

# Construir espacios de esperanza en contextos de violencia. Diálogos con estudiantes universitarios Building Spaces of Hope in Contexts of Violence: Dialogues with University Students

Ana Gabriela Rojo Fierro

UNIVERSIDAD DE ÁMSTERDAM, PAÍSES BAJOS  
anagabrielarajo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1368-947X>

María Cecilia Fierro Evans

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO (UNAM), ESCUELA NACIONAL  
DE ESTUDIOS SUPERIORES (ENES) LEÓN,  
LABORATORIO INTERDISCIPLINARIO PARA  
LA DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA  
(LIDIE), MÉXICO

cfierroe@enes.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9644-7637>

## RESUMEN

Este trabajo busca contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas para el diálogo con estudiantes universitarios, en un contexto nacional marcado por crecientes niveles de violencia social derivados de la "guerra contra el narcotráfico" en México. Al retomar conceptos como trauma psicosocial y educación en contextos de emergencia, destaca la necesidad de abrir espacios curriculares para reflexionar sobre el impacto personal y colectivo de la violencia. La propuesta se inscribe en la pedagogía crítica para la paz e integra prácticas narrativas, círculos restaurativos y mediación. Herramientas pedagógicas permiten al profesorado conducir sesiones de diálogo en un entorno seguro, orientadas a fortalecer vínculos sociales y explorar recursos para la acción individual y colectiva. Escuchar, narrar y actuar son las fases de esta aproximación, que representa un esfuerzo desde la educación para reconstruir el tejido social en sociedades afectadas por violencia generalizada.

Palabras clave: violencia, pedagogía crítica para la paz, educación en contextos de emergencia, educación universitaria, tejido social

## ABSTRACT

This work seeks to contribute to the development of pedagogical strategies for dialogue with university students, in a national context marked by increasing levels of social violence, stemming from the "war on drugs" in Mexico. By revisiting concepts such as psychosocial trauma and education in emergency contexts, it highlights the need to open curricular spaces in university classrooms to reflect on the personal and collective impact arising from exposure to violence in its various manifestations. The pedagogical proposal is rooted in critical pedagogy for peace and incorporates elements of collective narrative practices, restorative circles, and mediation. Pedagogical tools are offered to enable faculty to conduct dialogue sessions with their students in a respectful and secure educational environment, aimed at strengthening social bonds and reflecting on the spaces and actions that, in their own lives, offer hope as well as possible resources for individual and/or collective action. Listening, narrating, and acting are the three intertwined phases of this proposal. The outlined methodologies represent an effort from the educational space to advance the reconstruction of the social fabric in societies affected by widespread phenomena of violence. Keywords: violence, critical pedagogy for peace, education in emergency contexts, university education, social fabric

## EL QUEHACER EDUCATIVO EN MEDIO DE UNA CRISIS DE VIOLENCIA<sup>1</sup>

En México la deuda histórica relacionada con la pobreza, la desigualdad social y la corrupción se ha visto agravada en las últimas décadas a partir de la declaración de la “Guerra contra las drogas”, la cual ha producido cuantiosas pérdidas humanas, directas y tangibles. De enero de 2006 a mayo de 2021 se estiman 350 000 homicidios como resultado de esta “Guerra” (Pardo y Arredondo, 2021) iniciada en 2006 por el entonces presidente Felipe Calderón, así como más de 100 000 víctimas de desaparición forzada (Martín, 2023; Naciones Unidas, 2022). Pero, además, ha producido profundas heridas materiales y psicológicas que dañan la vida comunitaria (Reguillo, 1996), ya que la violencia “se va incrustando en la vida de los sujetos mediante el sufrimiento y las relaciones del día a día, arrastrando vidas” (Castillejo, 2007, en Solano y Trujillo, 2021, p. 160).

El Informe especial de la CNDH, *Adolescentes: vulnerabilidad y violencia* (Azaola, 2017) señala las afectaciones en niñas, niños y jóvenes por el contexto de violencia, la vulneración de estándares de vida, el debilitamiento de normas y valores, la ausencia de apoyo social, así como efectos del estrés postraumático que pueden generar y propiciar mayores actos de violencia (Azaola, 2017). Esta situación se agrava aún más si se tiene en cuenta que en México son los jóvenes el grupo de población que ha sufrido más pérdidas humanas en este contexto, ya que representan casi 40% de las víctimas de homicidio entre 2007 y 2021 (Arista, 2023).

Entendemos la violencia generalizada como un “fenómeno sistémico que se genera y reproduce a través de las complejas interacciones de las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales” (De Jesus y Hernandez, 2019, p. 1), y que a su vez da lugar a lo que Martín-Baró ha nombrado como “trauma psicoso-

---

<sup>1</sup> La mayoría de las estrategias pedagógicas aquí propuestas han sido piloteadas en dos ocasiones en el Área de Reflexión Universitaria (ARU) de la Universidad Iberoamericana León para integrar una agenda de paz en el currículo. Agradecemos a la Dra. Lorena Jiménez, coordinadora de Incidencia Social, la invitación, apoyo y diálogo constante en la realización de este proyecto, así como al Dr. David Laws y a la Mtra. Zeineb Al-Itjawi de la Universidad de Ámsterdam por las conversaciones sostenidas a propósito de la mediación y resolución de conflictos.

cial”, es decir el tipo de heridas causadas por la vivencia prolongada de la violencia, y el daño que se produce “en el cuerpo social al que pertenecen los individuos, en las relaciones interpersonales y en las comunidades” (Palma, 2020, p. 57). El “trauma psicosocial” se relaciona con la “disolución del vínculo social” que aborda Reguillo (1996), derivado de las violencias que, como señala, se diversifican y refuerzan entre sí, aumentando el miedo, la incertidumbre y la desesperanza.

Algunas consecuencias de este daño en el vínculo social se observan en la pasividad en la actuación política, el debilitamiento de recursos psicológicos, la pérdida de autonomía y la angustia generalizada (Martín-Baró, 1990; Lira, 1990; Rositchner, 1990, en Palma, 2020). Además de un deterioro de la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno y la pérdida de esperanza, con frecuencia se experimenta la inseguridad frente al propio destino, la carencia de propósito, y la necesidad de vinculación o pertenencia personal a algún grupo (Samayoa, 1987, en Martín-Baró, 1988).

En esta situación de violencia generalizada, el ejercicio del quehacer educativo en diversas regiones de México se lleva a cabo en condiciones que comparten algunas de las características esenciales de lo que se ha caracterizado como “situaciones de emergencia”. Si bien no hay consenso sobre cómo definir la educación de emergencia, puede entenderse como aquella que ocurre en contextos que rebasan “la capacidad de una sociedad para hacer frente a una determinada situación que pone en un riesgo constante a su población, utilizando sus propios recursos” (Nicholai, 2003, en Kagawa, 2005, p. 494).

Sin embargo, la emergencia no se refiere sólo a la posibilidad de experimentar episodios súbitos de violencia directa, sino que sus consecuencias están incrustadas en el cotidiano, “en lo que se nombra y lo que se calla, lo que es posible abordar y no en la escuela como conocimiento escolar, en las acciones disciplinarias, y en cómo es posible hacerlo” (Solano y Trujillo, 2021, p. 161).

Al respecto, la investigación en México en el campo de disciplina, convivencia y violencia, reporta que no sólo la sociedad, sino también las instituciones educativas resultan espacios profundamente afectados por esta problemática. Trabajos realizados en este cam-

po temático (Furlán y Spitzer, 2013, Furlán, Prieto y Ochoa, 2023, en prensa) durante las dos últimas décadas en México, reconocen que la violencia ha afectado a los procesos de escolarización de muy diversas formas, lo que se refleja en cuestiones como bajo desempeño académico, abandono, fracaso, y formas de relación violentas al interior de la escuela y con su entorno inmediato, además del fenómeno de narcocultura que refleja nuevos patrones aspiracionales y concepciones de la niñez y juventud (González, Inzunza y Benítez, 2013; Trujillo y Solano, 2023, p. 298; Rockwell, 2018).

Desde esta mirada, Solano y Trujillo (2021) analizan las formas que toma el silencio en el quehacer cotidiano de docentes que laboran en entornos de violencia. Una de estas expresiones es lo que denominan “silencio del currículum”, es decir, las formas limitadas para referirse a temáticas relevantes que apoyen la formación crítica de sus estudiantes, pero prescindiendo de cualquier referencia al contexto específico que pudiera implicar riesgos para ellos o los propios docentes.

En el caso del nivel superior, además de la dificultad para abordar temas que puedan ser considerados sensibles, está la sobrecarga de asignaturas, contenidos y actividades curriculares en los diversos campos profesionales, lo que deja fuera la posibilidad de establecer conversaciones con los estudiantes sobre asuntos que trascienden los compromisos estrictamente académicos. Esto se complejiza toda vez que los estudiantes se ven confrontados con un panorama laboral incierto, una crisis climática que se vive con mayor proximidad y, en suma, márgenes de acción y esperanza cada vez más acotados.

### **Reflexionar la paz desde la universidad: investigaciones y experiencias**

El contexto antes descrito pone de manifiesto la importancia de que los educadores recuperen la esperanza en su labor docente junto con sus estudiantes. El quehacer universitario está llamado de manera especial a atender el desarrollo de procesos que permitan a los estudiantes expresar su voz reelaborando sus propias experiencias y escuchando las de otros, con vistas a fortalecer los vínculos y crear espacios de solidaridad y empatía.

