

Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica

Education for peace from an intercultural approach through playful pedagogy

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO*
ÁNGELES EUGENIA LÓPEZ HERRERA**
LUIS ERNESTO LARA GONZÁLEZ***

La violencia prevaleciente a nivel mundial y nacional ha permeado también las comunidades indígenas en México, cuya vida cotidiana integra prácticas agresivas intrafamiliares desde tiempo atrás. Por ello, en una comunidad p'urhepecha se llevó a cabo un proyecto de intervención basado en la metodología de la investigación-acción a través de los programas de Verano de la Investigación que promueven algunas instituciones. El objetivo de este artículo es dar cuenta de una experiencia de educación para la paz, en modalidad no formal, basada en procesos lúdicos interculturales, en dicho contexto indígena. Participaron 50 niños y niñas p'urhepechas de seis a doce años, además de cuatro estudiantes de Psicología y dos profesoras de la misma carrera. Las categorías de análisis fueron cuatro: integración grupal y participación; respeto a las reglas; educación para la paz; y educación en la interculturalidad. En ellas se evidencia el proceso de cambio de niños y niñas participantes, pero también del equipo investigador. Se concluye que procesos lúdicos interculturales como este constituyen estrategias útiles para la educación para la paz, no solo para el ámbito indígena, sino para todos.

Palabras clave:
educación para la paz, actividades lúdicas, interculturalidad, pedagogía de la experiencia

Recibido: 19 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 18 de junio de 2021 |

Publicado: 5 de julio de 2021

Cómo citar: Vargas Garduño, M. L., López Herrera, A. E. y Lara González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1277. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-004)

The prevailing violence in the global and national scales has also permeated indigenous communities in Mexico, which have been integrating aggressive practices in family traditions since some time ago in their everyday life. Thus, an intervention project has been carried out based on the action research methodology, by means of the Summer Research programs promoted by institutions in a P'urhepecha community. The purpose of this article is to give account for the non-formal educational experience for Peace based on intercultural recreational processes with the above-mentioned indigenous context. Fifty P'urhepecha boys and girls between 6 and 12 years old participated with four Psychology students, two undergraduate students and two Psychology professors. There were four analysis categories: Group integration and participation; respect for rules; education for peace, and intercultural education. Through these categories, the change process became noticeable in the boys and girls participating, as well as in the research team. As a conclusion, intercultural recreational processes like this become useful strategies in the education for peace, not only in the indigenous population, but for everyone involved.

Keywords:
*education for peace,
recreational
activities,
interculturality,
pedagogy of
experience*

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Coordinadora del cuerpo académico consolidado "Educación, cultura y procesos de aprendizaje. Líneas de investigación: interculturalidad, educación inclusiva y currículo. Correo electrónico: maria.lourdes.vargas@umich.mx/ <http://orcid.org/0000-0002-7384-3098>

** Maestranda en Innovación Educativa para la Sustentabilidad en la Universidad del Medio Ambiente. Líneas de investigación: pedagogía lúdica, inclusión y desarrollo sustentable. Correo: geloslh@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0001-8703-3750>

***Licenciado en Economía por la UNAM. Consultor financiero y socio fundador de Agente Económico, consultoría económica, financiera y de negocios. Encargado de Relaciones Institucionales del Consejo Mexicano de Educación Económica y Financiera. Líneas de investigación: educación económica y financiera, desarrollo sustentable y participación infantil. Correo electrónico: agenteerestate@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0708-0827>



INTRODUCCIÓN

La violencia prevaleciente en la sociedad actual mexicana ha ido adquiriendo mayor fuerza debido a múltiples factores, entre los que destacan, por un lado, la proliferación del crimen organizado y, por otro, la permanencia de pautas de crianza y relaciones de pareja en las que se ha normalizado la violencia. En muchas comunidades indígenas tiende a predominar la agresividad como forma de afrontar los conflictos, porque reproducen prácticas vividas a lo largo de las generaciones y que la tradición ha legitimado de alguna manera.

No obstante, este problema no es privativo de México ni de las comunidades indígenas, ya que, como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017), a escala mundial, uno de cada cuatro menores de cinco años vive con una madre que es víctima de violencia de pareja; tres cuartas partes de infantes de dos a cuatro años son sometidos por sus cuidadores a disciplina violenta, ya sea física, psicológica o ambas. En México, el castigo físico hacia menores de entre dos y cuatro años es de 60%, y en el rango de edad entre cinco y catorce años, el 40% sufren de trato violento (UNICEF, 2017), lo cual se exacerba en localidades rurales y comunidades indígenas.

El clima de violencia, inseguridad e incertidumbre que ha tomado dimensiones preocupantes en México y, en particular, en el estado de Michoacán, se ha venido gestando desde muchas décadas atrás como un fenómeno complejo en el que intervienen factores como la violencia estructural, el anhelo desmedido de poder, la falta de sentido del bien común, la injusticia social, entre otras situaciones, aunadas al incremento de la corrupción, la delincuencia “ordinaria” y el crecimiento del crimen organizado.

Lo anterior ha incidido de manera importante en las expectativas de futuro de los niños y las niñas, que se ven reflejadas en su interacción cotidiana con otros niños y con los adultos. Así, ahora juegan a ser sicarios, sueñan con ser los protagonistas de las narcoseries, interpretan narcocorridos, o bien, se vinculan desde temprana edad con algunas actividades dentro de grupos delictivos (Reynoso *et al.*, 2020; Milenio, 2019; Vargas-Garduño, Ferreyra y Méndez, 2018; Chávez, 2018; Fracchia, 2011).

Además, la crisis económica ha llegado a las comunidades indígenas e influye para que los padres de familia dediquen la mayor parte de su tiempo al trabajo para obtener recursos con los cuales brindar el sustento y, por ende, descuiden a sus hijos e hijas; compensan su falta de atención con un exceso de permisividad, lo que genera que las infancias no tengan límites claros ni jerarquía de valores que ayuden a una mejor convivencia. De ahí la urgencia de que tanto en espacios formales como no formales se resalte el enfoque de la educación para la paz; más aún, si se practica desde el ámbito lúdico para que niños y niñas lo vivan y, poco a poco, se apropien de las ventajas que acarrea una interacción no violenta a partir del enfoque intercultural.

Con esta intención, de 2016 a 2019, como parte del programa de Verano Nicolaita de la Investigación, así como del Programa Delfín y del Verano de la Investigación Científica, promovidos por la Academia Mexicana de Ciencias, se han llevado a cabo talleres para fortalecer las habilidades sociales y socioemocionales en la niñez participante; estos se han diseñado a manera de cursos de verano, impartidos por estudiantes participantes de los programas de verano

antes mencionados y de algunas investigadoras integrantes del cuerpo académico consolidado “Educación, cultura y procesos de aprendizaje”. El director de una de las escuelas primarias locales ha brindado su apoyo para el hospedaje y el uso de las instalaciones de su plantel. También, se ha contado con la valiosa colaboración de una profesora y de otro director de primaria.

