

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Educación para la paz: una perspectiva fenomenológica sobre las percepciones de estudiantes de Pedagogía en inglés

Erika de-la-Barra Van-Treek^a y Soffía Carbone-Bruna^b
Universidad de Santiago de Chile^a. Universidad Mayor, Chile^b

Recibido: 18 de octubre 2023 - Revisado: 18 de abril 2024 - Aceptado: 30 de mayo 2024

RESUMEN

Este estudio da cuenta de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico en un programa de pedagogía en inglés de una universidad privada en Santiago, Chile durante los años de pandemia. El propósito principal era analizar las percepciones del estudiantado sobre la violencia, el conflicto y la paz de acuerdo a las definiciones aportadas por Johannes Galtung (1976, 1996, 2004), en cuanto temáticas que afectan los procesos educativos. La data se obtuvo a través de cinco actividades didácticas de intervención mediante las cuales los 54 participantes que fueron parte del estudio pudieron explorar sus percepciones sobre los temas anteriormente señalados y proyectarse como futuros docentes de inglés. Los principales hallazgos demuestran que las personas estudiantes se hicieron más conscientes de sus conflictos, de los focos de violencia en el entorno y la importancia del lenguaje en la representación de la realidad que construyen. Asimismo, se percibieron a sí mismos como constructores de paz y visualizaron la importancia de este rol en su futura profesión docente.

Palabras clave: Conflicto; educación para la paz; violencia; lenguaje; profesor.

*Correspondencia: Erika de-la-Barra Van-Treek (E. de-la-Barra Van-Treek).

 <https://orcid.org/0000-0002-2209-7275> (erika.delabarra@usach.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7285-6308> (soffia.carbone@umayor.cl).

Peace education: a phenomenological perspective on the perceptions of English pedagogy students

ABSTRACT

This study reports a qualitative research with a phenomenological approach in an English pedagogy program at a private university in Santiago, Chile during the years of the pandemic. The main purpose was to analyze the students' perceptions of violence, conflict, and peace according to the definitions provided by Johannes Galtung (1976, 1996, 2004), as issues that affect educational processes. The data was obtained through five didactic intervention activities through which the 54 participants who were part of the study were able to explore their perceptions on the aforementioned topics and project themselves as future English teachers. The main findings show that the students became more aware of their conflicts, the sources of violence in their environment, and the importance of language in the representation of the reality they constructed. They also perceived themselves as peacebuilders and visualized the importance of this role in their future teaching profession.

Keywords: Conflict; peace education; violence; language; teacher.

1. Introducción

La educación para la paz ha venido desarrollándose desde hace bastante tiempo apuntando a promover valores como la empatía, el respeto y la cooperación en las distintas culturas en donde se ha implementado. La [Unicef \(1999\)](#) la define como un proceso a través del cual se promueve el conocimiento, las habilidades, actitudes y valores que hacen posible la generación de cambios que permite a los niños prevenir los conflictos y la violencia (p. 1).

Algunos autores como [Jares \(2004\)](#) distinguen distintas etapas o momentos históricos en la educación para la paz. En primer lugar, la llamada “escuela nueva” que surgió en el contexto de la primera guerra mundial como una forma de buscar el entendimiento entre los pueblos ([Pérez, 2013](#), citado por [Gómez y Gamboa, 2017, p. 234](#)). Después de la Segunda Guerra Mundial y la fundación de la UNESCO, se estableció la Asociación Internacional de Investigación por la Paz, promoviendo las teorías de Johannes Galtung sobre la violencia, el conflicto y la paz. Durante los años 80, en medio de las tensiones de la Guerra Fría, educadores de todo el mundo tales como [Brocke-Ute \(1985\)](#) y [Reardon \(1988\)](#) destacaron los impactos catastróficos de una guerra nuclear.

Posteriormente, en los años 90, la educación para la paz se orienta más hacia la interculturalidad debido a la globalización y a las demandas que aquello implica para las naciones ([Gómez y Gamboa, 2017](#)). Mientras que, a inicios del siglo XXI, se firma el documento *Manifiesto 2000*, donde las Naciones Unidas se comprometen a impulsar acciones que respeten la vida; rechazar la violencia, preservar el planeta; defender la libertad de expresión, entre otras ([Unesco, 1999](#)). [Harris \(2003, 2008\)](#) señala que durante el siglo XXI la educación para la paz ha dado cabida no solo al desarrollo de la práctica pedagógica sino también a la investigación sobre temas de paz, los peligros de la violencia estructural y la destrucción del medio ambiente.

En el contexto latinoamericano, el interesante artículo de [Gómez \(2015\)](#) hace un contrapunto entre la investigación que estaba ocurriendo en los países del norte y lo que sucedía en América Latina. A diferencia de los países del norte que efectivamente desarrollaron la educación para la paz en un contexto de guerra fría, los países latinoamericanos habían cultivado una tradición por la educación popular donde uno de los representantes más importantes era [Freire \(1973\)](#) quien desarrolló una pedagogía de la liberación. Según [Gómez \(2015\)](#) Freire no puede considerarse un educador para la paz *per se*, sin embargo, sus aportes se han transformado en la “base filosófica y pedagógica de la educación para la paz que se desarrolla en todo el continente” (p. 26) y como ejemplo de esto, el autor menciona la experiencia de El Salvador.