Este llamado al diálogo reconoce que los contextos de violencia no dejan sólo efectos negativos, sino que ante situaciones adversas las personas pueden movilizar también amplias cualidades personales y sociales para seguir adelante: “hay quienes sacan a relucir recursos de los que ni ellos mismos eran conscientes o se replantean su existencia de cara a un horizonte nuevo, más realista y humanizador” (Martín-Baró, 1993, p. 38). Alimentar la esperanza vinculada con el poder de actuación tanto individual como colectivo implica también reconocerla como inseparable del quehacer educativo.

En la literatura es posible encontrar trabajos centrados en la educación en contextos de emergencia, educación sensible al conflicto, y educación para la paz orientada a la transformación de actitudes, valores y normas (Gill y Niens, 2014). Smith (2010, en Gill y Niens, 2014) argumenta que la educación puede tener un rol preventivo, protector o transformador. A través de estrategias pedagógicas, en particular aquellas críticas de las diferentes formas de violencia —directa, estructural y cultural, siguiendo a Galtung (1969)—, es posible reducir procesos de deshumanización, visibilizar las causas profundas de conflictos, reconocer y superar historias colectivas de trauma, así como fortalecer elementos para una cultura de justicia, equidad y paz (Gill y Niens, 2014).

La educación universitaria puede así jugar un papel muy relevante en lo que Botcharova denomina “sanar el espíritu colectivo”. Esto requiere dirigir la atención “hacia los problemas más delicados, desafiantes y dolorosos de la transformación relacional, a través de la reconciliación entre las personas comunes... y las relaciones desde abajo” (Botcharova, 2001, p. 283).

Considerando la importancia de la reflexión en el nivel superior, es relevante observar un aumento significativo en el desarrollo de iniciativas en distintos países, para llevar adelante procesos educativos que incentiven la paz (Maldonado y Díaz-Pérez, 2019; Ramos, 2015). En el contexto latinoamericano, Colombia es el país con mayor producción de estudios dedicados a esta temática, en particular sobre representaciones de la paz en los jóvenes universitarios (Flores, Ramos y Almazán, 2019; Urbina y Barrera, 2017; Wilches y Hernández, 2016), así como reflexiones desde la pedagogía crítica que, a través de las preguntas, permiten involucrar a los estudiantes de

forma significativa (Nova, 2016). Otras experiencias internacionales incluyen, por ejemplo, el uso de metodologías de pedagogía transformadora en tres universidades en Sudáfrica (Dudzile *et al.*, 2021) como parte de una estrategia regional de UNESCO, donde destacan el fortalecimiento de la agencia dentro de las comunidades, así como reflexiones desde Chipre (Zembylas, 2011) que enfatizan la necesidad de adaptar pedagogías de paz a las especificidades de contextos postconflicto o conflicto activo, donde más que un enfoque legalista, es indispensable un análisis crítico de la realidad que reconozca las complejidades, dilemas y tensiones, así como las posibilidades de solidaridad ante el sufrimiento humano desde la realidad local.

Estos esfuerzos suponen una comprensión distinta sobre el quehacer universitario, el cual no es visto sólo como espacio de producción de conocimiento, sino como una institución mediadora del conocimiento y la producción de competencias para asumir la crisis desde el ejercicio de la ciudadanía (Molano, Campos y Quintero, 2008). La universidad se reconoce como el espacio donde las personas se configuran en su ser y trascienden en sus historias de vida, aportando a la sociedad una voz de esperanza (Linares y Galeano, 2015, p 102), lo que compromete esfuerzos por formar la conciencia y el actuar político de sus estudiantes y de sus profesionales como apoyo constante a la construcción y consolidación de la paz (Hincapié Zuleta, 2017).

Se habla de posibilitar el protagonismo de los estudiantes a ser partícipes, sin ningún tipo de exclusión o discriminación, en la construcción de una democracia activa, mediante el razonamiento y actos individuales como colectivos. Por lo que los conceptos clave son diálogo, reflexión crítica y cooperación, con el fin de crear redes de apoyo, entre los educandos, académicos y, de la misma forma, con la comunidad universitaria (Vila Merino, 2012, en Maldonado y Díaz-Pérez, 2019, p. 173).

En México, Rojas y Nava (2022) retoman experiencias y reflexiones de la Universidad de Guadalajara sobre el impacto de la violencia en México y sus implicaciones para el ámbito universitario, reconociendo tanto la profunda afectación por la violencia, como la influencia que puede tener el entorno educativo en la trans-

formación y fortalecimiento de una cultura de paz. Sin embargo, Flores, Ramos y Almazán (2019, p. 318) señalan que la mayoría de los estudios en México se centran en la violencia, mientras que hay pocos enfocados en la paz en educación superior, ya sea como representaciones sociales, experiencias o prácticas. Para los autores, esta escasez es tanto sorprendente como preocupante dada la situación de violencia en el país (Flores, Ramos y Almazán, 2019).

En este sentido, es relevante el señalamiento que hace Torres (2019) luego de revisar investigaciones orientadas a repensar el lugar de la educación en y para la paz en la formación profesional universitaria, en el sentido de que muchos de estos esfuerzos centran su atención en el abordaje de la paz en perspectiva de conflictos macrosociales y sociopolíticos, y no en formar desde y para la paz en el contexto de la vida cotidiana (Torres, 2019, p. 143), que es lo que permite apostar a la transformación de las relaciones sociales desde abajo, y con ello a la reconstrucción del tejido social. Éste es justo el nivel en el que interesa aportar a través de este texto. El enfoque en lo cotidiano ayuda a explorar cómo, a nivel local, donde la falta de seguridad y la solidaridad humanas son experiencias diarias, los miembros de un determinado grupo o una comunidad, pueden crear y sostener barreras efectivas contra la violencia (Mac Ginty, 2014; Richmond y Mitchel, 2011).

## LA EDUCACIÓN CRÍTICA PARA LA PAZ COMO ENFOQUE PARA EL DIÁLOGO CON ESTUDIANTES

Frente al desafío de crear espacios de diálogo con estudiantes universitarios, la educación crítica para la paz representa un encuadre teórico amplio y sugerente, toda vez que se propone cultivar un tipo de conciencia crítica que, al tiempo que contribuye a entender las raíces profundas de la violencia, promueve optimismo y esperanza (Bajaj, 2015; 2019; Gill y Niens, 2014; Nova, 2016). Las nociones freirianas de diálogo y humanización son centrales en la educación crítica para la paz (Gill y Niens, 2014). Asimismo, se recupera de Freire el sentido mismo del quehacer educativo como una tarea impregnada de esperanza, una esperanza crítica, verdadera y fundamentada, que ayude a contrarrestar el fatalismo paralizante (Freire, 1998; Webb, 2010).

Compartimos la visión de la esperanza como la posibilidad humana de cuestionar lo existente y proyectar lo posible y, como resultado, de actuar conforme a esa proyección (Bloch, en Ramírez, 2019). Al igual que la utopía, lo más importante no es sólo el mundo ideal que se representa, sino la capacidad de poder representarse un mundo distinto, y comprometerse desde la práctica con esa visión (Ramírez, 2019, p. 172).

La educación crítica para la paz articula también aspectos de la educación para la ciudadanía, una agenda política transformadora, y de la educación en valores, centrada en las creencias, los valores, el crecimiento personal y las relaciones sociales (Gill y Niens, 2014). Dos elementos son centrales en la educación crítica para la paz: la reflexión y el diálogo, lo que supone escuchar, plantear preguntas genuinas e indagar en colaboración (Andersson, Hinge y Messina, 2011; Gill y Niens, 2014). Estos procesos son esenciales en el desarrollo del pensamiento crítico, lo que posibilitará la revisión y eventualmente la modificación de los propios puntos de vista en favor de una comprensión más profunda de los fenómenos (Nova, 2016; Gill y Niens, 2014).

Bajaj (2019) sostiene que la educación crítica para la paz promueve las siguientes competencias a partir de posibles interrogantes:

■ Cuadro 1: Competencias básicas de la educación crítica para la paz.

Competencias	
Mapeo de conflictos	<p>¿Cuáles son las raíces históricas de este conflicto?</p> <p>¿Quién se beneficia del conflicto?</p> <p>¿Qué relaciones de poder y asimetrías en las condiciones materiales contribuyen a este conflicto?</p>
Agencia	<p>¿Qué formas de agencia individual y colectiva podrían ser posibles dadas las condiciones?</p> <p>¿Qué factores y estrategias son necesarios para que dicha agencia sea sostenida y duradera?</p>
Pensamiento crítico y análisis	<p>¿Qué narrativas se están presentando (en los medios, libros de texto, etcétera)?</p> <p>¿Cuáles son otras narrativas?</p> <p>¿Quién controla la producción de narrativas?</p> <p>¿Cómo podríamos interrogar las nociones recibidas de identidad y formas desiguales de ciudadanía?</p>

Competencias	
Participación y solidaridad	<p>¿Qué formas de participación son posibles y significativas?</p> <p>¿Cómo podría el trauma influir en las formas de participación que se pueden tomar, y qué formas de sanación individual y colectiva podrían ser necesarias antes de que la acción sea posible?</p> <p>¿Qué solidaridades son necesarias para el avance de la paz y los derechos humanos en este contexto?</p>

Fuente: Bajaj, 2019, p. 68.

