando esa responsabilidad con los demás y también ese respeto que se debe de tener hacia las personas” (GD).*

*“Para ser mejores personas, más honestas, íntegros, generadores de los cambios que el país necesita” (EPCS)*



- La potencialidad del “hacer”: esto es, la acción transformadora de uno mismo (dimensión personal), hacia los y las demás (dimensión social-relacional), hacia la estructura del sistema (dimensión estructural), y en relación con la naturaleza (dimensión ambiental):

*“Uno cambia, y las demás personas que están cerca de ti notan ese cambio (...). Se ve en la manera en la que haces las cosas” (GD).*

*“He cambiado me forma de pensar y decir mis opiniones: analizo y luego hablo” (CS).*

*“Ser más crítico y responsable” (CS).*

*“Ser activo en la construcción de un mundo justo que respete todas las formas de vida... ¡Ahimsa!” (EEII).*

La apuesta personal que algunos de los y las participantes asumen por el desarrollo integral y complementario de estas cuatro dimensiones, estimulan el desarrollo de un “para qué”, finalidad o propósito vital, relacionado con la acción-reflexión-acción en y para la Paz Transformadora. Un “para qué” capaz de propiciar la identificación grupal alrededor de prácticas tales como la promoción del sentipensamiento en flujo con los y las demás (Morales y Torre, 2002), del apasionamiento en relación a lo que se hace, del compromiso con la transformación de uno mismo, del modo de relacionarse con otros, de la indagación crítica, de la coherencia y la reflexividad práctica, e, incluso, de la audacia e impulsividad emotiva hacia la acción transformadora de modelos convivenciales violadores o inhibidores de la atención de las necesidades:

*“Al final, lo que hacemos aquí es humanizarnos” (EPCS).*

*“Concientizar y hacer con los demás” (EPCS).*

### **Factores relacionados con la metodología:**

H) La estrategia metodológica participativa dialógica conversacional y sentipensante utilizada permite que los estímulos lanzados por los y las facilitadoras –en forma de textos, imágenes, dinámicas, técnicas, juegos o ejercicios–, se conviertan en materia prima objeto de análisis por parte de todos los actores del proceso, favoreciéndose, de este modo, la construcción colectiva del conocimiento desde las múltiples conversaciones nutridas por las observaciones realizadas en relación a lo leído, visto, vivido y sentido:

*“Los ejercicios que hacíamos en el voluntariado nos permitían sentir y reflexionar juntos a partir de lo que vivimos, de cómo nos comportamos o de lo que vimos” (EPCS).*

*“Todos vamos aportando y eso hace que aprendamos de todos” (EEII).*

Algunas de las dinámicas aplicadas impulsan un hacer fuera de la “zona de confort” de cada persona; lo cual, es comprendido por los y las participantes como un mecanismo efectivo para potenciar el autoconocimiento y la transformación personal y social:

*“Me gustó que nos obliga salir de nuestra zona de confort... por ejemplo, a Guillermo no le gustan los abrazos pero a huevos tuvo que recibir uno” (GD).*

Las reflexiones y sentimientos estimulados a partir del desarrollo de las dinámicas, técnicas y juegos, se consideran un elemento importante para reconocer creencias o prejuicios sobre los que trabajar:

*“[La dinámica] Me sirvió para darme cuenta de muchas actitudes erróneas que tenía como ser: machismo, discriminación, persecución de aquellos que piensan diferente” (EPCS).*

Los ejercicios realizados contribuyen al desarrollo de una introspección autocrítica que muchos participantes desarrollan paulatinamente a lo largo del programa y que se considera clave para el fortalecimiento de un “querer hacer” orientado a la transformación de uno mismo y del medio:

*“La introspección... Uno se detiene y piensa por dónde está, y piensa en sí mismo y las emociones que lleva dentro de uno, y, posteriormente, las reacciones que tiene con el entorno. Creo que antes eran pocas las veces que me detenía y me ponía a pensar en esas cosas (...). No tenemos un manual de facilitadores para decidir cómo reaccionar, pero vamos aprendiendo poco a poco a partir de los análisis personales y situacionales que se nos van dando” (GD).*

De igual modo, numerosas dinámicas y técnicas aplicadas hacen énfasis en la escucha activa y emotiva entre los y las participantes, lo que potencia el desarrollo de lazos afectivos, el reconocimiento del otro, la empatía, e, incluso, la comprensión de la estructura de las problemáticas al escuchar otras similares situaciones a las vividas por cada cual:

*“Sentir esa empatía por las demás personas, porque uno solo se preocupa de su propio círculo, o sea, yo... que mi familia y mis amigos estén bien es lo que importa. Las demás personas fuera de tu círculo no te tienden a importar. Entonces, esa empatía le cambia a uno” (GD).*

Algunas de las técnicas y ejercicios aplicados para el análisis y la intervención en conflictos se destacan como relevantes para promover la mediación en los problemas más recurrentes que se generan en las redes familiares, de compañeros y de amistad

*“Podemos ponerlo en práctica en nuestra vida diaria” (EPCS).*

*“Lo egoístas que podemos ser... la necesidad de cambiar la actitud que tenemos en muchos conflictos” (EPCS).*

Las dinámicas desarrolladas mediante sociodramas propician múltiples reflexiones relacionadas con las violencias estructurales.

*“Entender cómo funciona la violencia estructural: gracias al gabinete. No dimos soluciones integrales a los problemas de nuestro pueblo, y el gobierno solo pensaba en las cosas que a él le parecía más importante y no al resto... ¡Y muchos quedaban en posición pasiva, otros se vendían!”*

Este proceso reflexivo y deliberativo generó múltiples propuestas. Entre las más significativas, se encuentran las siguientes:

#### **En relación con el conjunto de componentes formativos del programa JVUP:**

- Incorporación a la currícula del programa de la sistematización de la experiencia educativa como una herramienta destinada a la reflexión y el mejoramiento sistemático del proceso formativo: diseño de una metodología de sistematización integrada en la currícula anual de cada cohorte y abierta a la participación de todos los actores vinculados (voluntarios de primer ingreso, dinamizadores, facilitadores y dirección académica).
- Incorporación a la currícula del programa de un cuarto componente formativo: “seminarios formativos y divulgación de conocimiento”; consistente en la celebración periódica de seminarios monográficos en torno a temáticas tales como “noviolencia”, “democracia y participación ciudadana”, “desarrollo a escala humana”, “experiencias de construcción de paz”, cuestiones relacionadas con el análisis de la coyuntura social, política y económica del país, y temáticas de interés para el equipo de dinamizadores. El contenido desarrollado en los seminarios estructurados a partir de la selección de lecturas y el debate en torno a éstas es utilizado como material de divulgación en el espacio “construyendo caminos de paz” que el Área de Paz del IUDPAS tiene asignado en el medio de comunicación oficial de la UNAH, Presencia Universitaria.

#### **En relación con la estructura organizativa del programa y las funciones de los actores vinculados:**

- Conformación de un Grupo Motor compuesto por la dirección académica del programa, el equipo de dinamizadores y los facilitadores que asuman responsabilidades en el seguimiento de los equipos de trabajo con el objetivo de propiciar la dirección y coordinación colegiada del programa.
- Conformación de tres comisiones de trabajo (educación, comunicación e investigación) compuestas por los y las dinamizadores de equipo y los y las voluntarios de primer ingreso interesados, para así

potenciar las líneas estratégicas que el Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad desarrolla.

- Potenciación de las responsabilidades y funciones del equipo de dinamizadores: capacitación al equipo de dinamizadores para la aplicación de técnicas, dinámicas, ejercicios y juegos, e impulso de la facilitación de contenidos temáticos durante los talleres.
- Constitución de una asociación juvenil impulsada por los y las egresados del programa JVUP.

**En relación con el componente formativo “talleres presenciales teórico-prácticos”:**

- Ratificación de los talleres planificados y adecuación de contenidos temáticos: incorporación de nuevos roles en la dinámica “Gabinete Presidencial” del taller “Metodologías para la paz” para reforzar el debate en torno a la consideración de la persona como sujeto de investigación; incorporación de un ejercicio de devolución y segunda reflexividad durante el taller de “Educación para la paz” con el objetivo de evaluar colectivamente el desempeño de los y las participantes en el programa; diseño e incorporación de un caso práctico para el taller de “Derechos humanos” con el objetivo de facilitar la comprensión de los conceptos de legalidad, legitimidad y desobediencia; e, incorporación del enfoque LGTBIQ en el taller de “Género”.
- Ampliación de contenidos temáticos: diseño e incorporación del taller “Manejo de las emociones” (en sustitución del taller de “Planificación de acciones para la paz II”), orientado a promover el autoconocimiento de las emociones personales y el adecuado abordaje de crisis y descompensaciones.
- Conformación de grupos de trabajo diferentes a los equipos correspondientes al componente formativo de “acciones para la paz” en el marco de los talleres, con el objetivo de potenciar las relaciones entre todos los y las participantes del programa.