Este artículo se centra principalmente en los planteamientos teóricos de [Galtung \(1976, 1996, 2004\)](#) dada la pertinencia y vigencia de sus ideas en el actual contexto cultural chileno. Es importante recordar que Chile ha atravesado períodos de crisis, violencia y conflicto, especialmente desde octubre del 2019 durante las protestas sociales y posteriormente durante los años de pandemia que evidenciaron las disparidades sociales en el acceso a la salud y a la educación. En el ámbito educativo, muchos estudiantes carecían de acceso adecuado a internet y de la tecnología necesaria para participar en clases a distancia.

El propósito de este estudio es dar cuenta de las percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía en inglés de una universidad privada en Santiago de Chile. Específicamente, acerca de su papel como agentes constructores de paz a través del lenguaje, así como sus concepciones sobre distintos tipos de paz, conflicto y los efectos perniciosos de la violencia.

2. Marco teórico

Los conflictos son inherentes a la humanidad. Tanto si se trata de conflictos personales como geopolíticos, los desacuerdos siempre existen. De hecho, [Boulding \(2000\)](#) afirma que el conflicto es omnipresente, ya que en toda sociedad existe la individualidad humana y diferentes intereses, percepciones y objetivos. Lo que regula las interacciones entre los miembros en una sociedad pacífica es la gestión de los antagonismos y el manejo correcto de las contradicciones ([Boulding, 2000](#); [Galtung, 2004](#)). [Gregersen et al. \(2018\)](#) afirman que tratar el conflicto de forma adecuada construye paz porque lo integra a la realidad a través de una comunicación respetuosa. Por el contrario, pasar por alto los conflictos genera violencia. En el ámbito escolar, por ejemplo, en México, [Larios \(2021\)](#) da cuenta de que los profesores de secundaria no se sienten apreciados ni valorados por los padres de familia, ni por las autoridades. Tampoco se sienten valorados por sus propios pares, lo cual genera conflictos internos de autopercepción de la labor docente y del alcance del trabajo que pueden realizar los docentes en aula. Muchas veces estas tensiones son invisibilizadas tanto por los mismos docentes como por el resto de la comunidad educativa. Con respecto al estudiantado, [Vásquez y Garza-Sánchez \(2021\)](#) muestran que pueden responder de manera constructiva o destructiva al conflicto dependiendo de lo que involucre la solución de este. Por ejemplo, una resolución de tipo más constructivo enfatiza la importancia de aprender de otro y pensar proactivamente en cómo manejar el conflicto de forma adecuada.

A diferencia del conflicto, la violencia es el “daño intencionado a otros para los propios fines.” ([Boulding, 2000, p. 89](#)). [Galtung \(1996, 2004\)](#) cree que la incapacidad de trascender el conflicto de forma positiva genera un comportamiento agresivo que finalmente degenera en violencia que deja heridas profundas en los seres humanos. [Galtung \(2004\)](#) también describe que la violencia directa suele ser manifestación de formas más soterradas de violencia que surgen a través de la cultura y/o la estructura política de un país. Ejemplos de violencia estructural son la desigualdad social y económica, el deterioro de la educación pública; la exclusión social, todo aquello que aliena estructuralmente a un grupo social. Por último, la

violencia cultural o simbólica legítima discursos que incitan a otros tipos de violencia de tipo directo. Por ejemplo, la creencia de que existe una raza superior provoca actos violentos y racistas hacia minorías étnicas; o bien que el varón es superior a la mujer creando violencia de género, validando en muchas culturas que a las mujeres hay que apartarlas de la vida pública para que se dediquen solamente a la crianza. O bien que el crecimiento y el desarrollo económico debe realizarse a cualquier costo a pesar de que esto genere violencia explícita hacia el medio ambiente y las comunidades indígenas que habitan algunos territorios (Oviedo, 2013).

En Chile se estima que la violencia en contextos escolares ha aumentado en los últimos años. En efecto, en una encuesta realizada en el 2020 se señalaba que un 86% de los escolares reconoce haber recibido insultos, burlas y otros similares en sus colegios, mientras que un 50% ha recibido hostigamientos y amenazas. Un 10% señala que fue agredido con arma blanca (Cortés et al., 2020). Además de lo anterior, los profesores deben enfrentarse con estudiantes que se aburren en clases, o bien que no saben comportarse en una sala, o que responden mal a los sistemas de control disciplinario. La situación de fondo que hay detrás de esta violencia obedece según Morales et al. (2022) a que segmentos importantes de la población chilena ha sido excluida históricamente, ya que muchos de estos niños, niñas y adolescentes habitan una cultura de los márgenes que no está alineada con la cultura hegemónica.

Además de lo anterior, debido a la pandemia se vieron suprimidos aprendizajes importantes en las escuelas tanto privadas como públicas. Según un estudio realizado por el Banco Mundial, los estudiantes chilenos podrían haber perdido casi un 88% de sus aprendizajes, lo cual aumenta a 95% si consideramos el primer quintil (Banco Mundial, 2020, citado por Ruiz Tagle, 2022, p. 3). Concordamos con Leiva (2018) en cuanto a que los aprendizajes no deben circunscribirse solamente a instrucción, sino que debe propender al desarrollo integral de las personas, porque esto promueve mejores espacios de convivencia y forma ciudadanos democráticos y pacíficos.