Además de retomar elementos importantes de la pedagogía de Freire (1998, 2017) y la pedagogía crítica para la paz, la propuesta integra aportes de la justicia restaurativa (Boyes-Watson y Pranis, 2010); la psicología (Denborough, 2008; White y Epston, 1990; Bandura, 2000), y la mediación y resolución de conflictos (Cobb, 2013; Chaitin, 2003). Particular importancia otorgamos a las prácticas narrativas colectivas, las cuales ofrecen un espacio para legitimar la experiencia personal que se pone en diálogo con la comunidad, destacando tanto la diversidad de historias como la manera en que se entretujan unas y otras. Para Denborough (2008) un elemento central de las prácticas narrativas colectivas es que los actores reconozcan su potencial para influir de manera positiva en la vida de los otros, ya que considera que este posicionamiento es necesario para separarse de una concepción pasiva de victimización y para la recuperación de agencia.

## DIÁLOGOS DE PAZ CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

*...da la palabra al dolor, porque el dolor que no habla,  
gime en el corazón hasta que se rompe*

William Shakespeare, en Azaola, 2017, p. 3

Como señalamos, esta propuesta surge del interés por explorar la pertinencia de crear espacios que, por un lado, permitan a las y los estudiantes, así como a sus docentes, reconocer el dolor asociado al deterioro de seguridad en México, a la vez que generar una apertura a la esperanza basada en la oportunidad de escuchar, narrar y actuar;

es decir, de un movimiento orientado a fortalecer la agencia colectiva de los alumnos.

## Escuchar

Gran parte del propósito de las metodologías aquí propuestas es crear un espacio en el que las y los estudiantes puedan escucharse unos a otros, que se sientan acompañados y que puedan construir, junto con otros, horizontes de actuación personal y colectiva fortalecidos. Se busca además que, quienes conducen, escuchen a sus estudiantes con curiosidad y apertura, dado que el acompañamiento implica reconocer la experiencia que aportan ante lo que han vivido y desde el lugar donde lo han vivido, validando sus experiencias.

La escucha profunda es un elemento central en procesos diversos, entre ellos de paz, mediación, y justicia restaurativa, en tanto que permite un acercamiento empático a la realidad del otro (Boyes-Watson y Pranis, 2010; Forester, 2008; Cobb, 2013). Una cultura escolar basada en la escucha puede contribuir a fortalecer lazos de solidaridad entre los individuos, aun en momentos difíciles (Brown, 2017).

En este sentido, la propuesta destaca la relevancia de la escucha como un posicionamiento ético que implica y promueve el reconocimiento del otro, la validación de experiencias de vida distintas a las propias, y la generación de lazos solidarios y empáticos (Lipari, 2010). Para facilitar lo anterior, se busca alentar procesos de diálogo suficientemente flexibles y capaces de adaptarse a las preocupaciones e intereses concretos de cada grupo, a la vez que abiertos a la posibilidad de cocreación.

La creación (y mantenimiento) de un espacio seguro es un elemento necesario para propiciar la escucha. Por ello, tales esfuerzos deben iniciar desde la primera sesión al definir de manera colectiva los acuerdos o reglas que regirán las sesiones. Al abordar un tema como la violencia, se necesita crear lo que en mediación se conoce como un “espacio seguro” (Chaitin, 2003) para que los participantes puedan entablar un diálogo con mayores niveles de seguridad emocional (Boyes-Watson y Pranis, 2010).

## Narrar

*Las narrativas son formas colectivas que permiten comprender el mundo e inscribir a los sujetos en la historia y en la cultura. Al contar historias, los sujetos están narrando también la época que les ha tocado vivir. Al narrar, se hacen partícipes de una historia común*

Delory-Momberger, 2015 en Granados, Alvarado y Carmona, 2017, p. 7

En la indagación narrativa ocurre un diálogo, un proceso de “dar autoría” a las propias historias y vivencias a través del recuento retrospectivo de elecciones y decisiones específicas (Tappan y Brown, 1989); la narrativa recupera lo que a lo largo del tiempo ha sido parte esencial de la tradición humana: el contar y vivir historias (Clandinin, 2018; Clandinin y Connelly, 2000).

De acuerdo con Cobb (2013), los contextos de conflicto o de violencia disminuyen la capacidad de las personas para contar su propia historia, de posicionarse como agentes en ella, describir o reconocer su propia victimización, y de responder humanamente a las historias de los otros. De cara a ello, propiciar la narración nos brinda la oportunidad de conectarnos con otros y de compartir nuestras historias, lo que puede tener un impacto profundo en nuestras vidas y en la forma en que vemos el mundo. Narrar experiencias en contextos de violencia puede promover una sanación social, visibilizar las heridas infligidas por la violencia y establecer vínculos humanos con los demás (Lau, Suffla y Kgatitswe, 2017).

Sin embargo, este proceso debe hacerse de forma gradual, voluntaria y empática. Para ello es valioso retomar algunos principios de las prácticas narrativas colectivas propuestos por Denborough (2008), entre ellos los siguientes:

- Propiciar relatos que no sólo describan situaciones traumáticas, sino también las formas en las que los sujetos responden e intentan protegerse. Los actos de resistencia, altruismo o solidaridad tienden a olvidarse en narrativas que exclusivamente se centran en la injusticia y debilitan a los individuos como agentes frente a ella (Denborough, 2008).
- Reconocer la multiplicidad de historias y el carácter colectivo del sufrimiento, pero también de los conocimientos, habilidades, valores e historias compartidas de resistencia. El

diálogo intergeneracional permite visibilizar conocimientos, habilidades y esfuerzos de resistencia no sólo del presente sino del pasado (Denborough, 2008)

- Vincular su vida y sus experiencias a algún tipo de colectivo y experimentar la posibilidad de hacer una contribución a la vida de los otros. Para Denborough (2008, p. 4), “a veces lo que se necesita es generar espacios donde los individuos y comunidades que atraviesan momentos difíciles puedan hacer contribuciones a la vida de otros que atraviesan dificultades semejantes”.

De acuerdo con diversos autores, la forma en que entendemos y compartimos la historia de nuestra vida —o la forma en que ésta es narrada por otros— modifica profundamente la forma en que la habitamos (Denborough, 2014; White y Epston, 1990). Para Harre y van Langehove (1999), las historias que contamos producen conocimiento y crean nuestra realidad; si se centran exclusivamente en la desolación, tienen el potencial de debilitarnos como agentes.

Esto se relaciona con la idea de que somos “multi-historiados”, es decir, que una sola historia no engloba la complejidad de la experiencia (Morgan, 2000) y que nuestras historias se inscriben dentro de otras. Reconocer esto puede ayudar a fortalecer lazos de empatía y es fundamental para ayudar a los estudiantes a visibilizar y complejizar historias distintas de las suyas. En este sentido, Chaitin (2014) enfatiza la necesidad de ir más allá de narrativas simplistas de “buenos” y “malos” o “agresores” y “víctimas”, ya que éstas pueden incluso profundizar los conflictos en lugar de contribuir a su mejor comprensión.

## **Actuar**

Para Arendt, la acción y el discurso están vinculados a la capacidad humana de tomar la iniciativa, de poner algo en movimiento y, al mismo tiempo, a través de palabras, “revelar quién es alguien” (Arendt, 2013, p. 179). La acción no ocurre en aislamiento, sino que debe tener lugar en contacto con otros, quienes serán capaces de responder con otra acción, de poner en marcha “lo inesperado o sin precedentes” (Arendt, 2013, p. 178).

La posibilidad de crear algo nuevo está arraigada en el concepto de natalidad de Arendt, entendido como el nacimiento de “nuevas personas” y “nuevos comienzos” (Arendt, 2013, p. 247). Experimentar la posibilidad de traer al mundo nuevos comienzos es justo lo que posibilita la esperanza (Arendt, 2013).

También preocupado por la acción, Bandura (2000) afirma que actuar de forma coordinada fortalece la agencia colectiva, y aumenta la confianza de un grupo en sus capacidades para tener un impacto positivo en su entorno. La agencia colectiva es en particular relevante dado que las personas no viven de manera autónoma y muchos de los resultados que buscan sólo pueden lograrse a través de esfuerzos interdependientes (Bandura, 2000).

Retomando estos aportes, la propuesta destaca la relevancia de fortalecer los espacios de acción de los estudiantes. Una vez que hayan realizado ejercicios relacionados con la escucha y la creación de narrativas, se busca materializar las preocupaciones y los temas discutidos en una acción concreta. La acción permite asumir un compromiso como colectivo y favorece, en consecuencia, la construcción de vínculos humanos y humanizantes.

Para ello, se contemplan dinámicas que reflexionan sobre la acción desde distintas miradas y sujetos.

- *Acciones inspiradoras de terceros.* Se sugiere que los y las alumnas estudien y discutan casos reales de construcción de paz. Pueden ser casos derivados de sus propias experiencias, pero también de la realidad mexicana. El objetivo es permitirles acercarse a experiencias concretas, en las cuales iniciativas pequeñas de personas fueron movilizándolo el compromiso de otros y creando redes de actuación colectiva para la creación de paz local.
- *Acciones individuales.* Además, quienes participan tendrán una actividad para identificar sus espacios de actuación, de influencia y de preocupación. Con ello se busca facilitar una reflexión que, sin imponerles acciones concretas, les permita identificar posibles áreas de contribución. Esto busca fortalecer la agencia de los estudiantes, es decir de dar forma e influir en ciertos eventos, y ser conscientes de esta capacidad (Bandura, 2000).