**En relación con el componente formativo “acciones para la paz”:**

- Mejora del proceso de selección de los y las dinamizadores de equipo: establecimiento de un sistema de selección entre los y las voluntarios egresados del programa que se interesan por formar parte del equipo de dinamizadores consistente en la participación en una inducción teórico-práctica de 4 jornadas dirigida por los y las dinamizadores de años anteriores, en el que son preparados los candidatos para la coordinación del trabajo en equipo en sintonía con la metodología planificada.

- Adecuación de la metodología planificada para el desarrollo participativo del trabajo en equipo: mejora del instrumento “Pacto de Responsabilidades” destinado al debate de sus contenidos como punto de finalización de la fase 1 “reuniones y encuentros informales de equipo para la cohesión grupal”, ampliación de la duración de dicha fase y promoción de actividades recreativas para fomentar las relaciones de confianza y amistad entre los miembros del equipo; y simplificación del instrumento “Matriz de Planificación de Acciones para la Paz” para facilitar su cumplimentación durante la fase 2 “análisis de la problemática a abordar y construcción de la finalidad de la acción para la paz”.
- Mejora del sistema de seguimiento del trabajo en equipo: establecimiento de reuniones de coordinación semanales entre el equipo de dinamizadores, y diseño y aplicación de un Cuestionario de Seguimiento online a los miembros de cada equipo cuyos resultados sean sometidos a debate colectivo a través de la técnica “baraja autocrítica”, diseñada *Ad Hoc*, como ejercicio de devolución en el taller “planificación de acciones para la paz”.
- Mejora del proceso de conformación de los equipos de trabajo: diseño e implementación de una metodología consistente en la pre-definición por parte del equipo de dinamizadores de cuatro ideas generales de “acciones para la paz” diferentes, y conformación de los equipos de trabajo en función del interés que éstas suscitan entre los y las voluntarios durante el taller “teoría del conflicto”.
- Instauración de incentivos y reconocimientos honoríficos a los y las voluntarios más activos de los equipos de trabajo con la intención de potenciar su compromiso y estimular su interés en continuar vinculados al programa durante la siguiente cohorte en calidad de dinamizadores de equipo.

## 5. CONCLUSIONES

La deliberación participativa impulsada en el proceso de sistematización permitió al conjunto de actores vinculados al programa JVUP reconocer e interpretar la experiencia educativa, así como analizar, reflexionar, valorar y teorizar sobre lo que se hace, sobre cómo se hace, sobre el para qué se hace lo que se hace, y sobre el conjunto de factores relacionados con la construcción de los aprendizajes, cambios de actitud y comportamiento experimentados por los y las voluntarios durante el programa. A partir de las reflexiones, se extrajeron las siguientes conclusiones:

1. La construcción del espacio de convivencia-aprendizaje dialógico y socio-afectivo en el que los y las participantes ejercen como sujetos –y no como meros objetos– potencia la atención sinérgica de las necesidades y se configura, en sí mismo, como un proceso de Paz Transformadora cuyos protagonistas son los propios participantes del programa JVUP.
2. El desarrollo de los componentes formativos del programa JVUP mediante la estrategia participativa, dialógica conversacional sentipensante utilizada, potencia en los y las participantes el compromiso por el “querer hacer”, facilitando la concreción de acciones orientadas a la construcción de Paz Transformadora hacia múltiples redes (esencialmente, hacia las principales redes de pertenencia de los y las participantes del programa):

*“Entonces, vamos pensando mientras vamos actuando y eso es lo que nos vuelve transformadores realmente como jóvenes; que vamos ayudando a otras personas a ser mejores y a hacerlo de la mejor manera porque lo hacemos realmente. Entonces, nos cuestionamos y cuestionamos a los demás para poder hacer las cosas de manera correcta” (GD).*

3. El desarrollo del espacio convivencial de enseñanza-aprendizaje dialógico y socio-afectivo forjado a partir de las relaciones empáticas, de confianza y amistad contraídas, el rol de sujetos activos y propositivos que los y las participantes ejercen a lo largo del proceso formativo, el desarrollo de conocimientos relacionados con la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto, y la estimulación de la reflexividad, de la indagación crítica, del autoconocimiento, y del hacer participativo en los equipos de trabajo conformados, son factores favorecedores de la identificación grupal pacifista entre los y las participantes del programa.
4. La cristalización de la idea según la cual es posible y necesario promover la construcción de Paz Transformadora mediante estrategias participativas dialógicas sentipensantes y no violentas que entre algunos de los y las participantes del programa emerge, favorece la puesta en práctica de acciones pacifistas con las que el grupo se identifica y a las que el grupo otorga valor, posibilitándose el desarrollo de Cultura de Paz.
5. El sistemático incentivo de reflexiones grupales (y de auto-reflexiones) orientadas a comprender lo que se hace, cómo se hace, por qué y para qué se hace y a conocer las disonancias, tensiones o ejes de oposición/diferencia entre “lo que decimos y lo que hacemos” (y entre “lo que digo y lo que hago”), favorece la construcción de aprendizajes significativos contribuyentes al desarrollo de la coherencia expresa-