Este texto tiene por objeto dar cuenta de una experiencia de educación para la paz en modalidad no formal, basada en procesos lúdicos interculturales en un contexto indígena. Tal experiencia se ha considerado como un ejercicio piloto de educación no formal, pero que puede ser adaptado al contexto escolar formal, especialmente para ir promoviendo el tránsito hacia la cultura de la paz en las nuevas generaciones. A fin de comprender mejor la experiencia que se describe, resulta importante conocer aspectos del contexto donde se llevó a cabo la investigación y destacar algunos elementos teóricos que sirvieron de fundamento para desarrollar el proyecto: la educación para la paz desde el enfoque intercultural y la pedagogía con base en la experiencia y la lúdica.

CAPACUARO Y SU CONTEXTO

Capacuaro es una localidad que pertenece al municipio de Uruapan, del estado de Michoacán de Ocampo, México, y se encuentra en la Meseta P’urhepecha. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la localidad tiene aproximadamente 6,581 habitantes (12% menos habitantes que en el censo de 2010), de los cuales 3,283 son hombres y 3,298, mujeres. El 97.4% de la población es indígena y el 85.6% habla en purépecha; de ellos, el 6.7% no habla español. El 12.9% de la población es analfabeta (18.2% son mujeres y 7.6%, hombres); el grado de escolaridad es de 5.81 años (4.99 en mujeres y 6.65 en hombres). El 49% de la población mayor de doce años está ocupada laboralmente (34.3% de las mujeres y 63.7% de los hombres). La edad promedio en que las mujeres inician su vida de pareja es a los quince años.

Capacuaro es un pueblo dedicado principalmente a la comercialización de muebles de madera, que sus mismos habitantes fabrican. Con la intención de mejorar sus ingresos, muchas familias migran a grandes ciudades (Guadalajara, México, Toluca, entre otras) para vender sus muebles y pasan largas temporadas fuera. También hay tradición migratoria hacia Estados Unidos.

A lo largo de un trabajo de formación docente que se ha venido desarrollando desde 2014 (Vargas-Garduño y González, 2016), hemos podido identificar diversas características de la población. La comunidad otorga gran importancia a sus tradiciones culturales a través de sus fiestas y prácticas de crianza. En contraste, dan poca relevancia a la educación escolarizada, puesto que consideran que es suficiente con que niños y niñas aprendan a leer, escribir y “hacer cuentas” para que les ayuden en la fabricación y venta de los muebles. De igual modo, desde el aula se ha apreciado la tendencia de niños y niñas a afrontar los conflictos cotidianos con violencia, como han aprendido de sus mayores (Vargas-Garduño, Ferreyra y Méndez, 2018).

EDUCACIÓN EN LA PAZ DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Educación en y para la paz es un término que continúa evolucionando; sin embargo, es más importante el proceso de construirla que su definición. Durante mucho tiempo se consideró la paz como “ausencia de guerra” o como “poner fin a una guerra”, como lo consignan la mayoría de los diccionarios actuales. No obstante, el noruego Johan Galtung, en la década de 1960, cuestionó tal noción y planteó la necesidad de no circunscribir la idea de paz al sentido negativo, como ausencia de guerra o violencia, sino trabajar el concepto en un sentido positivo, como una forma de cooperación igualitaria entre las personas para promover la justicia social, el bienestar en sentido material y espiritual.

La paz negativa como opuesta a la guerra y la violencia incluye la ausencia de la fuerza, golpes físicos, acción u omisión del desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. La paz positiva implica el reconocimiento de que la vida humana no es destruida principalmente por el uso de las armas, sino en mayor escala por la pobreza, el hambre, la enfermedad, la injusticia y las privaciones socioeconómicas. Entonces, se trata de un proceso activo de construcción de justicia (Harto, 2016).

La educación en la paz destaca el fortalecimiento de las relaciones humanas y, por tanto, el reconocimiento de la especie humana como una comunidad. Así, se reconoce como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundado en el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. En consecuencia, la educación para la paz busca desarrollar de manera continua y permanente actitudes y conductas coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo, la resolución y transformación de conflictos; asimismo, incide en la formación de libertades.

Solo de este modo se podrá construir una cultura de paz, definida en la Asamblea General de las Naciones Unidas como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, formas de conducta y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la promoción y práctica de la no violencia, el respeto pleno a los principios de soberanía de los Estados, así como el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos, el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, la promoción de la satisfacción de necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente, y el fomento a la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres. Además, considera la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, solidaridad, diversidad cultural, pluralismo y diálogo (ONU, 1999). La práctica de estas condiciones, desde la interacción entre individuos hasta la relación entre las naciones, permitirá lograr un ambiente pacífico y sustentable.

La educación intercultural coincide en muchos puntos con la educación para la paz, ya que también busca una interacción pacífica entre personas y grupos, aunque haya grandes diferencias entre sí. La interculturalidad no es un concepto unívoco; sin embargo, este proyecto sigue la línea de pensamiento de Schmelkes (2013) y de otros autores, quienes la describen como una aspiración a relacionarse entre los diferentes y buscar espacios que permitan transitar entre las zonas de sentido de ambas partes (Medina, 2009) para intentar comprender mutuamente el mundo del otro y construir puentes mediante la negociación, la empatía y la relación dialógica (Aguado, 2005; Vargas-Garduño, Castro y Méndez, 2017), lo que ayuda a afrontar los conflictos sin violencia, a pesar de que no siempre se puedan resolver tales conflictos, que son inherentes a la relación humana.

De acuerdo con Schmelkes (2013), el objetivo central en la educación intercultural con personas indígenas es el conocimiento y la aceptación crítica de su cultura para que lleguen a valorarla y a entenderse a sí mismos como creadores en y desde su cultura; para ello, es necesario nombrar el mundo con su propia lengua y, con ello, fortalecer el orgullo en su identidad, aunque sin descalificar o excluir a quienes no pertenecen a su grupo étnico.

Por otro lado, la educación en la interculturalidad con grupos mayoritarios implica combatir la discriminación y el racismo al desarrollar un juicio moral autónomo para reflexionar sobre los dilemas morales de la cultura y discutirlos para poder construir valores propios en forma social. En el fondo, se trata de establecer relaciones entre quienes son diferentes, ya sea por cuestiones culturales como por cualquier otro tipo de diversidad que vivan; esto no solo evita la discriminación, sino que se aprende a aceptar y respetar al otro con sus diferencias, pero buscando una relación pacífica.

LA EDUCACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA LÚDICA

El concepto de “aprender haciendo” de John Dewey (1952) ha tenido gran impacto en las teorías educativas actuales. Para este autor, la experiencia era un concepto dinámico, relativo a la interacción de un ser vivo con su ambiente físico y social; por tanto, no se circunscribe al conocimiento. La educación, desde esta perspectiva, viene a constituirse en una constante reconstrucción de la propia experiencia que permite ir generando sentido a las vivencias del presente y desarrollando la capacidad de actuar frente a experiencias del futuro (Ruiz, 2013); por ende, todas las vivencias de los aprendices inciden en el resto de su vida, de ahí la importancia de tener claro el impacto de las huellas que pueden dejar en ellos y las consecuencias que acarrearán (Posner, 2004). No obstante, el enfoque de “aprender haciendo” no se restringe a un “saber hacer” irreflexivo, ya que la experiencia va acompañada de procesos reflexivos sobre lo vivido, de tal modo que equilibra los ámbitos intelectual, social y personal del aprendiz (Díaz-Barriga, 2006; Rodríguez y Ramírez, 2014).