- *Acciones colectivas.* Por último, se propone que la reflexión des-  
emboque en un proyecto de acción colectiva que les resulte  
significativo como grupo. Ésta puede ser una acción solidaria  
con un grupo social, de denuncia o prevención, puede ser ar-  
tística, relacionada con la naturaleza, o cualquier otra que sea  
decidida por el grupo, siempre evitando exponer a los partici-  
pantes a una situación de riesgo personal o para sus familiares.  
Pasar a la acción creativa puede reforzar la agencia colectiva,  
los vínculos del grupo y el sentirse acompañados por otros.

■ Figura 1. Elementos implicados en la construcción de esperanza desde el espacio educativo.



Fuente: elaboración propia.

## ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

A continuación se retoman algunas orientaciones propuestas por Chaitin (2003) para crear un espacio seguro en procesos de mediación, así como de círculos restaurativos (Boyes-Watson y Pranis, 2010), cuyos principios se adaptan a este propósito:

- *Relaciones antes que tema.* Siguiendo lo propuesto por Boyes-Watson y Pranis (2010) para círculos restaurativos, se recomienda que en lugar de “ir directamente a los temas” se propicie una mayor conexión en el grupo que aumente el nivel de seguridad emocional. Esto permitirá compartir con sinceridad, generar una exploración más profunda de uno mismo, favorecer mayores oportunidades para aprender unos de otros y una conciencia mutua de la humanidad de todos los participantes (Beyes-Watson y Pranis, 2010, p. 39).
- *Participación voluntaria.* Es importante que las y los estudiantes sientan que tienen control y capacidad de elección sobre cómo abordar sus propias experiencias, incluyendo permitirles optar por no participar en actividades que les resulten angustiosas o incómodas. Esto los ayudará a sentirse menos vulnerables.
- *Relaciones igualitarias.* Se debe buscar que en las relaciones dentro del grupo todos reciban el mismo respeto y que ningún participante tenga más derechos que los demás.
- *Acuerdos básicos.* En la primera sesión es importante establecer de forma colectiva las reglas básicas durante las sesiones, por ejemplo, no interrumpir, dar las mismas oportunidades de hablar, pero sin presionar a las personas que aún no se sienten cómodas, entre otras (Chaitin, 2003).
- *Escucha empática.* Propiciar una comunicación abierta y respetuosa entre los alumnos y el profesor, evitar hacer juicios de valor o imponer la perspectiva del docente. Buscar crear un espacio en el que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus pensamientos.
- *Sistema de apoyo.* Conocer y compartir con claridad las instancias a las que puedan acudir los estudiantes que hayan sufrido un trauma, tener un sistema de seguimiento dentro de la escuela o Universidad para aquellos que lo requieran.
- *Sensibilidad y empatía.* Cuando se abordan temas o situaciones difíciles, es importante tener en cuenta el impacto potencial en los estudiantes y enfocar la discusión de una manera sensible y no perturbadora.
- *Desestigmatizar el trauma.* Es importante reconocer que experimentar un trauma es una respuesta normal a aconteci-

mientos anormales. Al normalizar las experiencias traumáticas, los profesores pueden ayudar a los alumnos a sentirse menos solos y más comprendidos.

- *Constancia.* Crear espacios seguros toma tiempo y requiere permanencia. “Los encuentros ‘únicos’ están condenados al fracaso... si se quieren crear y mantener lugares seguros para la comunicación, es necesario planificar una serie de reuniones” (Chaitin, 2003).
- *Manejar el silencio.* Para Chaitin (2003), el silencio ocurre con frecuencia cuando las personas tienen miedo de abrir un tema de debate, cuando están reflexionando sobre lo que se ha dicho o reuniendo sus ideas. Los facilitadores o mediadores deben aprender a respetar estos silencios y a evitar llenarlos con palabras en un intento de tranquilizar a la gente. Si los silencios extremadamente largos se convierten en la norma, el facilitador tendrá que preguntar a los participantes por qué hay dificultades para compartir sus pensamientos, ideas y sentimientos con los demás.

### **Para la reflexión de quienes conducen el proceso**

La experiencia de conducir un proceso de diálogo desde un espacio curricular o extracurricular con estudiantes supone de parte de las y los docentes reconocer, en primer lugar, que la violencia y las heridas de la violencia también les afectan en lo emocional, puesto que comparten el contexto del país. Implica, además, animarse a incursionar en una experiencia que probablemente movilizará supuestos y creencias, percepciones y concepciones; reconocer sus comportamientos en situación y la manera en que la experiencia va dejando huella (Argyris y Schön, 1992; Schön, 1998). Con ello verán enriquecidas sus prácticas pedagógicas, cualquiera que sea la asignatura que tengan a su cargo. Además, se recomienda que quienes faciliten las sesiones mantengan una breve bitácora en la que puedan registrar sus observaciones al término de cada sesión. Por ello introducimos al final de cada sesión una pregunta para animar la reflexión docente.

## ■ Cuadro 2. Esquema de la propuesta pedagógica.

Diálogos de Paz	
Escuchar	
0.	Espacios para romper el hielo
1a.	Ejercicio de escucha y acuerdos colectivos
2a.	Entre las cenizas: la historia de Cherán
3a.	Historias silenciadas
Narrar	
4a.	Narrativas de autocuidado y resistencia
5a.	Momentos de esperanza
6a.	Círculo de conversación, tejiendo historias
Actuar	
7a.	World Café
8a.	Círculo de responsabilidad, influencia y preocupación
9a y 10a.	Materializar la esperanza en una acción colectiva
Balance	Recapitular, evaluar, proyectar

### ■ Primer momento: Escuchar.

		Escuchar	
1ª sesión		Ejercicios de escucha y acuerdos colectivos	Tiempo: 90'
Propósitos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre la manera en que nos escuchamos y su importancia.</li> <li>• Elaborar acuerdos colectivos sobre la forma de participar en las sesiones para que sea un espacio seguro.</li> <li>• Preguntar al grupo qué temas les gustaría abordar durante las sesiones, ya que esto permitirá priorizar ciertas actividades sobre otras en función de los intereses de los estudiantes.</li> </ul>	
Desarrollo		<p>Los alumnos forman dos círculos (uno dentro del otro) o caminan por el salón con música hasta que se detenga. Van a contestar la siguiente pregunta con la persona que se encuentre frente a ellos:</p> <p>1ª. Pregunta: piensa en alguna ocasión en la que alguien te escuchó de verdad, un momento en que te hayas sentido escuchado de manera profunda. Los alumnos no tienen que compartir el momento que recordaron, sino sólo contestar: ¿qué impacto tuvo en ti? ¿Cómo te sentiste?</p> <p>Después de que las dos personas cuenten cómo se sintieron (5'), vuelven a caminar o se mueven un lugar dentro del círculo, mientras la música suena.</p> <p>2ª. Pregunta (con otra persona). Piensa en alguna ocasión en la que sentiste que alguien no te escuchó, a pesar de que lo que contabas tenía importancia para ti. ¿Qué sentiste? ¿Qué impacto tuvo en ti? (5'). De nuevo, los alumnos no necesitan compartir el recuerdo específico, sino sólo las sensaciones que experimentaron a raíz del mismo.</p> <p>Plenaria. Una vez que todos hayan terminado, se retoma en plenaria la primera pregunta. Se pide a los alumnos que compartan una palabra clave de lo que sintieron al ser escuchados. Se anotan las palabras clave en el pizarrón. A continuación, se les pregunta qué gestos, lenguaje corporal, o señales les indicaron que estaban siendo escuchados. Se escriben las respuestas junto a las emociones que generó sentirse escuchados.</p>	

Desarrollo	<p>Después, se aborda la pregunta 2, y se pide a los alumnos que comenten qué emociones sienten cuando no son escuchados. Se anotan las respuestas. Además, se les pregunta qué actitudes/gestos/lenguaje corporal les comunicaron que no estaban siendo escuchados.</p> <p>Una vez que se hayan contestado, se pregunta a los alumnos qué es lo que piensan al ver estas respuestas, qué interrogantes surgen, cómo podríamos escucharnos mejor, cuándo es difícil escucharnos, etcétera.</p> <p>Se comenta con el grupo que en esta sesión y durante las próximas sesiones, se busca dialogar sobre la experiencia de violencia y de esperanza en México. Para esto buscamos crear un espacio respetuoso que permita acompañarnos desde nuestras diferentes experiencias de vida. A continuación, se pregunta a los alumnos: ¿qué tendría que pasar, qué tendríamos que hacer para poder hablar de esto en el grupo sintiéndonos cómodos? ¿Qué temas les gustaría abordar?</p> <p>Cierre. Se van anotando las sugerencias en el pizarrón como compromisos para abordar este tema. Se aclara también que, durante las sesiones, si alguien en algún momento necesita tomar un descanso y salir del salón puede hacerlo. El o la profesora también puede añadir qué necesitaría por su parte.</p>
Recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula o espacio en que se puedan mover las bancas para formar dos círculos y que puedan caminar en direcciones contrarias.</li> <li>• Dispositivo para poner música.</li> </ul>
Apreciaciones evaluativas	<p>Al reflexionar sobre la importancia que tiene en nosotros escuchar, y las formas concretas en que comunicamos a los demás que los estamos escuchando, se puede propiciar un ambiente en el que los estudiantes sean más cuidadosos en la forma en que dialogan.</p>
Consideraciones	<p>La metodología sobre la escucha fue desarrollada por el profesor John Forester y se ha realizado con alumnos en E.U., los Países Bajos, y la República Popular China, y en general lo que muestra son sentimientos altamente positivos relacionados con la escucha profunda (sentirse validados, empoderados, importantes, queridos) y altamente negativos cuando no hay escucha (sentirse ignorado, despreciado, poco interesante, etcétera).</p> <p>Es muy importante que se utilice esta actividad para dar inicio a los ejercicios, ya que contribuye a crear un espacio seguro y a acordar con el grupo las reglas o compromisos durante las siguientes sesiones.</p>
Para la reflexión de quien conduce	<p>¿De qué manera intento asegurar que éste sea un espacio seguro para los participantes y que los temas se aborden con sensibilidad?</p>