Aparte de lo anterior, la pandemia tuvo un importante impacto emocional en los docentes y en los estudiantes (Céspedes y Tamayo, 2022; Huarcaya-Victoria, 2020; Johnson y Orellana, 2022; Rodríguez et al., 2022). Esto último generó ansiedad en el sistema escolar chileno, lo cual también es fuente de violencia, ya que la pandemia desequilibró la homeostasis natural que regulaba las relaciones con el ambiente, generando incertidumbre profesional y estudiantil, además de económica. Por otro lado, Chile ha sido testigo de una importante oleada inmigratoria en los últimos años. Muchos de los migrantes se encuentran en situación irregular, lo cual los somete a extraordinarios riesgos desde no tener un lugar donde vivir, hasta la precarización del trabajo. Wong y Grant (2014) señalan que los refugiados han tomado extraordinarios riesgos para llegar a otros países y que en algunos casos llegan con severos traumas. En este sentido, es urgente potenciar una educación integral y comprensiva que se haga cargo de todo el ser humano y no solamente desarrolle el aspecto académico para potenciar así ambientes más pacíficos. Concordamos con Valdés et al. (2019) quienes señalan que la ausencia de un modelo gubernamental de acogida a la población migrante ha provocado que las propias escuelas, de forma autodidacta establezcan sus propios sistemas de acogida y aquí resulta fundamental que los y las docentes, así como los equipos directivos tengan formación en educación para la paz, inclusión, formación para la democracia de modo que esto no se transforme en violencia cultural y simbólica en contra de los migrantes.

Con respecto a la construcción de la paz en la escuela existen numerosos estudios que pueden dar cuenta de los esfuerzos por construir ambientes en donde el conflicto sea trascendido. Al respecto Pardo (2019, citado por Rosero, 2021, p. 81) afirma que el derecho a la vida y a la paz son propios de la escuela y, sin embargo, estos derechos se ven muchas veces vulnerados por las situaciones de violencia que existen en las comunidades educativas tales como pandillismo, drogadicción y microtráfico. En culturas extremadamente afectadas por

la violencia como es el caso de Colombia, se han hecho grandes esfuerzos por formar mediadores escolares con el fin de superar situaciones de violencia y trascender el conflicto. [Rose-ro \(2021\)](#) da cuenta de una interesante experiencia de mediadores escolares en una escuela normal superior en Colombia, señalando que lo primero que hicieron los investigadores fue formar teóricamente a los estudiantes en cuanto a las características del conflicto; se estudiaron las dimensiones de este, las diferencias con la violencia, la dinámica de los conflictos y su transformación. Posteriormente, los estudiantes crearon sus propias definiciones y lograron apropiarse de los términos.

Otra interesante experiencia Colombiana es aportada por [Calderón et al. \(2019\)](#) en cuanto al uso del *mindfulness* como herramienta para construir comunidades más pacíficas avanzando hacia relaciones donde exista diálogo, capacidad de negociación y encontrar soluciones que beneficien a todos y todas. Como sabemos el *mindfulness* está orientado a lograr una consciencia plena tanto de la corporalidad, y los pensamientos. Es decir, hacerse más consciente de estos. Mientras más conscientes somos de nosotros mismo y nuestro entorno más comprometido estaremos con la paz: “se establece una relación dialógica, base de un pensamiento creativo e interrelacional...lo que ayuda en la regulación de emociones...lo que se traduce que el estudiante sea más empático y perciba el sufrimiento de los otros y responda a ello” ([Calderón et al., 2019, p. 311](#)).

Una autora fundamental para nuestro trabajo es [Oxford \(2013\)](#) quien además de adherir al concepto Galtuniano de paz positiva y que se puede construir, profundiza en la idea de que la paz es algo multidimensional, es decir, constituida por diferentes categorías o dimensiones y cuya construcción está mediada por el lenguaje, sea este de tipo verbal como no verbal. Al respecto, [Maturana \(1995\)](#) ya había señalado la importancia del lenguaje como mecanismo de interacción social y como vehículo para la comprensión y modificación de la realidad porque es “el ser humano el que otorga los significados a las palabras, entendidas como nodos de coordinaciones conductuales consensuales, siempre como observador inmerso en este lenguaje” ([Maturana, 1995 citado por Urrejola, 2021, p. 168](#)).

En otras palabras, creemos firmemente que si queremos una sociedad más inclusiva y es fundamental que conceptos como paz positiva, trascendencia del conflicto, multidimensionalidad de la paz sean incorporadas al discurso para que se reconozcan y vayan transformando la realidad. La importancia del discurso y el lenguaje en la representación de la realidad ha sido estudiada por otros autores como [Van Dijk \(2010\)](#) quien explora la forma en que una sociedad racista, por ejemplo, está mediada por un lenguaje de dominación racial de un grupo sobre otro. El discurso para Van Dijk crea modelos mentales de interpretación de la realidad. Es por esto que ahondar en estos conceptos con los profesores en formación y con los docentes en ejercicio parece ser un aspecto fundamental.