Bárcena (2000), de acuerdo con Max van Manen, asume la educación desde la experiencia como un proceso vivo entre educadores y estudiantes, o padres e hijos, en el cual el aprendizaje es el elemento más significativo, al ser un acontecimiento ético existencial; es decir, es un encuentro con otro que no soy yo; es una revelación. Lo anterior implica estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa. La educación desde la experiencia coloca el acento en las relaciones, en lo que sucede en el “entre” de la relación; entonces, en el acto educativo, el aprendizaje se encuentra en doble vía de educadores a estudiantes, y viceversa; se trata de asumir el aprendizaje “como algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestras vidas, o la conciencia que de ellas tenemos” (Bárcena, 2000, p. 13).

EDUCAR EN EL ENTRE



Figura. Esquema de la educación desde la experiencia.

Esta teoría pedagógica implica cambios relevantes respecto del modelo tradicional. Por una parte, se espera que las relaciones entre educador y educando sean más horizontales, puesto que el adulto se constituye solo en un guía que emite pistas y signos que impulsan al educando a pensar. Otro de los elementos importantes es la imitación, no como repetición, sino como invitación para hacer juntos; es una invitación a hacer brotar lo que está por saber. El aprendizaje, desde esta perspectiva, requiere abrazar lo imprevisto, lo incierto, puesto que, si bien se requiere tener un esquema general ordenado, la planeación se encuentra abierta al *des-orden*, que vigila, cuida y protege, pero, al mismo tiempo, se abre a la flexibilidad, a la intervención y al protagonismo del educando; es decir, dejar que el otro decida con libertad lo que desea aprender, aunque acompañándole en la acción (Bárcena, 2000).

Ahora bien, si esta pedagogía de la experiencia se combina con la lúdica, se logran mejores resultados. Jiménez (2018) señala que la pedagogía de la lúdica se refiere a la creación de espacios de aprendizaje. La producción de espacios en una zona donde la emocionalidad y la racionalidad mantengan una exigencia y una atención sin esfuerzo; de esta manera, el cerebro descansa y produce asociaciones cognitivas de alto nivel. La lúdica se caracteriza por ser una expresión de la subjetividad y emocionalidad del sujeto; no es propiamente una práctica cognitiva, pero sí contribuye a la reproducción simbólica gracias a que otorga significados a la experiencia social y moral de la vida cotidiana (Díaz-Mejía, 2006), y permite la resignificación de la realidad (Pavía, 2006).

De ahí que las experiencias lúdicas se constituyan en espacios y tiempos para la fantasía y la imaginación, donde los sujetos puedan actuar como observadores, o protagonistas, para construir o reconstruir los significados del pensamiento, ligados al pasado, el futuro o al infinito; es un espacio creativo para el conocimiento. Las experiencias lúdicas como el juego contribuyen al desarrollo de la creatividad, ya que incrementan el desarrollo biológico y cultural, integran lo emocional y lo racional, son mecanismos integradores entre el orden (racionalismo de las reglas) y el caos y el desorden (incertidumbre) con un acción física y mental (Jiménez, 2018).

Para lograr lo anterior, Pavía (2006) recomienda algunas condiciones:

- **Libertad:** jugar es una elección personal libre y voluntaria; nunca puede ser una imposición. Nadie puede jugar por el otro y cada persona decide si participa del juego, o no.
- **Confianza y permiso:** son dos condiciones esenciales para que los jugadores se entreguen al juego. La confianza está vinculada a las necesidades de seguridad personal, a la sensación de que nada terrible sucederá, que podemos arriesgarnos, intentar cosas y equivocarnos, porque se trata de un juego. Para crearla, es necesario utilizar gestos, palabras, actitud corporal, tono de voz; son determinantes para propiciar un clima de permiso y confianza en los integrantes del grupo.
- **Dimensión ficcional:** para jugar, es necesario entrar en el mundo “del como sí” poder darle libre vuelo a la fantasía y a la imaginación. No como una forma de evasión de la realidad, sino como un modo de crear una nueva realidad a partir del juego.
- **Comprensión del sentido del juego:** todos los jugadores saben a qué se juega y entienden la lógica propia de cada juego.
- **Reglas:** para jugar con otros, se requieren ciertos acuerdos. Las reglas deben ser conocidas y comprendidas por todos. En algún momento, el facilitador debe dar la oportunidad al grupo de reformular las reglas o de precisar más las existentes.
- **Tiempos y espacios:** planificar cuándo y dónde vamos a jugar. Organizar un encuadre conformado por límites espaciales y temporales en los que el juego se desarrolla.

Por tanto, educar en la experiencia incide también en la formación en la ciudadanía, partiendo del sentido de pertenencia a un territorio físico y del compromiso moral con el entorno social, cultural y natural. Así, no solo se buscará el reconocimiento de los propios derechos, sino que se podrán asumir responsabilidades que afectan a la sociedad; por ende, no solo se construye una identidad personal; también se colabora en la construcción de la identidad comunal (Bárcena, 2000). Así, el trabajo con la niñez desde la pedagogía de la experiencia lúdica pretende incidir, poco a poco, en la construcción de la cultura de la paz.

METODOLOGÍA

El proceso investigativo se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo con base en los postulados de la investigación-acción (Lewin, 1948/2015) aplicados a los procesos educativos. Elliot (2005) define la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”; por ello, el objetivo que persigue se centra en “proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas”, de tal modo que la validez de las teorías e hipótesis que genera dependen más de “su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (p. 88) que de lo que tradicionalmente se consideran “pruebas científicas”.

Aunque este autor se enfoca más en el contexto escolar, sus propuestas aplican también a la educación en espacios no formales, como el que aquí abordamos. Asimismo, de manera muy clara, se vincula a la propuesta de Dewey, del “aprender haciendo”, que da soporte a la metodología de Baden Powell (WSB, 2017; Gómez, Correa y López, 2019), la cual se adecuó al trabajo realizado en Capacuaro. Buscamos que los niños y las niñas participantes, a través de una pedagogía experiencial y lúdica, se apropiaran de estrategias para ir incidiendo en la construcción de la cultura de la paz.

Los participantes fueron 50 niños y niñas p’urhepechas entre seis y doce años, además del equipo facilitador, integrado por cuatro estudiantes de la carrera de Psicología, quienes, al mismo tiempo que apoyaban en las actividades con niños y niñas, aprendían el proceso de investigación desde la experiencia propia. La coordinación general estuvo a cargo de una y un egresados de la UNAM y una profesora de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). La intervención se realizó en un taller psicoeducativo a manera de curso de verano, en julio de 2019, en la comunidad de Capacuaro. El propósito fue desarrollar la capacidad de los participantes para descubrir sus habilidades y potencialidades, tomar conciencia de la importancia de ser parte de la comunidad y que, por tanto, pudieran incidir poco a poco en la transformación de su realidad, no como espectadores, sino como actores en el proceso de cambio. El taller duró cinco sesiones de cuatro horas cada una, que hicieron un total de veinte horas.