Escuchar		
2ª sesión	Entre las cenizas, la historia de Cherán	Tiempo: 90'
Propósitos	<p>El propósito de esta actividad es que los estudiantes conozcan historias de éxito en medio de la violencia que atraviesa el país. Esto atiende al interés por construir “una esperanza activa”, enfocada en actores concretos y estrategias específicas. Experiencias alternativas a la de Cherán deberán representar ejemplos concretos de casos exitosos, los cuales puedan ser estudiados y reflexionados por los y las alumnas con alto nivel de detalle y que pueden ser propuestas por los mismos alumnos.</p>	

Desarrollo	<p>Comenzar comentando que el capítulo a partir del cual trabajarán en esta sesión y que se solicitó leer con anterioridad, describe el proceso de construcción de paz local en Cherán a raíz de un levantamiento generado contra la depredación de la comunidad y de sus bosques por parte del crimen. Esta comunidad, afectada por la violencia y la impunidad en México logró resistir al crimen y generó nuevas formas (sociales y políticas) de organización.</p> <p>En equipos de cuatro, los alumnos comentan qué les pareció el capítulo y qué les sorprendió. Algunas preguntas sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿qué les sorprende de la historia?</li> <li>• ¿Qué elementos piensan que permitieron que eso sucediera en Cherán?</li> <li>• ¿Qué dinámicas (sociales, políticas, ambientales, etcétera) fueron transformadas tanto por la experiencia de violencia como por la de movilización y construcción de paz?</li> <li>• ¿Creen que algo semejante a esa experiencia ha sucedido en otras partes del país?</li> <li>• ¿Es posible que historias como ésta puedan llevarse adelante en otros contextos? ¿Por qué sí o por qué no?</li> </ul> <p>Para el cierre: desde sus distintas licenciaturas, ¿qué piensan que se puede hacer para construir paz?, ¿qué se podría aportar para promover relaciones más pacíficas?</p>
Recursos de apoyo	<p>Como material preparatorio, los alumnos pueden leer el capítulo sobre Cherán titulado: "El pueblo que espantó al miedo", del libro <i>Entre las cenizas: historias de vida en tiempos de muerte</i> (Rea y Turati, 2012, pp. 29-49).</p>
Apreciaciones evaluativas	<p>El éxito de esta actividad descansa en la lectura previa del texto y en la calidad de las reflexiones que suscita.</p>
Consideraciones	<p>Es muy importante asegurar previo a la sesión, el compromiso de lectura del texto. Se puede solicitar a los estudiantes preparar un breve ensayo en el cual describan qué fue lo que les resultó sorprendente al leer sobre la experiencia en Cherán.</p> <p>Este mismo ejercicio se puede repetir con experiencias semejantes, ya sea relatadas por los propios alumnos o ya publicadas.</p>
Para la reflexión docente	<p>¿Cómo me está resultando escuchar y comprender los puntos de vista de los alumnos?</p>

	Escuchar	
3ª sesión	<b>Historias silenciadas. Línea del tiempo.</b>	<b>Tiempo: 90'</b>
Propósitos	<p>El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre historias y narrativas menos conocidas, visibilizar la complejidad de historias en el país, e identificar la existencia de violencias directa, estructural y cultural. Este ejercicio también puede ayudar a visibilizar que las vidas de muchos victimarios están marcadas por experiencias de violencia directa y estructural, siendo con frecuencia víctimas de la violencia que después reproducen.</p>	
Desarrollo	<p>Durante esta actividad se propone hacer una línea del tiempo.</p> <p>Se forman grupos de tres personas y eligen un actor/protagonista (campesinos, madres buscadoras, pandillas, crimen organizado, mujeres, policías) –pero que no operen en su contexto local.</p>	

Desarrollo	<p>Después, deberán buscar testimonios periodísticos o académicos de alguna persona en esa categoría.</p> <p>En un tercer momento, harán una línea del tiempo de su vida, en la cual puedan identificar momentos críticos e interrogarse: para esta persona, ¿cuándo inició la violencia?, ¿qué sería la paz?, ¿qué recursos utiliza para hacer frente a su vida?, ¿qué sienten al conocer estas historias?</p>
Recursos de apoyo	<p>Acceso a información de prensa, Internet. Proponemos como sugerencias que los alumnos elijan alguno de los siguientes recursos:</p> <p>Documentales Presunto culpable. Lupita. Que retiemble la tierra. <i>Home is Somewhere Else</i>. Te nombré en el silencio.</p> <p>Textos: Artículo sobre el libro <i>Morir es un alivio</i>, de Karina García Reyes. <i>Entre las cenizas: historias de vida en tiempos de muerte</i>.</p>
Apreciaciones evaluativas	<p>El ejercicio propuesto para la sesión es complejo, ya que supone un ejercicio de toma de perspectiva desde la posición de quienes suelen estar fuera de la mirada y, además, muchos de ellos estigmatizados por su actuación. Es importante observar la disposición del grupo para abrirse a nuevas comprensiones sobre un fenómeno que afecta de manera directa sus vidas.</p>
Consideraciones	<p>Dado que lo central en esta actividad es ayudar a complejizar la mirada sobre la vida de otras personas, es posible acceder a recursos que puedan apoyar a los estudiantes a encontrar testimonios, como los referidos documentales o bibliográficos, como el de la investigadora Karina García Reyes sobre historias de vida de integrantes del crimen organizado (García, 2021). Cada grupo puede elegir con qué testimonio prefiriere trabajar en la sesión.</p>
Para la reflexión docente	<p>¿Qué nuevas percepciones he obtenido de este diálogo que enriquecen mis prácticas docentes?</p>

## ■ Segundo Momento. Narrar.

Narrar		
4ª. sesión	Narrativas de autocuidado y resistencia	Tiempo: 90'
Propósitos	<p>El objetivo de esta actividad es anclar la discusión sobre la seguridad en la vida de los alumnos, y esto se hace indirectamente al pedirles reflexionar sobre sus estrategias de autocuidado y resistencia. Es importante que, aun en caso de modificaciones, se realice una actividad que permita adentrarse gradualmente en la temática y de manera aterrizada en la vida de los estudiantes, sin intelectualizar ni teorizar el tema de la violencia.</p>	
Desarrollo	<p>Se presenta un caso hipotético.</p> <p>Una nueva estudiante llega a la Universidad y quiere sentirse segura. ¿Qué le dirías? ¿Qué consejos de seguridad es importante compartir? (Se van anotando en el pizarrón).</p>	

Desarrollo	<p>Después, se pregunta al grupo: ¿cuáles de estas estrategias utilizas? ¿Cómo las aprendiste, desde cuándo las utilizas? ¿Para quiénes son diferentes? (Hombre/mujer, propietario de un coche/usuario del transporte público). Preguntar al grupo qué piensan al ver todas estas estrategias. ¿Qué sienten? ¿Qué les viene a la mente?</p> <p>Después, en grupos de tres personas, se abordan algunas de las siguientes preguntas, diseñadas por Denborough (2008, p. 36), según lo que sea significativo para los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el nombre de una habilidad, conocimiento o valor especial que te sostiene a ti o a tu familia en tiempos difíciles?</li> <li>• ¿Tienes alguna historia sobre esta habilidad, conocimiento o valor, una historia sobre un momento en el que esto marcó la diferencia para ti o para otros?</li> <li>• ¿Cuál es la historia de esta habilidad, conocimiento o valor?, ¿cómo aprendiste esto?, ¿de dónde lo aprendieron otros?</li> <li>• Esta habilidad o valor, ¿está vinculada de alguna manera a tradiciones colectivas (familiares o comunitarias) o tradiciones culturales?, ¿existen proverbios, dichos, historias, canciones o imágenes de tu familia, comunidad o cultura con los que estos conocimientos y habilidades están relacionados?"</li> </ul> <p>Preguntar al grupo qué piensan al ver todas estas estrategias. ¿Qué sienten?, ¿qué les viene a la mente?</p>
Recursos de apoyo	Espacio adecuado en el cual se puedan acomodar, de preferencia en círculo.
Apreciaciones evaluativas	Observar el nivel de confianza que se va manifestando entre las y los participantes, así como la confianza para compartir con un nivel de profundidad mayor.
Consideraciones para la conducción	El aspecto central a tener en cuenta para quien conduce la sesión es lograr construir un ambiente en el cual las y los estudiantes logren recuperar elementos positivos que han sostenido su vida familiar en momentos complejos.
Para la reflexión docente	¿Cómo me he podido adaptar a la dinámica cambiante del grupo y hacer ajustes en tiempo real para animar a un diálogo productivo y abierto?

	Narrar	
5ª sesión	Momentos de esperanza	Tiempo: 90'
Propósitos	El objetivo es discutir con todo el grupo la elección y diseño de un proyecto con el que se puedan comprometer y que pueda representar colectivamente un espacio o acción esperanzadora.	