Para construir ambientes escolares más pacíficos debemos emplear un lenguaje con cualidades transformadoras que facilite el cambio de actitudes y potenciar el respeto a los derechos humanos y la justicia. Según [Oxford \(2013\)](#) hay seis principios en el lenguaje de la paz: la paz es una acción viable, es importante declarar la paz y no la violencia; el lenguaje de la paz tiene formas verbales y no verbales; el lenguaje de la paz aborda múltiples dimensiones; interna, interpersonal, intergrupala, internacional, intercultural y ecológica; las personas que hablan en nombre de la paz son personas corrientes, pero también extraordinarias y el lenguaje de la paz no siempre es sencillo ([p. 4](#)).

El tercer y cuarto principio son los más relevantes para este estudio, refuerzan la idea de que las palabras pueden utilizarse para crear escenarios violentos o pacíficos porque el lenguaje nunca es neutral. Las palabras pueden “informarnos, curarnos, destruimos, reforzar nuestros prejuicios, obligarnos a cuestionar nuestros valores, hacernos reír, emocionarnos hasta las lágrimas, enfadarnos.” ([Oxford, 2013, p. 11](#)).

Lo mismo ocurre con las diferentes dimensiones que abarca el lenguaje de la paz. El siguiente cuadro representa una síntesis de las diferentes dimensiones que [Oxford \(2013\)](#) otorga al lenguaje constructor de la paz:

Tabla 1

Dimensiones del lenguaje de la paz.

<i>Tipo de lenguaje/Dimensión de la paz</i>	<i>Características</i>
Paz interior	Revisión de los discursos utilizados para referirse a los procesos internos de cada persona.
Paz interpersonal	La forma en que abordamos nuestras relaciones con los demás.
Paz ecológica	Fomentar una mejor relación con el medio ambiente a través de un lenguaje amigable con la naturaleza.
Paz intercultural	Lenguaje que fomenta la paz entre las diferentes culturas visibilizando a todas.

Fuente: Tabla basada en los planteamientos de [Oxford \(2013\)](#).

Como hemos visto anteriormente, el lenguaje de la paz requiere un compromiso y un empoderamiento para hablar en su nombre, incorporando diferentes dimensiones que dicho lenguaje requiere. Todos podemos convertirnos en constructores de paz utilizando un lenguaje que la promueve, pero una de las principales profesiones de la sociedad que podría potenciar el lenguaje de la paz es la del profesor de idiomas. [Oxford y Gkonou \(2018\)](#) sostienen que para que los profesores se conviertan en constructores de paz deben prepararse. Primero con conocimientos fundamentales sobre la paz y luego desarrollar habilidades específicas que deberían potenciarse en los programas de formación inicial docente de profesores. Esto apunta al mismo esfuerzo que describe [Rosero \(2021\)](#) en cuanto al trabajo que se ha realizado con los profesores de Colombia para transformarlos en mediadores de paz. Respecto a las competencias y habilidades que deberían desarrollar los estudiantes de pedagogía en idiomas está el manejo de problemas y la interpretación de conflictos, la interpretación de contextos culturales, el manejo positivo del poder, el uso de la intuición y el razonamiento, la empatía cultural, la comprensión intercultural, la regulación de emociones y flexibilidad cognitiva ([Oxford y Gkonou, 2018](#)).

3. Metodología

El método que se utilizó en esta investigación fue de tipo cualitativo a través de un diseño fenomenológico interpretativo. Este enfoque indaga en los entendimientos e interpretaciones que hace el ser humano sobre una realidad determinada, basándose en sus compromisos, significados y prácticas, así como también a los significados que se otorgan a las experiencias vividas ([Cresswell, 2013](#); [Dornyei, 2007](#); [Smith et al., 2009](#)). Asimismo, [Howitt y Cramer \(2011\)](#) señalan que el método describe de manera exhaustiva y en profundidad la forma en que ciertas experiencias son vividas por las personas. Un investigador que haga uso de esta metodología explorará la toma de decisiones frente a ciertos eventos; o los sentimientos asociados, por ejemplo, a situaciones de pérdida; o las maneras en que la emigración altera las concepciones personales sobre la identidad. El diseño fenomenológico “explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común” ([Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 548](#)). Tal como señala el título del artículo, el interés principal fue analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía en inglés sobre la paz y la violencia. Por tanto, esta metodología permite comprender cómo el grupo que participa en el estudio experimenta el mundo en cuanto a las temáticas de la paz, el conflicto y la violencia.

Este proyecto de investigación se desarrolló en una universidad privada chilena ubicada en Santiago de Chile durante el año 2021. Los participantes fueron estudiantes universitarios de 2°, 3° y 4° año del programa de Pedagogía en inglés para Educación Básica y Media que participaban en las asignaturas de lengua inglesa correspondiente a niveles B1, B2 y C1 de acuerdo con el marco común de referencia europea. El universo de participantes estuvo conformado por 54 personas en el rango etario de 20 a 24 años; 41 de género femenino y 13 de género masculino. Esto corresponde a una muestra representativa para estudios cualitativos de diseño fenomenológico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es importante mencionar que la investigación se desarrolló a través de Zoom, debido a la pandemia de Covid-19.

En cuanto al procedimiento, se realizaron 15 intervenciones en total, 5 en cada uno de los niveles. Estas intervenciones fueron actividades específicas que se desarrollaron en algunas clases de lengua inglesa entre marzo y julio de 2021. Cada una de las actividades consistió en desarrollar mayor conciencia en los estudiantes sobre un tipo determinado de paz, de acuerdo con las dimensiones establecidas por Oxford (2013) y que fueron descritas en la tabla 1.