Las técnicas de recuperación de información fueron observación participante, registros de observación, diarios de campo, registros fotográficos y videograbaciones. El procedimiento fue cíclico y se ajustó al modelo de Elliot (2005), quien propone que, a partir de la validación del plan general mediante el reconocimiento de la realidad, se implemente el primer paso planeado, y una vez concluido, se evalúe y se haga una revisión del plan general para irlo adecuando al contexto, y así sucesivamente hasta concluir el proceso; en cada día de trabajo en Capacuaro concretamos uno de los ciclos que propone el autor:

Aunque nuestro estudio no se trató de una investigación-acción-participativa, puesto que los niños y las niñas no tomaron decisiones sobre su propio proceso, sí buscamos que hicieran propuestas que fueron tomadas en cuenta para ir adaptando el plan general planteado a sus intereses. La aplicación del proceso antes mencionado se efectuó a través de las siguientes actividades, basadas en algunos de los principios de Selener (1997):

- Planeación del curso de manera general: se elaboró un diseño general, abierto a la posibilidad de aplicar los cambios necesarios para adecuarlo a las necesidades del grupo. A partir del segundo día, en cada sesión se les preguntó qué querían hacer para los siguientes días y, con base en sus propuestas, se diseñaban las actividades lúdicas para llevarlos hacia la vivencia de la cultura de la paz desde la interculturalidad.
- Capacitación a los líderes: en este caso a las estudiantes facilitadoras, para que dirigieran las actividades lúdicas, además de la escucha activa y toma de decisiones.
- Identificación de preocupaciones: se organizaron actividades tendentes a la exploración de las relaciones de los participantes con los demás y con el

territorio a fin de conocer los problemas que les importaba abordar.

- Desarrollar una conciencia crítica para identificar las causas de los problemas: a través de asambleas internas del equipo coordinador y de las ejecutadas con los niños y las niñas, se escuchaban sus deseos, necesidades y preocupaciones.
- Experimentación de posibles soluciones: la planeación del día siguiente se co-diseñaba con los niños y las niñas para acomodar los juegos al objetivo planteado y favorecer el descubrimiento de sus habilidades y potencialidades.

Para la intervención, se definieron ejes estratégicos de contenido (ver tabla), siguiendo la lógica de la fantasía, que el método *scout* (WSB, 2017) propone a partir del *Libro de las tierras vírgenes*, de Rudyard Kipling (1894/2016). Estos ejes se destacaron en días específicos; no obstante, estuvieron presentes en todas las sesiones para tratar de lograr cada vez una mayor apropiación por parte de niñas y niños. Con el propósito de fomentar el ambiente de fantasía, tanto las facilitadoras como el facilitador asumieron un nombre de los personajes de ese libro: Akela, Baloo, Bageera, Kaa, Capucha Blanca y Chil.

Tabla. Ejes estratégicos para el manejo de los contenidos de las sesiones

	Eje estratégico	Relato básico
1	Integración del grupo con todos los participantes y reglas básicas de convivencia Frase clave: "Todos somos de la misma sangre"	Mowgli es un niño recogido en la selva por una manada de lobos y se integra a ella
2	Importancia del respeto a las reglas para saber convivir Frase clave: "El lobato escucha y obedece la ley de la manada, y el lobato se vence a sí mismo"	Historia de Baloo, un gran oso que le enseña a la manada de lobatos la ley de la selva
3	Resolución de problemas en grupo y afrontamiento no violento de conflictos Frase clave: "Hacer siempre lo mejor"	Historia de Akela, el jefe de la manada
4	Reflexión sobre lo aprendido y compromisos personales a favor de la comunidad	Muerte de Akela y un nuevo líder se hace cargo de la manada

HALLAZGOS

Las formas en que se han ido integrando los fundamentos de la educación para la paz desde el enfoque intercultural y la pedagogía a partir de la experiencia lúdica han sido diversas a lo largo de los distintos veranos de la investigación. En el verano 2019 se llevó a cabo con base en un formato innovador, diferente a los años anteriores, basado en algunos elementos del método *scout* (WSB, 2017; ASMAC, 2020).

Los datos arrojados por la información recuperada mediante las narrativas del equipo investigador (plasmadas en los registros de observación y diarios de campo), y de la recuperación de diálogos con los niños y las niñas, se sistematizaron considerando el objetivo del proyecto y aplicando puntos clave del proceso propuesto por Taylor y Bogdan (1987): seguimiento de temas e ideas recurrentes con base en la lectura de los registros de observación y diarios de campo; elaboración de tipologías tentativas; creación de categorías; codificación de los datos a partir de las categorías; e interpretación

de los datos. Hicimos una triangulación al contrastar los diarios de campo de cada integrante del equipo, así como con las videograbaciones de las actividades y las sesiones de evaluación de las facilitadoras. De este modo, construimos cuatro categorías.

Categoría 1. Integración grupal y participación: “Todos somos de la misma sangre, nos cuidamos y nos apoyamos”

El recurso principal fue el sistema de equipos, liderados por un niño o una niña y monitoreados por una persona adulta, para fortalecer el sentido de pertenencia y hacerlos sentir que todos eran parte del mismo grupo. Los equipos se integraron mediante un juego en el que tenían que buscar una cabecita de lobo de madera, pegada a un listón de color, que el equipo investigador había escondido en distintos espacios de la escuela. La dinámica del proceso fue la siguiente:

Una vez que finalizaron el proceso para encontrar a su equipo y su color, les pedimos que cada equipo hiciera una fila de frente a la facilitadora que tenía un tótem en su mano. El tótem era un palo de escoba decorado, que tenía un lobo de madera en la punta superior. Cada participante escribió su nombre por su propia mano o con ayuda de alguien de su equipo en el listón con el que se había quedado, y después de manera ordenada, por equipo amarraron su listón en el tótem. Antes de anotar su nombre se les preguntaba si querían estar en ese equipo o si querían unirse a otro equipo. Esto simbolizaba la unión de todos los participantes en un objetivo común, y que el trabajo y el juego lo realizaríamos en equipos. Durante esta actividad mientras anotaban sus nombres en los listones y los amarraban al tótem, el facilitador líder del grupo (Akela) presentó las ideas principales del Libro de las Tierras Vírgenes para introducirlos en el mundo de fantasía que vivirían durante el taller (diario de campo, sesión 1).

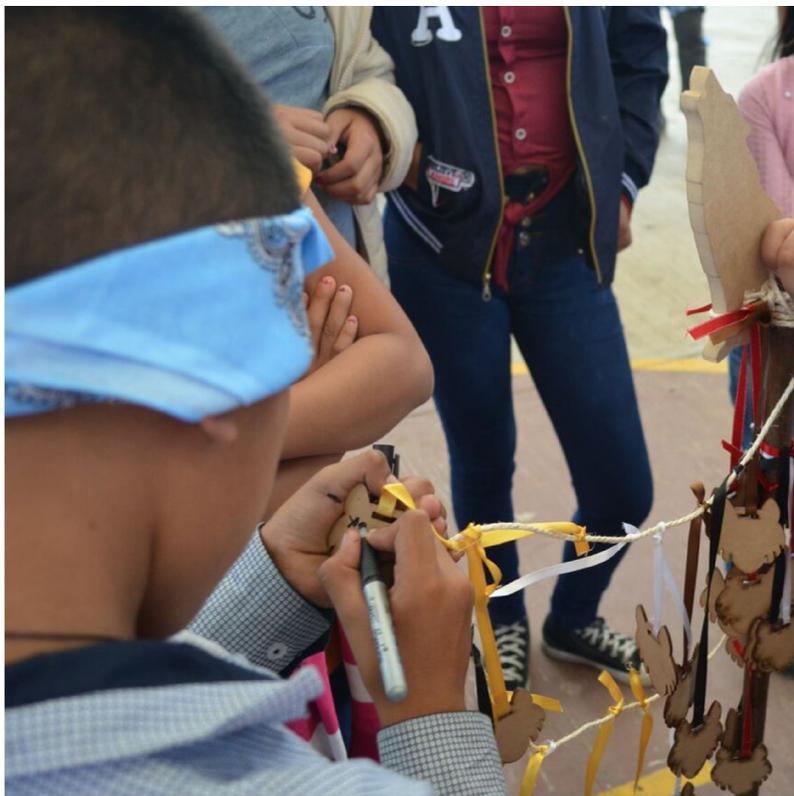


Foto 1. “Todos somos de la misma sangre, nos cuidamos y nos apoyamos” (autora: Ángeles Eugenia López Herrera)