dos en cambios de creencias, opiniones, pensamientos, actitudes y comportamientos. A partir de ello, la construcción de un propósito o “para qué” colectivo, se revela como un mecanismo contribuyente al desarrollo del Ser-Promotor de la paz mediante el fortalecimiento de las potencialidades del pensar, sentir, querer y hacer como medio y fin al mismo tiempo.

De acuerdo con éstas conclusiones, entendidas como lecciones aprendidas, se concibe la Educación en y para la Paz Transformadora (EpPT) como el proceso participativo, práxico y dialógico de sentipensar para la construcción (el refuerzo o el impulso) de un saber, de un sentir y de un hacer (y de un querer saber, de un querer sentir y de un querer hacer) promotor de la transformación noviolenta de conflictos y de modelos convivenciales violadores, inhibidores y pseudosatisfactores en modelos convivenciales de atención sinérgica de las necesidades en, entre y desde los sujetos que dan vida al proceso.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Obregón, G. (2014). “Los docentes como constructores de prácticas de paz”. *Revista Ra-Ximhai*, Volumen 10, No. 2, 95-112.
- Apala, P. (2008). “Educación para la paz e interculturalidad: una visión desde los pueblos indígenas originarios”. En Ministerio de Educación y Ciencia / OREALC-UNESCO. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*, 74-89.
- Bertalanffy, L. (1978). *Tendencias en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza.
- Cabezudo, A. (2015). “Educación para la Paz y los Derechos Humanos: desafío pedagógico actual en América Latina”. En Serrano, S., Oswald, Ú., y de la Rúa, D., (Coords.), *América Latina en el camino hacia una paz sustentable: herramientas y aportes*. Guatemala: Respuesta para la Paz – FLACSO– CLAIP – CRIM-UNAM, 131-142.
- Cerdas Agüero, E. (2013). “Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos”. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Volumen 24 (1-2), I-II Semestre, 189-201. Disponible online (<https://bit.ly/2XZckY1>) (Consultado el 5-7-2019).
- Equipo del Programa por la Paz – ACODESI (2003). *Hacia una educación para la paz. Estado del arte*. Colección Aportes No. 8. Bogotá: ACODESI. Disponible online (<https://bit.ly/1QkncVg>) (Consultado el 1-07-2019).
- Fernández-Herrera, A. (2003). “La Educación para la Paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad”. *Educación XXI*, No. 6 UNED, 107-127.
- Fernández-Herrera, A. (2004). “Educación para la comprensión internacional”. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflicto*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 376-377.

- Fernández-Herrería, A., y López-López, M. (2014). “Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico”. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 21, No. 64, UAEM, 117-142.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria – Ediciones UNESCO.
- Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Fortat, R. y Lintanf, L. (1989). *Education aux droits de l’homme*. Lyon: Chronique Sociale.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987) *Pedagogía de la Liberación*. Sao Paulo: Moraes.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: Ediciones Morata – Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Ediciones Morata.
- IUDPAS (2018). *Boletín Especial Sobre Homicidios de Estudiantes del Observatorio de la Violencia enero2010 – marzo 2018*, Edición Especial No. 67. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH. Disponible online (<https://bit.ly/2Obj40E>) (Consultado el 11-6-2018)
- IUDPAS (2019). *Boletín Nacional de Muertes Violentas del Observatorio de la Violencia Enero – Diciembre 2018*, Edición No. 52. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH. Disponible online (<https://bit.ly/2YcEV7r>) (Consultado el 1-7-2019).
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2006). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica*. Disponible online (<https://bit.ly/2LB7zxx>) (Consultado el 11-11- 2018).
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. México: Alforja y Concejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (1995). “Los sustratos teóricos de la educación para la paz”, *Cuadernos Bakeak*. No. 8, Educación para la Paz. Gernika Gogoratuz: Bakeaz. 1-11. Diponible online (<https://bit.ly/2vGSOg7>) (Consultado el 15-07-2019).
- Jares, X. (1999). *Educar para la paz, su teoría y su práctica* (segunda edición). Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Editorial Popular.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del Conocimiento*. Madrid: Debate.
- Maturana, H. (1988). “Ontología del conversar”. *Revista Terapia Psicológica*, Año VII, No. 10., Disponible online (<https://bit.ly/2LADKNu>) (Consultado el 16-11-2018).
- Montañés, M. (2006). *Praxis Participativa Conversacional de la Producción de Conocimientos Sociocultural*. Madrid: Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.