La tabla 2, a continuación, muestra cómo se distribuyeron las actividades en las que trabajaron los estudiantes de acuerdo con el tipo de lenguaje y tipo de paz.

Tabla 2

Actividades asociadas al tipo de paz

Tipo de lenguaje/dimensión de la paz	Nombre de la actividad/intervención
Paz interior	1) "Globo aerostático" (Creada por Oxford, 2018 y adaptada por las investigadoras). 2) "Escritura de carta a tu versión más joven" (creada por Acosta, 2020).
Paz interpersonal	3) "Ponerse en el lugar de los demás" (creada por las investigadoras).
Paz ecológica	4) "Comprensión y apreciación del medio ambiente y otras culturas" (Creada por Acosta, 2020 y adaptada por las investigadoras).
Paz intercultural	5) "¿Qué harías tú?" (Creada por las investigadoras).

Fuente: tabla basada en los planteamientos de Oxford (2013).

Las intervenciones fueron grabadas en Zoom y cada actividad tuvo además un producto de salida: cartas, posters, diálogos, etc. que posteriormente fueron analizadas. Del mismo modo, las investigadoras que además eran las profesoras de los cursos se observaron mutuamente generando notas de campo que también fueron examinadas posteriormente (Phillippi y Lauderdale, 2017).

Esta investigación recogió la información a través de dos instrumentos. En primer lugar, los insumos producidos por los y las estudiantes como productos de las cinco actividades implementadas, y, en segundo lugar, las notas de campo realizadas por las investigadoras. En ambos casos, la información recopilada fue examinada mediante un método de análisis temático que según Spencer et al. (2014) ayuda al investigador a comprender, descubrir y clasificar patrones de significado dentro de los datos. Braun y Clarke (2006) señalan que en este tipo de análisis se dan 6 fases. En primer lugar, la comprensión de la información, posteriormente, elección de palabras claves para mantener la autenticidad. Luego, búsqueda de patrones comunes entre los códigos, también conocidos como temas, que luego en la fase cuatro se pulen. Los temas deben estar visiblemente identificados y ser distintos entre sí. Por ello, se combinaron los temas con ideas similares y se descartaron los que carecían de datos

suficientes. Para esto fue de gran utilidad contar con el software Atlas. TI (versión web) que ayudó en la identificación de los temas comunes a través de la codificación en colores. Así se nombró cada tema en función de los datos recogidos y fueron revisados por última vez. La última fase, la sexta, se refiere a la elaboración del informe final, en donde los investigadores proporcionan las palabras claves o las ideas temáticas que surgieron.

Las consideraciones éticas fueron aplicadas antes de comenzar la intervención, ya que se solicitó a todos los participantes que firmaran un consentimiento informado en el que quedaba claro que toda la información recogida iba a ser utilizada únicamente por las investigadoras. Una vez confirmados los participantes dispuestos, se les señaló que toda su información sería confidencial, ya que ni sus nombres, ni el nombre de la institución serían conocidos por el público.

4. Resultados

La tabla 3 a continuación recoge sucintamente los hallazgos fundamentales del primer instrumento, en cuanto a temas que se repitieron en las distintas generaciones.

Tabla 3

Principales palabras claves de acuerdo con cohorte.

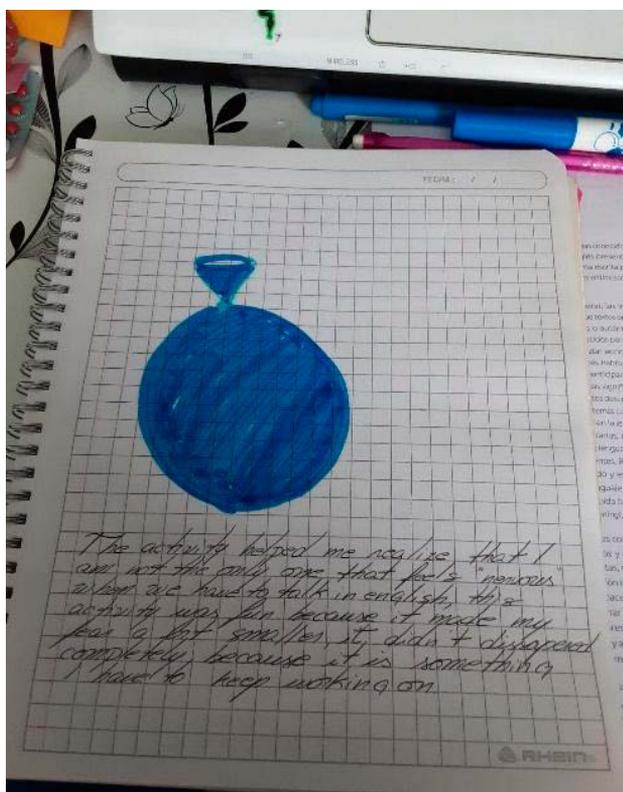
<i>Tipo de lenguaje /dimensión de la paz</i>	<i>Actividad/ intervención</i>	<i>2° año / B1</i>	<i>3° año / B2</i>	<i>4° año/ C1</i>
Paz Interior	Actividad 1	Percepción del conflicto: experiencia de temor a cometer errores en gramática y fonética. Post actividad: Percepción del conflicto: Una mayor consciencia.	Percepción del conflicto: experiencia de miedo a cometer errores en gramática y fonética y a su futuro trabajo como profesores de inglés. Post actividad: Percepción del conflicto: una mayor consciencia. Trascendencia del conflicto: Una mayor experiencia de paz interior.	
	Actividad 2	Percepción del conflicto: experiencia de vínculos significativos. Relaciones, amigos, validación de otros/otras. Trascendencia del conflicto: La escritura de cartas. Principal consejo: No preocuparse por la opinión de los demás. Post actividad: Mayor experiencia de paz positiva.	Percepción del conflicto: Validación de otros/otras.	
Paz Interpersonal	Actividad 3	Percepción del conflicto: Principalmente debido a la experiencia de la pandemia. Palabras claves: pandemia, extrañar a otros, reunirse. Post actividad: Mayor experiencia de paz positiva. palabra clave: empatía.		
Paz ecológica	Actividad 4	Percepción de la violencia y el conflicto: La crisis medioambiental. Post actividad: Trascender el conflicto: Mayor consciencia de la crisis medioambiental y acciones concretas relacionadas con el aspecto ecológico. Una mayor conciencia del calentamiento global y la destrucción de la tierra..		
Paz Intercultural	Actividad 5	Percepción de la violencia cultural y el conflicto: Palabras claves: Género, raza, discriminación económica. Post actividad: Trascender el conflicto, percepciones de querer ser un/una constructor/a de paz: acciones concretas con relación a ayudar o socorrer a una persona que está siendo discriminada.		