Desarrollo	<p>Se pide a los alumnos recordar un momento concreto en el que hayan sentido un fuerte sentimiento de esperanza. Se dan unos minutos para evocar ese momento o situación.</p> <p>Se forman pequeños grupos. Cada persona relatará brevemente ese momento y compartirá por qué fue significativo para ellos. Dar detalles y situarlo, intentando que sea lo más detallado posible.</p> <p>Regresan a plenaria para compartir de manera breve lo expresado en los equipos. En el pizarrón se anotan brevemente los momentos de esperanza mencionados (escribir las palabras emocionalmente cargadas del recuerdo).</p> <p>Una vez que se hayan compartido todos los momentos, actores y espacios de importancia, preguntar en plenaria qué siente el grupo al ver esos momentos. ¿Con qué se identifican? ¿Qué emociones despierta? ¿Qué grandes temas o categorías ven reflejadas?</p>
Recursos de apoyo	Aula, pizarrón y gises, o pintarrón, marcadores.
Apreciaciones evaluativas	Esta actividad se propone continuar con el proceso de construir esperanza entre los estudiantes, a partir de reconocer y apreciar el valor de experiencias vividas. Por ello un elemento evaluativo tiene que ver con el ánimo que se observa y aprecia en los relatos de los estudiantes. Si esto no se observa aún, es necesario profundizar más en esta etapa del proceso.
Consideraciones	Es importante asegurar la participación equitativa de los estudiantes en esta actividad, para que idealmente todos en el grupo puedan compartir un momento, persona, o palabras claves que les representan esperanza.
Para la reflexión docente	¿Propicio oportunidades para que todos los alumnos participen y compartan sus puntos de vista, o permito que determinados alumnos dominen la conversación? Al respecto es necesario tener en cuenta los principios de la conversación por turnos.

	Narrar	
6ª sesión	<b>Círculo de conversación. Tejiendo historias</b>	<b>Tiempo: 180'</b>
Propósitos	El propósito de esta actividad es materializar la idea de que nuestras historias de vida están entrelazadas, y que vivimos, sufrimos, o encontramos esperanza en la compañía de los otros. De esta forma, se espera que este ejercicio pueda fortalecer lazos de empatía dentro del grupo y comunidad estudiantil más amplia, y que, en conjunto con la dinámica anterior, permita también visibilizar las experiencias de actores más lejanos a ellos. Así como tenemos una historia única e individual como personas que viven en México, nuestras historias están entrelazadas con las de los demás.	
Desarrollo	Este ejercicio retoma una propuesta de diálogo de Boyes-Watson y Pranis (2010) e inicia recordando de qué se trata el círculo de conversación. Estos están inspirados en prácticas de comunidades indígenas. Lo que se busca es propiciar un espacio auténtico y seguro de diálogo, con un formato diferente de como normalmente interactuamos. Una parte clave del proceso es "la pieza de hablar", que se irá pasando de mano en mano dentro del círculo.	

Desarrollo	<p>La persona que la tenga puede hablar sin interrupción, pero brevemente, mientras que todos los demás tienen la oportunidad de escuchar sin la necesidad de responder. Sólo la persona que tenga la pieza de hablar puede hablar. Cuando una persona no desea compartir algo sobre la pregunta en cuestión, puede pasar la pieza de hablar sin haberlo hecho.</p> <p>Ronda 1. Círculo de Introducción/Registro Pasar la pieza de hablar, invitando a los participantes a responder brevemente cómo se sienten de volver a tener este espacio de conversación. Sugerimos que el o la docente comparta primero, para marcar el tono de profundidad con que se comparte.</p> <p>Ronda 2. Acordar valores y pautas Una vez que se hayan presentado todos, se pide a los participantes que mencionen un acuerdo o valor que consideren importante para participar en el Círculo. Luego, se pasa la pieza de hablar. Se registran las pautas/valores en un lugar visible para todos.</p> <p>Rondas de conversación. Un mundo mejor</p> <p>Para la tercera ronda, los participantes pueden contestar la siguiente pregunta: cuando eras un niño/niña, ¿qué imaginabas que ibas a ser cuando fueras grande?</p> <p>En una cuarta ronda, se puede invitar a los participantes a pensar en alguien por quien les gustaría hacer del mundo un lugar mejor. Puede haber muchos. Podemos querer hacerlo mejor para todos. Pero la pregunta sugiere pensar: ¿quién en particular viene a su mente? Escriben, todos y todas, el nombre de esa persona en su hoja de papel. Al pasar la pieza de hablar se invita a cada persona a compartir el nombre y hablar sobre esa persona si así lo desean. Se les pide que pongan el nombre en el centro cuando terminen de hablar.</p> <p>En una nueva ronda, se pasa la pieza de hablar de nuevo y se invita a los participantes a compartir algo que hayan hecho en el pasado y que sientan que contribuye de alguna manera a un mundo mejor.</p> <p>Por último, se pasa la pieza de hablar y se invita a los participantes a pensar en algo que puedan hacer en nombre de la persona cuyo nombre pusieron en el círculo durante la próxima semana y que contribuirá a un mundo mejor para esa persona.</p> <p>Círculo de Cierre/Despedida Invita a los participantes a hacer una última ronda pasando la pieza de hablar y compartiendo qué es lo que se llevan de la sesión. Agradecer a todos por compartir los nombres de las personas que mencionaron. Sugerir que la energía de nuestro círculo rodea a estas personas especiales y que juntos podemos hacer del mundo un lugar mejor. Cuando las cosas son difíciles, podemos recordar a aquéllos para quienes queremos hacer el mundo mejor y eso puede ayudarnos a seguir adelante.</p> <p>Al final, se le pide al grupo que decidan cómo quieren entretejer sus listones o bola de estambre de forma que simbolice como sus historias están vinculadas.</p>
Recursos de apoyo	<p>Antes de iniciar el Círculo, distribuir un marcador y una hoja de papel en cada asiento del círculo. Hojas de papel al centro, plumones. Listones o bola de estambre.</p>

Apreciaciones evaluativas	Esta actividad se orienta ya a prefigurar el nivel de acción individual y colectiva. Por ello se sugiere pensar ya en el tiempo de acciones que los estudiantes están dispuestos a realizar por aportar a un mundo mejor, pensando en alguien en especial. Este indicador de acciones posibles es la base para apreciar si el grupo está ya preparado para moverse de la escucha y la narración hacia la acción.
Consideraciones	Esta metodología retoma ejercicios de diálogo propuestos por Boyes-Watson y Pranis (2010) y profundiza el círculo de conversación llevado a cabo al inicio del proceso. En esta ocasión, el contenido de la conversación será más personal y profundo. Las reglas con las que opera un círculo de conversación son las mismas.
Para la reflexión docente	¿Qué mes está resultando más significativo a partir de la escucha de las experiencias y reflexiones de las y los estudiantes?, ¿he descubierto a través de esta escucha activa, recursos nuevos que podría integrar a mi práctica?

### ■ Tercer momento. Actuar.

Actuar		
7ª sesión	World café	Tiempo: 120'
Propósitos	Crear un ambiente relajado y acogedor que fomente el diálogo abierto y colaborativo a través de preguntas abiertas que inviten a la exploración y la reflexión.	
Desarrollo	<p>1. Comentar con el grupo el propósito y el alcance de la conversación.</p> <p>2. Definir las preguntas o temas en los que se centrará la conversación, deben ser preguntas abiertas que inviten a la exploración y la reflexión (por ejemplo, ¿para qué sirve la esperanza? ¿Qué es la paz? ¿Cuándo siento esperanza? ¿Qué se puede hacer en contextos de violencia? ¿Qué es la violencia?).</p> <p>3. Preparar el espacio: organiza el espacio con mesas y sillas (alrededor de cuatro mesas, de cinco a ocho estudiantes dependiendo del tamaño del grupo). Cada mesa debe tener un block de notas y plumones.</p> <p>4. Iniciar la conversación: invita a los participantes a sentarse en una mesa y comienza la conversación. Cada mesa debe tener un moderador que guíe el debate y que tome notas de la conversación.</p> <p>Se anima a los participantes a discutir la pregunta diseñada para la sesión (punto 1.) durante alrededor de 10'. Cuando hayan pasado alrededor de 8', los estudiantes deberán reformular la pregunta original y proponer una nueva pregunta.</p> <p>5. Rotar las mesas: después de 10', el docente indica el final de la conversación. Los participantes se trasladan a una nueva mesa y se incorporan a una nueva conversación. El moderador es la única persona que no cambia de mesa, y se queda con el nuevo grupo y les resume la conversación anterior y la nueva pregunta a discutir.</p> <p>6. Sintetizar y compartir ideas: tras varias rondas de conversación, se da por finalizada la sesión. El docente les da la palabra a los moderadores de las distintas mesas y les pide que compartan un resumen sobre los temas e ideas clave que han surgido de las conversaciones y la evolución de la pregunta en las distintas mesas. Los demás participantes pueden añadir ideas y comentarios.</p> <p>7. Conclusión: se abre la plenaria para que los alumnos compartan sus observaciones sobre el ejercicio y las reflexiones que surgieron.</p>	
Recursos de apoyo	El método contempla preparar un espacio con mesas pequeñas, sillas y hojas de papel para plasmar las ideas.	