- Montañés, M. y Lay, S. (2019). "Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto)". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, No. 43, 89-115. DOI: 43.2019.24300
- Montañés, M. y Ramos, EA. (2012). "La paz transformadora: una propuesta para la construcción participativa de paz y la gestión de conflictos desde una perspectiva sociopráctica". *Revista de Ciencias Sociales Obets*, Vol. 7, No. 2, 241-270. DOI: 10.14198/OBETS2012.7.2.04
- Moraes, M. y Torre, S. (2002). "Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación". *Revista Creatividad y Sociedad*, N.2, 41-56. Disponible online (<https://bit.ly/2JZGu3w>) (Consultado el 9-10-2018).
- Morin, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Narváez, E. (2006). "Una mirada a la Escuela Nueva", *Educere*, vol. 10, No. 35, Universidad de los Andes, 629-636. Disponible online (<https://bit.ly/2DmhMZp>) (Consultado el 25-7-2018).
- Ramos, EA. (2015). *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica*. Tegucigalpa: IUDPAS-UNAH. Disponible online (<https://bit.ly/2JIsZGC>) (Consultado el 2-4-2016).
- Ramos, EA. (2016). "El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la Paz Transformadora y Participativa". *El Ágora USB*, Vol., 16, No. 2. Universidad San Buenaventura, 513-532. Disponible online (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407755354009>) (Consultado el 5-4-2017).
- Ribotta, S. (2011). *Educación para la Paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Huri-Age.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo, y Rodríguez, R. (2019). "La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas". *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 235-250. Disponible online (<https://bit.ly/2JW40Pd>) (Consultado el 1-7-2019) DOI: 10.15648/Coll.1.2019.13
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores.
- Torre, S. (2000). "Estrategias creativas para la educación emocional", *Revista Española de Pedagogía*, año LVIII, No., 217, 543-572.
- Torres, A. (1998). "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente". *Tercer congreso Iberoamericano y caribeño de agentes de desarrollo sociocultural y comunitario*. La Habana, octubre de 1998. Disponible Online (<https://bit.ly/32Kcxxa>) (Consultado el 1-07-2018).

## REFERENCIAS DE LOS AUTORES

**Manuel Montañés Serrano** es licenciado y doctor en CCPP y Sociología. Es Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Sus publicaciones más recientes son las siguientes: “Perfiles psicosociales de los usuarios de los entornos virtuales según sus dimensiones motivacionales, características conductuales y consecuencias”. *Universitas Psychologica*, Vol. 18, n° 3, pág-1-14, 2019. “Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto)”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. n° 43 mayo-agosto, págs. 89-115, 2019. “De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol. 17, n° 2, págs. 1-12, 2018. “De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas”. *Habitat y Sociedad*. n° 10, págs. 35-52, 2017. “¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Académicista? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo”. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), págs. 323-349, 2017.

Researcher ID D-5987-2016 y Código Orcid 0000-0002-3107-8818  
e-mail: investigacionparticipada@gmail.com

**Esteban A. Ramos Muslera** es licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Investigación Participativa para el Desarrollo Local por la misma universidad y Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad de Valladolid. Actualmente, es Coordinador del Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), *Council member* de la *International Peace Research Association* (IPRA) y Co-Secretario General del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP). Entre sus últimas publicaciones científicas destacan “Práxis participativa de la paz transformadora: teoría y método” del libro *Pax Crítica. Aportes teóricos a las perspectivas de paz posliberal*, editado por Tecnos en 2019 bajo la coordinación de Pérez de Armiño, y Zirión; y la *Guía de Capacitación en Paz y Violencia* recientemente publicada en Tegucigalpa por el IUDPAS-UNAH, que facilita el desarrollo de procesos formativos de Educación para la Paz Transformadora.

Orcid ID: 0000-0002-4458-6731.

e-mail: esteban.ramos@unah.edu.hn, esteban.ramos@gmail.com

Recibido: 23-07-2019

Aceptado: 15-11-2019

 Licencia Creative Commons Reconocimiento (CC BY 4.0)