Fuente: Elaboración propia por resultados del estudio.

Los resultados revelaron que a través de las cinco actividades las personas estudiantes de las diferentes cohortes lograron en primer lugar hacerse más conscientes de sus propios conflictos, tanto a nivel interno como externo. Esto se constituyó en un primer paso para trascender el conflicto e integrarlo a su propia experiencia de la realidad, así como también transformarlo en una oportunidad de construir una paz positiva en el sentido que explica Galtung (2004). Así, por ejemplo, en el caso de la primera actividad (figura 1), los estudiantes de 2° año se dieron cuenta que uno de sus mayores temores era no lograr el esperado nivel de inglés. Esto les generaba un gran conflicto interno y por eso las emociones predominantes al realizar esta actividad, eran el miedo, algo de tristeza y ansiedad. Asimismo, los estudiantes de 3° y 4° año también experimentaron emociones similares con respecto a su aprendizaje de la lengua inglesa, pero además sobre su desempeño en cuanto a futuros profesores de inglés como lengua extranjera. Lo importante es que la actividad, les permitió nombrar sus propios miedos, nombrar sus emociones, acoger y trascender el conflicto en vez de esconderlo y, por ende, experimentar una mayor sensación de paz interior.

Figura 1

Globo estudiante de 2 año.



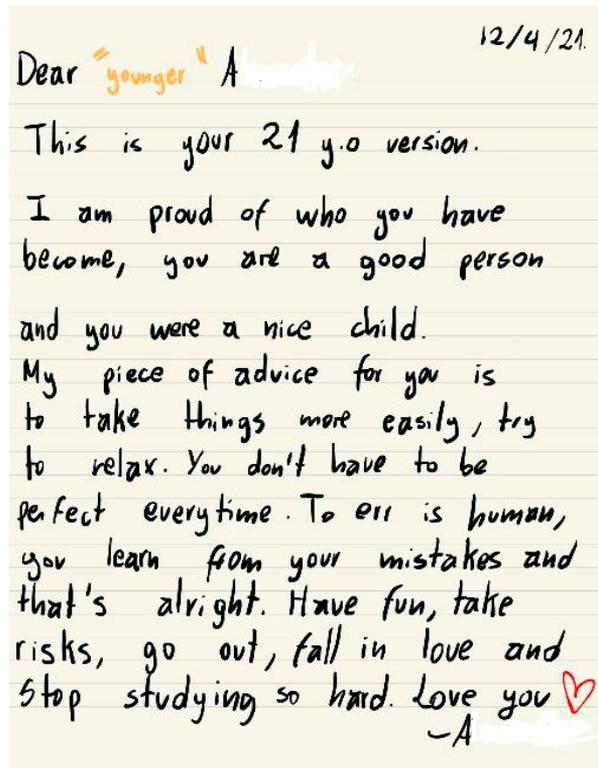
Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

Con respecto a la segunda actividad, (figura 2) los y las estudiantes de las distintas cohortes destacan temas como: no buscar la aprobación de los demás; mantener una autoestima positiva, valorar a la familia y los amigos y no aceptar el acoso de los demás. Así, por ejemplo, un /una estudiante de 2° escribió: "And please keep your happiness, it is what makes you beautiful. you are pretty and it does not matter if you are too tall, that should not be an insecure for you" [y por favor mantén tu felicidad, es lo que te hace hermoso/a. Tu eres hermosa/o

y no importa si eres muy alto/a, eso no debería insegurizarte] Mientras que otro/a estudiante de 3° añadió: “love everyone that surrounds you, give all that you have without waiting something back” [Ama a todo el que te rodea, da todo lo que tengas sin esperar nada a cambio.] Finalmente un/a estudiante de 4° año escribió: “Do not worry about the things that people say to you, those things do not define you.” [No te preocupes por las cosas que la gente diga de ti, esas cosas no te definen]. Los y las estudiantes de las tres cohortes proporcionaron muy buenos consejos a sus versiones más jóvenes. Lo que demuestra el estudio de sus cartas es que a través de la escritura lograron trascender algunos conflictos que tenían en cuanto a sí mismos y alcanzar una mayor paz positiva y aceptación de su propia historia.