Las personas que integraron cada equipo se empezaron a identificar entre sí desde ese día y a fortalecer su sentido de pertenencia a él; de ese modo, se les fue haciendo sentir que eran responsables unos de otros para alcanzar las metas comunes y apoyarse mutuamente. Esto se fue incrementando cada día hasta lograr un vínculo entre ellos en la mayoría de los equipos. De hecho, cuando ocurría un conflicto, se le recordaba que “todos somos de la misma sangre”, y se les invitaba a tratarse con cuidado y a explorar otras formas de afrontamiento para irlos alejando de sus prácticas comunes, como los golpes e insultos.

Los dos primeros días el nivel de participación era mínimo, con muchas dificultades para que los niños y niñas se expresaran y cooperaran, por lo que no se organizaron asambleas. Sin embargo, en los juegos y las actividades orientadas a conocer sus preocupaciones, los niños y las niñas mostraban con orgullo los mapas de su territorio físico y las relaciones que tienen con sus familias.

Entre las actividades dirigidas a los equipos, se les pidió que dibujaran un mapa de su pueblo, en el cual describieran los lugares que les parecieran los más importantes y que después expondrían a los demás. A continuación, reproducimos un diálogo entre una de las facilitadoras y algunos niños mientras ejecutaban esta actividad y uno de los niños no dejaba trabajar a otros:

Facilitadora 1 (Chil): Vente para acá, tú ya dibujaste, estás muy cansado..., vente para acá.

Niño 1: Pégueme, maestra..., pégueme.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Por qué pegarle?

Niño 1: Pensé que era su hijo.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Por qué mi hijo?

Niño 1: Es que aquí casi no hay españoles.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Yo soy española?, soy mexicana como tú.

Niño 1: Si sé, maestra, pero él también es español y pensé que era su hijo.

Facilitadora 1 (Chil) (dirigiéndose al niño que no dejaba trabajar): ¿Tú eres español?

(el niño afirma con la cabeza), ¿a poco venimos de España?, no..., yo vengo de México.

Niño 1: No, habla español...

Facilitadora 1 (Chil): Tú también hablas español...

Este diálogo es uno de muchos casos en los que se aprecia que el recurso a la violencia es algo que tienen introyectado; por otro lado, deja ver que, a través del uso de la lengua, reconocen a quien no pertenece a su pueblo, ya que llaman *turhisí* (tulish) a quien habla español. Aunque casi todos son niños y niñas bilingües, algunos son monolingües en español y varios, que no eran del pueblo y estaban de visita, eran considerados también *turhisí*, como el caso del niño al que su compañero llama “español”.

El tercer y cuarto día se comenzó con las “asambleas”, para lo cual se les formaba en círculo en el patio y, para captar su atención, se les enseñó una canción rítmica que no significaba nada, pero los mantenía atentos al pase de una pelota de uno a uno. A quien le tocaba la pelota, se le pedía que expresara qué juego le había gustado de la sesión y a los últimos, se les preguntaba: “¿Qué quieres que pase mañana?”. Las respuestas fueron “una fiesta con pizzas”, “ver una película” (niño 3), “comer manzanas” (niño 4), “basquetbol” (niño 5) y “que escondan un tesoro de chocolate” (niño 6).

El quinto día realizaron pequeñas asambleas por equipo, con un facilitador adulto que servía como moderador; en ellas todos los niños y las niñas expresaron alguna opinión, de igual manera reconocieron una habilidad o potencialidad que les gustaría seguir desarrollando para relacionarse desde un lugar más pacífico con los demás y con su entorno. Por lo tanto, podemos decir que pasaron de un nivel inexistente de participación a uno medio.

Categoría 2. El respeto a las reglas: “El lobato escucha y obedece la ley de la manada, y el lobato se vence a sí mismo”

Desde el primer día se empezaron a construir reglas para la convivencia y el auto-dominio. La primera era un llamado a la unión mediante un aullido; las facilitadoras comenzaban a aullar y la comunidad infantil respondía con otro aullido, lo cual era una invitación a unirse como manada para lograr un objetivo en común por medio de un juego o dinámica. La segunda fue disponerse a escuchar instrucciones de juego, para lo cual se usó la seña que indica “silencio y atención”, que es una “v” creada con los dedos índice y medio de la mano derecha de quien fungió como el “jefe de la manada”, llamado simbólicamente Akela.

Para los juegos, se les invitaba a hacer círculo o filas. Para formar un círculo, todos se colocaban cercanos a la facilitadora y se les invitaba a darse un abrazo colectivo mediante la consigna “hombro con hombro”, como símbolo de hermandad, y se podían tocar sin agresión ni miedo. Además de ser una formación para los juegos, se utilizó para el inicio de las asambleas. Al respecto, fue significativo identificar algunas expresiones corporales que aparentaban agresión, pero en realidad eran modos inadecuados de buscar la cercanía, como ocurrió con el equipo amarillo:

Facilitadora 2 (Bagheera): (dos niños se estaban empezando a golpear) No nos golpeamos, somos hermanos de sangre (los niños se le quedaron viendo a la facilitadora, desconcertados).

Niño 2: Yo lo quiero agarrar, pero...

Facilitadora 2 (Bagheera): Ah, pues el “hombro con hombro”, nos sirve para eso.

Niño 2: Sí, pero... es que siento raro.

Facilitadora 2 (Bagheera): No pasa nada..., estamos conviviendo, estamos aprendiendo.

Resultó importante encontrar que, a partir de la reflexión del equipo facilitador sobre este hecho, por cuestiones culturales hay dificultades para tener contacto físico adecuado, en especial entre varones, y en la práctica dejan ver que la única manera

que conocen para relacionarse con el otro es mediante golpes. Poco a poco, niños y niñas, que se resistían al principio a entrelazar los brazos para formar un círculo, fueron sintiéndose más cómodos al hacerlo.

La formación en filas permitió que los equipos se autorregularan. Los líderes de cada equipo debían propiciar que sus compañeros y compañeras estuvieran en orden y en silencio; cuando lo lograban, gritaban “(nombre del color) siempre”, “lo mejor” y, de este modo, iniciaban los juegos. Esto ayudó a fortalecer el sentido de pertenencia y a sensibilizarlos acerca de la importancia de estar en orden y atentos para participar mejor en los juegos.