Apreciaciones evaluativas	Esta dinámica es muy estimulante para generar ideas entre quienes participan. De ahí que un elemento principal de carácter evaluativo es la calidad y agilidad del grupo para formular y plasmar sus ideas.
Consideraciones	El método <i>World Café</i> , diseñado por Juanita Brown y David Isaacs (Brown, 2010) en la década de los noventa, es un planteamiento participativo para que los grupos entablen conversaciones significativas y productivas. Su objetivo es crear un ambiente relajado y acogedor que fomente el diálogo abierto y colaborativo.
Para la reflexión docente	¿Cómo puedo garantizar que el diálogo siga siendo respetuoso y no conflictivo, aunque surjan desacuerdos en algunos momentos?

	<b>Actuar</b>	
8ª sesión	<b>Círculo de responsabilidad, influencia y preocupación</b>	<b>Tiempo: 90'</b>
Propósitos:	Esta actividad se propone ayudar a los estudiantes a identificar el tipo de acciones frente a la violencia que están en su espacio de actuación, de influencia y de preocupación. Reconocer las acciones que pueden implementar para intentar construir dinámicas sociales diferentes, que no contribuyan a reproducir la violencia.	
Desarrollo	<p>Se entrega a los estudiantes hojas con los tres círculos. Se explica que cada uno de los círculos representa un nivel de actuación, de mayor a menor influencia.</p> <p>a. Círculo de control: frente a lo que sucede en México, se les pide que, en lo individual, empiecen a identificar qué contribución pueden hacer para construir la paz y que esté dentro de su círculo de control, es decir, que depende plenamente de cada una de las personas llevar a cabo, por tratarse de acciones en las cuales tienen una responsabilidad o capacidad de acción directa.</p> <p>b. Círculo de influencia: en segundo lugar, escribirán cuál es el tipo de acciones en las cuales pueden incidir positivamente por tener influencia, es decir, aquello de lo que no son responsables, pero donde tal vez podrían incidir positivamente.</p> <p>c. Círculo de preocupación: por último, el círculo de preocupación engloba aquello que es difícil que puedan modificar directamente pero que aun así les preocupa.</p> <p>Una vez que cada alumno haya contestado en lo individual las preguntas y completado los círculos, en grupos de tres personas comentan sus respuestas.</p> <p>En plenaria, la actividad puede concluir pidiendo a quienes así lo deseen que expresen, en una palabra, el sentimiento que les produce reconocer su propio círculo de control, influencia y preocupación, así como el de las y los compañeros con quienes compartieron la puesta en común.</p> <p>Para cerrar se puede invitar a quienes participan, a animarse a poner en práctica el tipo de acciones que han definido en sus espacios de control y de influencia. Se puede monitorear lo que acontece a partir de su puesta en práctica.</p>	
Recursos de apoyo	Hojas cortadas en círculos. Tres por cada estudiante.	
Apreciaciones evaluativas	El reconocimiento de parte de las y los estudiantes, acciones puntuales, concretas y viables es el indicador principal mediante el cual se puede apreciar si la actividad está logrando su propósito.	
Consideraciones	Esta actividad propone identificar el tipo de acciones mediante las cuales es posible contribuir de manera directa e indirecta en la construcción de paz en sus entornos de vida.	

Consideraciones	<p>Para esta actividad se retoma la metodología diseñada por Covey (2020), orientada a reflexionar sobre los ámbitos de acción –sobre los que tienen responsabilidad–, de influencia –no son responsables, pero pueden influir– y de preocupación –temas macro que les importan pero que no pueden cambiar de forma inmediata o aislada.</p> <p>Las últimas preguntas detonadoras de esta sesión buscan propiciar la reflexión sobre los espacios desde los cuales tienen potencial para ayudar, sin que esto comprometa su bienestar.</p>
Para la reflexión docente	<p>Las preguntas de la sesión tienen gran relevancia para el propio quehacer docente: ¿cuál es el espacio de control, de influencia y de preocupación? ¿Cuál es la contribución personal posible en cada uno de ellos?</p>

	Actuar	
9ª y 10ª sesiones	<b>Materializar la esperanza en una acción colectiva</b>	<b>Tiempo: 90'</b>
Propósitos	Dialogar y acordar con todo el grupo la elección y diseño de un proyecto con el que se puedan comprometer y que pueda representar colectivamente un espacio o acción esperanzadora.	
Desarrollo	<p>Discutir en clase, ¿cuál podría ser un acto que ofrezca esperanza a toda la clase? (por ejemplo, pintar un mural, una campaña de comunicación, un huerto en la ciudad, una actividad de mejora en su universidad, etcétera).</p> <p>Previo a hacer una lluvia de ideas con el grupo, se les pide acordar criterios con los que puedan evaluar las propuestas (por ejemplo, que sea viable, que tenga impacto social, que sea original, etcétera). Después, se abre el espacio para proponer ideas y se van anotando en el pizarrón.</p> <p>Una vez que las propuestas se evalúen en función de los criterios acordados por el grupo, se elige una propuesta y a un moderador del grupo para ayudar a facilitar la discusión sobre la organización de tareas. En la siguiente sesión se otorgará tiempo a los estudiantes para que implementen el proyecto.</p>	
Recursos de apoyo	Para la sesión es necesario tener pizarrón o pintarrón y alguien que tome notas del proyecto acordado y los primeros trazos del mismo, para trabajar y afinar después la propuesta. Los recursos del proyecto o acción colectiva los definirán en cada caso.	
Apreciaciones evaluativas	Es fundamental que los diálogos de paz concluyan con una acción colectiva mediante la cual las y los estudiantes dan cuenta del compromiso asumido, lo que contribuye a fortalecer el sentido de su agencia como grupo. De ahí que las apreciaciones evaluativas se centran en el seguimiento de las capacidades de diálogo, deliberación, organización y puesta en práctica de los compromisos asumidos en grupo.	
Consideraciones para la conducción	Es muy importante cerrar el proceso de diálogos por la paz con una actividad que requiera la materialización de la esperanza. Si bien es difícil que haya consenso en el grupo respecto a la acción a desarrollar, es importante establecer antes los criterios con los que se evaluarán las distintas ideas, y en cualquier caso, el o la docente deberá recomendar a los alumnos buscar la forma de integrar elementos de las distintas visiones o propuestas en el proyecto final. El apoyo de quien conduce las sesiones es fundamental, ya que el proceso sólo cerrará formalmente cuando se haya materializado un compromiso colectivo.	
Para la reflexión docente	¿De qué manera puedo acompañar a los alumnos a identificar una acción que les resulte significativa y pertinente?	

Balance	Recapitular, evaluar, proyectar	Tiempo: 90'
Propósitos	Compartir de manera abierta las reflexiones, descubrimientos e inquietudes surgidas a lo largo de estos diálogos, así como sugerencias para mantener y fortalecer los vínculos creados en este espacio.	
Desarrollo	<p>Se comenta con el grupo que, para concluir un primer ciclo de reflexiones, se contempla este espacio de evaluación abierta, en el cual las y los participantes podrán expresar sus descubrimientos, así como su valoración sobre la manera en que los diálogos se han desarrollado y sugerencias de mejora.</p> <p>Ejemplos de preguntas que pueden detonar la conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué fue significativo de la experiencia?</li> <li>¿Consideras que pudieron hablar con franqueza?</li> <li>¿Qué emociones o temas importantes surgieron?</li> <li>¿Cómo percibiste el ambiente con tu grupo de compañeros?</li> <li>¿Habías tenido antes alguna experiencia similar?</li> <li>¿Piensas que se debería abrir este espacio a otros alumnos? ¿Por qué sí o por qué no?</li> </ul> <p>Pensando en tu experiencia, ¿qué agregarías o cambiarías para mejorarla?</p>	
Recursos de apoyo	Espacio para conversar.	
Apreciaciones evaluativas	En este espacio será muy valioso recuperar y tomar nota tanto de los descubrimientos y aprendizajes expresados por el grupo, como de las sugerencias para la mejora de este espacio.	
Consideraciones para la conducción	Para concluir un primer ciclo de reflexiones, se contempla un espacio de evaluación abierta, en el cual las y los participantes expresen sus descubrimientos y la manera en que los diálogos se han desarrollado.	
Para la reflexión docente	¿Cuáles son los aprendizajes y descubrimientos más significativos para mi propio quehacer docente, a partir de la conducción de estos diálogos de paz? Además, se recomienda que el docente conteste las mismas preguntas que las y los alumnos.	

## REFLEXIÓN FINAL

Esta propuesta ha buscado aportar a la construcción de esperanza a partir de un análisis crítico de la realidad, tomando en cuenta experiencias exitosas en México, en las cuales la generación de solidaridad ha dado lugar a historias de organización y acción colectivas. Si bien el abordaje no pretende minimizar el daño ni el impacto de la violencia en las y los jóvenes, busca colocar en el centro la posibilidad de resistencia, de altruismo y solidaridad. Los ejes de escuchar, narrar y actuar son relevantes no sólo en los espacios educativos, sino en la vida personal y social. Es decir, frente a la normalización de la violencia, la pasividad y la indiferencia, resulta urgente recuperar la sensibilidad y la fuerza moral como experiencia colectiva.

Sin esperanza, diría Freire (2017), ni siquiera podemos pensar en la educación. Y sin esperanza, tampoco podemos imaginar la paz.