Figura 2

Carta a la versión más joven.



Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

En cuanto a la tercera actividad tuvo un gran impacto la pandemia y el encierro por cuarentena porque en las diferentes imágenes que el estudiantado revisó para crear sus diálogos la fotografía más escogida fue aquella que mostraba a dos personas abrazándose. En las tres cohortes la palabra más recurrente fue la empatía y la importancia de ponerse en el lugar de los demás. Como resultado de esta actividad pudo evidenciarse que los y las estudiantes fueron capaces de examinar sus propios conflictos con respecto a la pandemia y al encierro de la cuarentena. Las experiencias de fatiga, miedo y ansiedad fueron las más recurrentes, pero también lo fue la esperanza de un próximo encuentro con sus compañeros de clases. Mientras se desarrollaba la actividad, se pudo percibir que los estudiantes experimentaban una paz positiva y que se convierten en constructores de paz porque eran capaces de reconocer las emociones negativas y trascender el conflicto.

Los resultados de la actividad cuatro mostraron que los temas más recurrentes en los párrafos producidos por los estudiantes eran la conciencia ecológica y los daños de la contaminación, es decir, los y las estudiantes se hicieron más conscientes del conflicto que hay entre el desarrollo humano y la conservación del planeta. En efecto, un/una estudiante de 2° año dice: “This activity helped me to realize how big the pollution is in Chile, obviously I was already aware of the air in Santiago and the pollution in Quintero, but I did not think it was like that.” [Esta actividad me ayudó a darme cuenta cuán grande es la contaminación en Chile. Obviamente que sabía de la polución del aire en Santiago y en Quintero, pero no sabía que era así] y otro/a de 3° año señala:

I think that today’s activity made me remember how bad we are as a society, the pollution is getting bigger and bigger, and we do not realize that. The air, water and land that surrounds us are rotting more and more [Creo que la actividad de hoy me hizo recordar lo mal que estamos como sociedad, la contaminación está haciéndose cada vez más grande y no nos damos cuenta de aquello. El aire, el agua y la tierra que nos rodea se están pudriendo más y más].

Un/una estudiante de 4° agrega: “This activity contributes to my awareness of peace ecology, since by thinking and reflecting on possible solutions to environmental problems we are promoting care not only with the environment but also with the living beings.” [Esta actividad contribuye a mi toma de conciencia de la paz ecológica, ya que pensando y reflexionando sobre posibles soluciones a los problemas medioambientales estamos promoviendo el cuidado no solo del ambiente sino de los seres vivos].

Es posible concluir que el análisis de los escritos de las/los estudiantes revelan que la actividad les ayudó a hacerse mucho más conscientes del conflicto y de la violencia que muchas veces se ejerce sobre el medio ambiente. Lo interesante es que todos manifestaron también su interés por transformarse en constructores de una paz positiva en cuanto al medio ambiente.

Por último, en la actividad cinco (figura 3) hubo temas que se repitieron en las tres cohortes tales como la experiencia de rabia frente a la discriminación y el deseo de ayudar a las víctimas. En los estudiantes de 2°, el tema más frecuente fue la movilización a la acción para ayudar a la persona discriminada, seguido de los sentimientos negativos experimentados al darse cuenta de la discriminación; entre los estudiantes de 3° año, el tema más frecuente fue tomar alguna medida para ayudar a la persona discriminada, seguido de cerca por la necesidad de tener un mayor conocimiento de las leyes contra la discriminación en Chile y en 4° año, el tema más recurrente fue tomar medidas para ayudar a las víctimas de la discriminación. Los resultados revelaron que la actividad ayudó a los/las estudiantes a tomar conciencia del papel que tiene en la sociedad para frenar la discriminación. La mayoría de los/las participantes se dieron cuenta de que existe una estrecha relación entre ser profesor/a y su papel como constructores de la paz, llevando a cabo una acción específica contra la discriminación.

Las notas de campo fueron el segundo instrumento utilizado y un insumo importante que complementa la información aportada por los materiales que produjeron los/las estudiantes. Lo primero que llamó la atención de las investigadoras fue el manejo de las cámaras durante la experiencia. Al comienzo de la intervención muchas de las cámaras de los/las participantes estaban apagadas, pero a medida que fueron realizándose las intervenciones en el tiempo, más estudiantes comenzaron a encender sus cámaras en señal de mayor confianza y deseo de participación. Así, por ejemplo, en la primera actividad los temas más recurrentes en las notas de campo fueron: falta de conciencia de sí mismos, baja percepción del conflicto interno al comenzar la actividad junto a una mayor conciencia al finalizar la actividad lo que se traducía en que los y las participantes se sentían más tranquilos, al afirmar que la actividad les ayudó a reconocer sus miedos, y que el hecho de ser conscientes de ellos les ayudó a sentirse más tranquilos.