Foto 2. “El lobato escucha y obedece la ley de la manada, y el lobato se vence a sí mismo” (autora: Ángeles Eugenia López Herrera).

Desde el primer día, los niños y las niñas recurrían a las “trampas”; constantemente, lo hacían y se evidenciaban cuando se les regresaba al punto de inicio o se les sancionaba con tiempo perdido, así que tenían que esperar a que otro equipo avanzara para que los participantes se dieran cuenta de que, si un niño o niña hacía trampa, todo el equipo perdía. De este modo, poco a poco, fueron modificando su conducta hasta lograr apoyarse entre los integrantes del equipo usando distintas estrategias, pero sin trampa:

En los juegos del tercer día, los y las participantes ya habían aprendido que, para el juego de pasar por debajo de las piernas de los compañeros, podían apoyar a los de baja estatura, si uno más alto los levantaba en el aire para que pudiera pasar alguien de mayor corpulencia, y les daba gusto ver que eso hacía que ganaran sin trampa (diario de campo, sesión 3).

Esto se asocia con lo que señala Harto (2016), quien destaca el pensamiento de Galtung como una forma de cooperación igualitaria entre las personas para promover la justicia social y el bienestar en sentido material y espiritual. El sentirse parte de un grupo, interesarse por el bien común y entender que el respeto a las reglas es importante para una sana convivencia contribuyen al aprendizaje de la cultura de la paz.

Categoría 3. Educación para la paz, “hacer siempre lo mejor”

Después del primer día, los niños y las niñas empezaron a darse cuenta de que jugar sin trampa y sin faltar el respeto beneficiaba a todos. El tercer día se utilizó un juego en el cual los niños y las niñas escribieron sus miedos en un papel, lo metieron dentro de un globo y se lo amarraron en sus zapatos para que el resto de integrantes de la manada les tronaran los globos, pisándolos, como símbolo de acompañamiento o de solidaridad para no sentir esos temores, aunque cuidando de no agredir a nadie. Durante el juego, los niños y las niñas obedecieron las indicaciones de acabar con los temores escritos, pero sin lastimar a la manada, por lo que al final manifestaron su interés por “hacer siempre lo mejor para cuidarse” y preguntaron cómo hacerlo con palabras.

Para tratar de responder a su inquietud, en los siguientes días se emprendieron actividades para fomentar habilidades de comunicación verbal y no verbal sin agresiones; por ejemplo, dramatizaciones sobre conflictos que les habían ocurrido en casa, en la escuela o en la calle y cómo podrían haberlo resuelto de otra manera sin llegar a la pelea; dinámicas mediante las cuales reconocían sus propios talentos y los de los demás; o bien, la narración de historias y leyendas de sus comunidad, pero con finales cómicos y no trágicos. De este modo, aprendieron el valor de seguir las reglas para una mejor convivencia, y también la posibilidad de que se puedan cambiar bajo un consenso colectivo. Una de las dramatizaciones que encabezó el equipo rojo se basó en la siguiente historia que ellos fueron inventando a partir de tres palabras que seleccionaron al azar: campo, hermano y pelea:

Niño 3: Nosotros íbamos al campo, los otros hermanos estaban peleando (se pelean) y después fueron al campo..., así borrachos (se balancean).

Facilitadora 3 (Kaa): Y luego, ¿qué hicieron?

Niño 4: Se fueron al campo para calmarse...

Facilitadora 3 (Kaa): ¿Y así nomás se calmaron?, eso no es real..., piensen cómo le harían para calmarse.

Niño 3: Y se fueron al campo a hacer una fiesta de picnic.

Niño 5: Yo quiero chocolate (pelean de nuevo y uno simula que le tira el chocolate al otro...).

Niño 4: Cálmense, cálmense, nos vamos a disculpar. Discúlpame, discúlpame por tirar tu chocolate. Vámonos a nuestra casa. Y termina la historia.

Casi en todos los relatos destacaba algo relacionado con la violencia, ya fuera como parte del planteamiento del problema o como una solución que para ellos era válida; por ejemplo: “... y llega el abuelo y los regaña, les pega y los castiga”. En estas actividades se les hacía reflexionar y se les invitaba a pensar en soluciones distintas, lo que a veces les costaba trabajo, pero poco a poco lo lograban.

Cuando una persona tenía un comportamiento violento (acción deliberada de dañar o lastimar a alguien como ofensas, golpes, pellizcos, “zapes”), se retiraba del grupo a las partes y se dialogaba con ellos por separado. Al agresor se le preguntaba

si quería hablar sobre lo ocurrido; si no lo deseaba, se respetaba y se le apartaba del grupo con la intención de darle espacio para que, cuando no sintiera deseo de dañar o lastimar, se incorporara al juego. Si quería hablar, se escuchaba su versión y se le preguntaba si reconocía el daño que causaba; si lo reconocía, se le invitaba a disculparse y repararlo delante de la persona agredida; si no, se le consultaba si deseaba preguntarle a la otra persona si la había lastimado. En la mayoría de los casos ocurría lo segundo, por lo que la persona agredida compartía su sentir y expresaba cómo le gustaría que se transformara la situación. Al empatizar, se llegaban acuerdos que siempre se respetaron; cuando se llegaba a estos, se les preguntaba si deseaban compartirlo en la asamblea. Esto solo ocurrió el último día y se acordó como una norma de convivencia para su vida cotidiana.

Para lograr lo anterior, las personas facilitadoras destacaron el hecho de que el conflicto no es negativo, sino un espacio para trabajar en habilidades de cooperación, comunicación y negociación, como señalan Vargas-Garduño, Castro y Méndez (2017) y Pérez (2018). Al preguntar al agresor sobre el origen de su conducta, compartía que era la forma como se relacionaban sus padres con ellos para que los obedecieran. Por lo tanto, podemos decir que sus actos eran una expresión cargada de impulsos internos, energía acumulada y emotividad para defender un territorio o intentar dominar un grupo.

No obstante, apreciamos el cambio en la manera de relacionarse, especialmente en dos momentos: en la búsqueda de un tesoro y en la fiesta final. El primer momento inició en la asamblea del tercer día, cuando la manada decidió vivir la búsqueda de un tesoro, por lo que el equipo facilitador preparó un mapa del tesoro y una caja con monedas de chocolate para que se llevara a cabo la experiencia en el penúltimo día. He aquí el diálogo con la manada cuando ganaron el tesoro:

El equipo azul ganó, pero todos somos de la misma sangre, ¿qué va a pasar? El tesoro está bajando para ustedes, qué van a hacer ustedes? Cuéntenos ¿qué va a pasar?

Niños: Vamos a compartir.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Van a compartir?, ¿es una promesa? ¿Seguro?

Facilitador: Pero todos en orden.

Facilitadora 1 (Chil): Ustedes lo abren porque es de ustedes... Va bajando poco a poco... Vamos aplaudiendo.

Dos niños gritan: ¡Pelea!, ¡pelea!

Facilitadora 1 (Chil): ¿Por qué pelea si ellos ganaron?

Niña: Acuérdense, es del equipo azul, pero dijimos que íbamos a compartir...

Facilitadora 4 (Baloo): ¿Y cómo le van a hacer para repartirlas?