## REFERENCIAS

- Andersson, I., Hinge, H., y Messina, C. (2011). *Peace education*. Reino Unido: CiCe Central Coordination Unit.
- Arendt, H. (2013). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Argemí, A. (2016, 11 de marzo). La biblioteca que no presta libros sino personas. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2016/03/11/alterconsumismo/1457680800\\_145768.html](https://elpais.com/elpais/2016/03/11/alterconsumismo/1457680800_145768.html)
- Argyris, C., y Schon, D. A. (1992). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Arista, L. (2023). Violencia S.O.S. Cuando ser joven es un riesgo en México. *Expansión*. <https://expansion.mx/carrera/2023/04/17/millennials-centennials-problemas-generacion>
- Azaola, E. (2017). *Informe especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y violencia*. México: CNDH.
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Botcharova, O. (2001). Implementation of track two diplomacy: Developing a model of forgiveness. Religion, Public Policy & Conflict' Transformation. En G. Raymond, S. J. Helmick y L. Rodney (eds.), *Forgiveness and reconciliation* (pp. 269-294). Filadelfia y Londres: Templeton Foundation Press.
- Boyes-Watson, C., y Pranis, K. (2010). *Heart of hope resource guide: Using peacemaking circles to develop emotional literacy, promote healing, and build healthy relationships*. Suffolk: Center for Restorative Justice at Suffolk University.
- Brown, J. (2010). *The world café: Shaping our futures through conversations that matter*. ReadHowYouWant.com. <https://theworldcafe.com>

- Brown, B. (2016). *Brené Brown on Empathy vs Sympathy*. (Video). <https://www.youtube.com/watch?v=KZBTYYiDPIQ>
- Brown, M. A. (2017). Being heard: How a listening culture supports the implementation of schoolwide restorative practices. *Restorative Justice*, 5(1), 53-69.
- Chaitin, J. (2014). “I need you to listen to what happened to me”: Personal narratives of social trauma in research and peacebuilding. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(5), 475.
- Chaitin, J. (2003). Creating safe spaces for communication. En G. Burgess y H. Burgess (eds.), *Beyond Intractability* (s. p.). Colorado: Conflict Research Consortium, University of Colorado, Boulder. [https://www.beyondintractability.org/essay/safe\\_spaces](https://www.beyondintractability.org/essay/safe_spaces)
- Chimamanda, A. (2009). *El peligro de la Historia Única*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz. <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>
- Clandinin, J. (2018). Reflections From a Narrative Inquiry Researcher. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 17-23. <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/941>
- Clandinin, J., y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cobb, S. B. (2013). *Speaking of violence: The politics and poetics of narrative in conflict resolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Covey, S. R. (2020). *The 7 habits of highly effective people*. Nueva York: Simon & Schuster.
- De Jesus, M., y Hernandez, C. (2019). Generalized violence as a threat to health and well-being: A qualitative study of youth living in urban settings in Central America’s “Northern Triangle”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3465.
- Denborough, D. (2014). *Retelling the stories of our lives: Everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experience*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Denborough, D. (2008). *Collective narrative practice*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Dudzile, M., Zakhile, S., Raymond, F., y Reinhold, G. (2021). Experiences of Teaching Transformative Pedagogies for Peace-building across Selected Institutions of Higher Learning in South Africa. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 2(3), 26-34.

- Dulwich Centre para terapia narrativa y trabajo comunitario. Australia: Dulwich Centre. <https://dulwichcentre.com.au/>
- Flores, J., Ramos, I. G., y Almazán, J. (2019). Construcción de una cultura de paz desde el ámbito universitario: actores e instituciones. El caso Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 317-333.
- Forester, J. (2008). Policy analysis as critical listening. En R. Goodin *et al.* (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (pp. 124-151). Oxford: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199548453.003.0006>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Maryland: Lanham, MID.
- Furlán, A., Prieto, M. T., y Ochoa, N. (2023, en prensa). *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*. México: Comie.
- Furlán, A., y Spitzer, T. (Coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/Comie.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- García, K. (2021). *Morir es un Alivio. Las reveladoras historias de 12 exnarcos que lograron escapar del crimen organizado*. México: Planeta.
- Gill, S., y Niens, U. (2014). Education as humanisation: A theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. Compare: *Revista de Educación Comparada e Internacional*, 44(1), 10-31. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859879>
- González, E. L., Inzunza, P., y Benítez, L. (2013). Capítulo 10. Narcoviolencia en las escuelas. En A. Furlan y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 437-456). México: ANUIES, Comie.
- Granados, L. F., Alvarado, S. V., y Carmona, J. (2017). Narrativas y resiliencia las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *CES Psicología*, 10(1), 4-20.
- Harré, R., y Van Langenhove, L. (Eds.) (1999). *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Hincapié, A. M. (2017). *Prácticas universitarias estudiantiles en la Universidad de Manizales como aporte a la construcción de Cultura de Paz*. (Tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales, Colombia.

- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503.
- Lau, U., Suffla, S., y Kgatitswe, L. B. (2017). Catalysing transformation through stories: Building peace in recognition, struggle and dialogue. En M. Seedat, S. Suffla, y D. Christie (eds.), *Emancipatory and Participatory Methodologies in Peace, Critical, and Community Psychology* (pp. 147-163). Luxemburgo: Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63489-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63489-0_12)
- Linares, M. L., y Galeano, S. A. (2015). La universidad frente a la construcción de paz: claves para una convivencia posible y duradera. *Revista de la Universidad de La Salle*, (67), 95-105.
- Lipari, L. (2010). Listening, thinking, being. *Communication Theory*, 20(3), 348-362.
- Lira, E. (1990). Guerra psicológica: Intervención política de la subjetividad colectiva. En I. Baró. (ed.), *Psicología Social de la Guerra: Trauma y Terapia* (pp. 19-25). San Salvador: UCA Editores.
- Mac Ginty, R. (2014). Everyday peace: Bottom-up and local agency in conflict-affected societies. *Security Dialogue*, 45(6), 548-564.
- Maldonado, P. E. J., y Díaz Pérez, W. N. (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación Educativa (México)*, 19(79), 171-195.
- Martín, R. (2023). Desaparecidos en México, el examen de la ONU. *Sin-Embargo*. [www.sinembargo.mx/08-10-2023/4418607](http://www.sinembargo.mx/08-10-2023/4418607)
- Martín-Baró, I. (1993) Guerra y salud mental. *Papeles del Psicólogo*, 56. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=585>
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. El Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(28), 123-141.
- Molano, O., Campos, M., y Quintero, M. E. (2008). Educación ciudadana universitaria para la cultura de paz. *Multiciencias*, 8(2), 163-171. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90480205.pdf>
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Naciones Unidas (2022, 17 de mayo). *México: Ante los más de 100 000 desaparecidos, la ONU insta al gobierno a combatir la impunidad*. Nueva York: ONU. <https://news.un.org/es/story/2022/05/1508892>

- Nova, M. (2016). Preguntar es un acto de paz. Pedagogía crítica y participación ciudadana. *Simposios*, 57. <https://ciencia.lasalle.edu.co/simposios/57>
- Owen, H. (2008). *Open space technology: A user's guide*. Estados Unidos: Berrett-Koehler Publishers. <https://openspaceworld.com/>
- Palma, C. (2020). Recuperar el legado de Martín-Baró: psicología social de la guerra. *Psicología para América Latina*, (33), 53-65.
- Pardo, J., y Arredondo, I. (2021). Una guerra inventada y 350 000 muertos en México. *The Washington Post*.
- Ramírez, M. T. (2019). Ontología y política de la esperanza. De Ernst Bloch a Quentin Meillassoux. *Diánoia*, 64(83), 165-180.
- Ramos, E. A. (2015). *Paz transformadora (y participativa). Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva socioprásica*. Tegucigalpa, Honduras: IUDPAS- Universidad Nacional Autónoma de Honduras
- Rea, D., y Turati, M. (2012). *Entre las Cenizas: Historias de vida en Tiempos de Muerte*. México: Sur+ Ediciones.
- Reguillo, R. (1996). Ensayo (s) sobre la (s) violencia (s): breve agenda para la discusión. *Signo y Pensamiento*, 15(29), 23-30.
- Richmond, O. P., y Mitchell, A. (2011). *Hybrid forms of peace: From everyday agency to post-liberalism*. Estados Unidos: Springer.
- Rockwell, E. (2018). El trabajo de educar entre la guerra y el común En N. Arata, C. Escalante, y A. Padawer (orgs.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 851-874). Buenos Aires: Clacso.
- Rojas, R., y Nava, J. M. (Eds.) (2022). *Cultura de paz: equidad y democracia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Solano, L. A., y Trujillo, B. F. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(2) 151-17
- Tappan, M., y Brown, L. (1989). Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education. *Harvard Educational Review*, 59(2), 182-205.
- Torres, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143-167. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>

- Trujillo, B. F., y Solano, A. (En prensa), Escolarización y actores de lo escolar en contextos de narcotráfico. En A. Furlán, M. T. Prieto y N. Ochoa, *Estado del conocimiento: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021* (pp. 313- 358). México: Comie.
- Urbina, J. E., y Barrera, R. P. (2017). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el reconocimiento y su contribución a la construcción de cultura de paz. *Katharsis*, (23), 87-106. <https://doi.org/10.25057/25005731.864>
- Webb, D. (2010). Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327-339.
- White, M., y Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilches, J. A., y Hernández, M. (2016). Jóvenes universitarios: percepciones y encuestas sobre conflicto armado y paz en Colombia. *Revista Reflexiones*, 95(2), 33-35.
- Zembylas, M. (2011). Peace and human rights education: Dilemmas of compatibility and prospects for moving forward. *Prospects*, 41(4), 567-579.