Los niños del equipo ganador se fueron al centro del patio y toda la manada los seguía; entonces, lanzaron las monedas al aire para que cualquiera pudiera obtenerlas (diario de campo, sesión 4).



Foto 3. Mapa del tesoro y vista del pueblo (autora: Ángeles Eugenia López Herrera).

El segundo fue una fiesta con pizzas que habían solicitado desde la primera asamblea, dado que las fiestas son una práctica muy frecuente y significativa en el pueblo, así que se programó la actividad el último día. Entre ellos decidieron que se daría una cooperación, sin establecer una cuota mínima, y lo que se juntara sería para comprar y compartir pizza; después, cada uno podría llevar películas, guitarra, balón y música y unirse a esas diversas actividades. Días antes de la fiesta, llevaron su cooperación, lo que cada uno pudo dar:

Antes de repartir las pizzas, entregamos al líder de cada equipo una mochila con algunos útiles escolares de distinto tipo: colores, lapiceras, libros de cuentos... (reunidos por donación previamente por una de las estudiantes en su comunidad), con la consigna de que se las repartieran equitativamente en el equipo. Todos esperábamos que hubiera golpes y enojos entre ellos al querer tener este o aquel objetos, sin embargo, todos se conformaron con lo que les dio su líder y no se apreció abuso de éste. Sólo hubo problema en un equipo de niñas, a quienes se les invitó a que decidieran mediante el juego de “piedra, papel o tijeras” y aceptaron, aunque al final, una niña no estuvo de acuerdo, porque ella quería lo que le tocó a otra, y se le hizo reflexionar que, si ella lo hubiera ganado, no le gustaría que otra quisiera quitárselo, y al final se tranquilizó. Tanto el director de la escuela como la profesora local nos comentaron que estaban asombrados por el orden en la fila, porque por lo regular se “avientan” entre sí para ser los primeros en recibir lo que se les vaya a dar (diario de campo, sesión 5).

Categoría 4. Educación en la interculturalidad: “Todos somos de la misma sangre”

Respecto a la educación en la interculturalidad, se siguieron dos caminos con los niños del pueblo. El primero, con la invitación a hablar en p’urhepecha de manera libre, adoptando palabras en los juegos como el nombre de flores (*xate tsitsiki*, flor de chicalote; *terhuxukua tsitsiki*, flor de medio día), o animales (*uichu*, perro; *misi-tu*, gato; *puki*, puma...); se les hizo sentir que su lengua es importante y valiosa. El segundo camino consistió en acercarlos a los símbolos p’urhepechas propios de la celebración anual del Fuego Nuevo (del 1 al 2 de febrero) que se haría en el pueblo, porque al año siguiente (2020), Capacuaro sería la sede. Se les invitó a conocer los símbolos y las tradiciones asociadas a ellos a través de la plática con sus abuelos.

Como reconocimiento a su desempeño, se hicieron “medallas” utilizando telas con las cuales las mujeres de la comunidad fabrican sus “naguas” y se entregaron al final del taller, cuando ellos decidieron comprometerse a reconocerse como “hermanos y hermanas de la misma sangre” a partir de las dinámicas de trabajo. Además, apreciamos el conflicto que les significa la ruptura de los estereotipos de género, como se evidencia en el diálogo siguiente:

Niña 2: A éste le tocó una libreta rosa, y el rosa es de niña; se la voy a cambiar.

Facilitadora 3 (Bagheera): ¿Hay algún problema en que él use ese color?

Niña 2: Es que es de niña.

Facilitadora 3 (Bagheera): ¿De qué color es tu playera? (su expresión corporal cambió, se relajó).

Niña 2: Azul.

Facilitadora 3 (Bagheera): ¿Y hay algún problema en que tú uses el azul?

Niña 2: No, él puede usar el rosa (se fue a jugar, ya tranquila).

En lo referente a la ciudadanía pacífica, se trabajó en la alegría de vivir, en la memoria ancestral, en las decepciones, y también en las relaciones nuevas y poderosas, sobre todo en temas de género y convivencia escolar. He aquí un ejemplo:

Después de algunos juegos, los niños y niñas mayores de 9 años se dieron cuenta que los roles de género se siguen por usos y costumbres, pero que pueden ser diferentes si se decide en colectivo, las niñas participaron por igual en las actividades, en las oportunidades de liderazgo y con voz y voto en las asambleas, lo cual no es la normalidad en su comunidad (diario de campo, sesión 5).

Lo anterior evidencia lo que comenta Jiménez (2018) acerca de la importancia del juego como un espacio integrador entre el orden establecido y el posible desorden, que pueden ir originando cambios en la mentalidad y, luego, en las acciones.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de las actividades, observamos que las niñas y los niños participantes hicieron un vínculo socioemocional estrecho dentro de los equipos y, al mismo tiempo, con todos los demás equipos, gracias a que la voz de todos fue escuchada y respetada durante las actividades; de esta manera, ejercieron activamente la decisión de integrarse y comunicarse.

La educación en la paz se abordó desde la lógica de la paz positiva, lejos de la aplicación de reglamentos disciplinarios o por medio del uso de la autoridad, es decir, no se regañó, no se sancionó ni se castigó. En este sentido, se manejó la idea de la paz como la construcción de espacios para el diálogo, la reparación del daño y la reconciliación entre las partes involucradas. Nuestro propósito era “naturalizar” otros modos para convivir desde el cuidado, la ternura y la escucha a fin de generar prosperidad desde un sentido de comunidad.

Las actividades estratégicas del programa estuvieron encaminadas a reforzar símbolos y lenguaje que construyeran, junto con la repetición de nuevas formas de convivencia, la unión de la comunidad, el respeto por las reglas y su cumplimiento, además del compromiso de mejorar sus relaciones. Las historias de Akela, Kaa o Baloo (personajes del *Libro de las tierras vírgenes*), seguidas de danzas y canciones, facilitaron el proceso de aceptación y apropiación de estos valores en los niños y las niñas.

Si bien creamos un ambiente de fantasía y un lenguaje común (entre palabras clave en español, p'urepecha y literario), fue fundamental la empatía, que permitió al equipo facilitador situarse en su realidad geográfica, educativa y social de los niños y las niñas para replicar situaciones reales de su día a día y retar a todos a resolverlas de manera distinta a la que conocían. De este modo, fue posible instaurar las condiciones necesarias para que todos lograran tener una participación en escenarios auténticos de su realidad social, así como para reforzar e incrementar sus capacidades y conocimientos personales con la idea de que los pusieran al servicio de su comunidad, en este caso, la manada que se formó.

Asimismo, resultó relevante asumir el concepto de paz como un proceso de transformación y construcción, que favoreció el alejamiento de las etiquetas culturales o sociales y el establecimiento de relaciones horizontales, en las cuales las instrucciones –más allá de palabras– eran imitaciones de movimientos, gestos, palabras y actitudes. Cada facilitador(a) se colocó en el “entre”, en la relación entre los niños y las niñas. Creamos un espacio seguro y de confianza, donde ninguna trampa, burla u ofensa tenían cabida, donde se suspendía el juego o se volvía a empezar las veces que fuera necesario hasta que todas y todos se aceptaran como miembros de una misma manada. Establecimos condiciones para que cada niño o niña, sin importar su género o su origen, descubriera que es único e irrepetible.

Al respecto, cabe destacar algunas situaciones que evidenciaron la diferencia cultural: algunos roles, como el liderazgo por igual y las participaciones en las asambleas, se aceptaron con naturalidad; sin embargo, el manejo del cuerpo, como el acercarse o pasar por debajo de las piernas de los demás, fue un gran desafío, pero dentro del juego se dieron cuenta de que no pasaba nada y que valía la pena atreverse y podían hacerlo con respeto hacia el otro.

En cuanto a la educación intercultural, no solo trabajamos con los niños y las niñas, sino también con el equipo facilitador. El proceso implicó una deconstrucción constante para evitar caer en una colonización de saberes, sobre todo en relación con el género. Cada tarde, durante la planeación, había un cuestionamiento sobre la equidad entre hombre y mujeres y los valores culturales a preservar, así como para buscar opciones que permitieran al equipo integrar las distintas expectativas y modos de trabajar mediante el diálogo asertivo y la procuración del bien común. En este sentido, las prácticas lúdicas ayudaron a invitar a conformar nuevos mundos posibles, pero siempre desde la confianza y el respeto hacia los niños y las niñas.

No percibimos problemas por la falta de manejo de la lengua p'urhepecha por parte de los facilitadores(as) y en cuanto a la interacción con niñas y niños, puesto que casi todos son bilingües; además, les permitimos hablar en su lengua y en algunos ejercicios usamos términos en p'urhepecha; y lo más importante, cuidamos la actitud de respeto hacia cada niño y niña, y reconocimos siempre el valor de su

cultura en todas las actividades. Así, logramos la congruencia con los postulados de la interculturalidad; el hecho de hablar la lengua originaria del grupo con el que se trabaja en procesos investigativos o de intervención no garantiza una relación intercultural, puesto que es más importante la actitud.

Un punto interesante fue el hecho de que los equipos se ponían de acuerdo en su lengua para evitar las reglas o hacer trampa y ganar; por ello, fue necesario observarlos mejor para hacerles notar las trampas y orientarlos al respecto. Esta fue una manera de poner en práctica la interculturalidad, al buscar diversas formas para la comunicación y convivencia que facilitaran a ambas culturas interactuar y fortalecer su valor.

Desde la vivencia del equipo facilitador, crear una experiencia de aprendizaje con base en el aspecto lúdico constituyó un viaje de formación (Bárcena, 2000): convivir con la comunidad de niños y niñas p'urhépechas de Capacuaro atravesó el cuerpo, la mente y el espíritu del grupo adulto. Cada día del curso de verano, el equipo facilitador aprendió con ellos desde una búsqueda en lo desconocido, implementando acciones para investigar con ellos y desarrollando habilidades de comunicación e imaginación, ya que solo la profesora líder del equipo conocía el pueblo y sus características. Fue necesario dejar de lado la experiencia previa que se tenía, al mismo tiempo que ejercer el rol de guía para el logro de las metas. La vivencia de esta dicotomía permitió al equipo abrirse para experimentar y compartir lo que les estaba pasando; así, quienes desempeñaron el papel de facilitador se transformaron con ellos.

Aunque apreciamos logros relevantes, es claro que la formación en ciudadanía constituye una ardua labor y de larga duración, y estas experiencias son solo un punto de partida para la “reeducación en el gusto por lo humano” (Bárcena, 2000), desde la interculturalidad, al recuperar la memoria de los ancestros en lo comunal y dialogar con los saberes occidentales para asumir lo más valioso de ambos mundos, viviéndolo con el corazón y desde el cuidado de sí y del otro para construir una cultura de la paz de manera paulatina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2005). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo. *Educación intercultural, perspectivas y propuestas* (pp. 13-28). Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED. https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Asociación Scouts de México (ASMAC) (2019). *Proyecto educativo 2020-2030*. <https://scouts.org.mx/proyecto-educativo/>
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, núm, 31, pp. 9-33. <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>
- Chávez, N. (2018). *Representaciones sociales sobre la narcocultura en jóvenes en un entorno rural*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1617>
- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz-Mejía, H. A. (2006). *La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Madrid, España: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4a. ed.). Madrid, España: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017). *United Nations Children's Fund, a familiar face: Violence in the lives of children and adolescents*. https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf
- Fracchia, K. (2011). *El personaje del narcotraficante según las narco-telenovelas y los narcocorridos*. Tesina de maestría, Universidad de Lund, Suecia. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2095019&fileId=2095021>
- Gómez del Campo, I., Correa, C. y López, A. (2019). *Robert Stephenson Smith Baden-Powell, hombre de su tiempo y educador visionario*. México: Asociación de Scouts de México, AC. <https://scouts.org.mx/proyecto-educativo/>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, núm. 183, pp. 120-179. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. México, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados>
- Jiménez, C. A. (2018). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Emociones, inteligencia y habilidades secretas*. México: Neisa/Magisterio.
- Kipling, R. (1894/2016). *Libro de las tierras vírgenes*. España: Biblok.
- Lewin, K. (1948/2015). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Londres, Inglaterra: Souvenir Press.
- Medina, P. (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina*. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Milenio (2019, 5 de septiembre). Narcocultura impulsa a jóvenes a la delincuencia. <https://www.milenio.com/policia/narcocultura-impulsa-a-jovenes-a-la-delincuencia>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1999). Declaración de Paz 53/243. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/53/243>
- Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Pérez, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos*. Guadalajara, México: ITE-SO. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5417/Construir+paz+y+transformar+conflictos.pdf?sequence=4>
- Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum* (3ª. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Reynoso, O., Soltero, R., Vargas-Garduño, M. L. y Quiñonez, F. (2020). Conocimiento y agrado por las narcoseries y narcocorridos en adolescentes jaliscienses. *Educateconciencia*, vol. 25, núm. 26, pp. 70-91. <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/299>

- Rodríguez García, A. B. y Ramírez López, L. J. (2014). Aprender haciendo-investigar reflexionando: caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, vol. 7, núm. 2, pp. 53-63. <https://doi.org/10.18359/ravi.318>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48/40>
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Nueva York: Ithaca. <https://edepot.wur.nl/425683>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas-Garduño, M. L., Castro, L. y Méndez, A. (2017). La interculturalidad y el conflicto en ámbitos multiculturales. En G. Huerta y R. Canto (comps.). *El paradigma de la interculturalidad. Entre el deber ser y el ser* (pp. 121-132). Puebla, México: BUAP/UIEP. <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Libros%20electr%C3%B3nicos/Antropolog%C3%ADa/volumen%20I.pdf>
- Vargas-Garduño, M. L., Ferreyra, O. y Méndez, A. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, pp. 33-53. <http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/4210>
- Vargas-Garduño, M. L. y González, G. (2016). Proceso formativo de los docentes hacia la interculturalidad en Capacuaro, Michoacán. En V. Reyes de la Cruz, A. Ruiz y E. Bautista (coords.). *Formando en educación intercultural. Retos y desafíos del siglo XXI* (pp. 267-277). Ciudad de México: UABJO/Juan Pablos Editor.
- World Scout Bureau (WSB) (2017). *Revisión del método Scout*. Baku, Azerbaijan. <https://www.scout.org/confdocs2017>