Figura 3*Poster anti discriminación de un grupo de estudiantes de 4° año.*

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

En cuanto a la segunda actividad, las investigadoras registraron palabras claves tales como: sentimientos negativos al iniciar la actividad y posterior a ella, sentimientos más positivos que eran indicadores de la trascendencia de un conflicto interno, que consistía en abrazar su propia historia para avanzar en procesos de crecimiento. Las investigadoras se dieron cuenta de que para alcanzar la paz interior se requiere cierta maduración que permita aceptar las malas experiencias, abrazarlas y superarlas. El sentimiento de tristeza asociado al recuerdo del pasado alcanzó un máximo de 25 en los estudiantes más jóvenes, y llegó a 15 en los mayores. Esto se debe a que probablemente ahora son más conscientes de las situaciones que vivieron cuando eran niños o adolescentes y han reflexionado más de sí mismos.

Con respecto a la tercera actividad, las notas de campo revelan que el tema más recurrente fue la empatía entendida sobre todo como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender los sentimientos de los demás. Los otros temas que se repiten también bastante en las notas de campo fueron la añoranza, que apareció 18 veces en las tres cohortes, la contención y protección, que aparece 14 veces. La relevancia de la añoranza está claramente relacionada con la pandemia de Covid-19, ya que las personas estudiantes expresaron lo mucho que extrañaban a sus compañeros. El tema de la contención también se asoció a la pandemia, por lo que que la mayoría de los/las estudiantes destacaron lo importante que había sido para ellos recibir apoyo y también darlo a los demás. Es claro que la actividad ayudó a los/las estudiantes a ser más conscientes de la paz interpersonal y de la importancia de las relaciones para tener una vida con sentido.

La cuarta actividad mostró en las notas de campo de las investigadoras que los estudiantes eran más conscientes de la crisis ecológica que de otros conflictos anteriormente mencionados. Los temas que más se repitieron fueron empatía por las comunidades indígenas. Fue relevante para el estudio observar que la mayoría de las respuestas llevaron a los/las estudiantes a convertirse en constructores de la paz, reconociendo que existe un conflicto que debe ser trascendido e integrado. Finalmente, al analizar las notas de campo producidas con relación a la última actividad, las palabras claves que surgieron fueron luchar contra la discriminación y asumir un rol de constructor de la paz, especialmente los/las estudiantes de la cohorte de 4° año que están mucho más próximos a convertirse en profesores de inglés.

5. Discusión

Este estudio ha permitido dar cuenta del significativo rol que el enfoque fenomenológico adquiere al intentar comprender y profundizar la compleja relación entre paz, conflicto y lenguaje experimentada por estudiantes de pedagogía en inglés. A través de este enfoque hemos logrado captar los matices con que los estudiantes perciben y experimentan las nociones de paz, violencia y sus roles como futuros educadores en un mundo marcado por el conflicto.

En efecto, los resultados resaltan el impacto transformativo de la fenomenología en investigación educacional, particularmente en educación para la paz. Gracias a la intervención realizada con 5 actividades las personas estudiantes aumentaron su consciencia de los tres conceptos; acogieron el conflicto e hicieron posible su trascendencia. Además, se visibilizaron como constructores de paz cuando la intervención llegó a su fin. En otras palabras, a través de un enfoque fenomenológico, las personas estudiantes fueron capaces de focalizarse en sus propias experiencias de vida, lo cual no solo iluminó su desarrollo personal, sino que también aumentó su conciencia y potencial de transformarse en constructores de paz cuando tengan que ejercer en su vida profesional.

Además, los resultados confirman la idea de que la paz no es una condición estática sino dinámica, una construcción multidimensional que debe estar continuamente en proceso de recreación y construcción. Las personas participantes de este estudio fueron capaces de progresar en la articulación de sus propias experiencias en la medida que profundizaron en sus percepciones y se proyectaron como constructores de paz enfatizando el rol crítico de los y las educadores en la creación de una cultura de la paz haciéndose cargo de las raíces de la violencia.

Los resultados obtenidos también confirmaron que es posible desarrollar habilidades para transformarse en constructores de paz, a aprender a gestionar los conflictos de manera creativa, acogiéndolos, trascendiéndolos y viéndolos como una oportunidad de crecimiento. En este sentido se puede formar en habilidades como análisis e interpretación de conflictos, el uso de la intuición, el razonamiento, desarrollo de empatía etnocultural, comprensión intercultural, regulación de emociones y flexibilidad cognitiva además de desarrollo del pensamiento crítico para que los docentes en ejercicio incorporen estos elementos a sus prácticas a través de talleres de metodologías de educación para la paz, o cursos breves. Estas conclusiones concuerdan con lo aportado por [Oxford \(2013\)](#) y [Rosero \(2021\)](#). Con respecto a los profesores en formación que aún no han iniciado su práctica profesional, es altamente recomendable que parte de su currículum de formación incluya estos temas, para que puedan formarse y de este modo poder hacer frente de mejor forma a los desafíos que implica ser educador en el siglo XXI, en donde los conflictos y la violencia escolar se han hecho cada vez más evidentes.

6. Conclusiones

Los y las docentes tanto en ejercicio como en formación pueden transformarse en importantes agentes de paz si incorporan efectivamente un lenguaje de paz. Tal como señala [Maturana \(1995\)](#), [Van Dijk \(2010\)](#) y [Oxford \(2013\)](#). El lenguaje no es neutro y crea realidades. Parte de un lenguaje constructor de la paz es reconocer honestamente los conflictos, de modo que su trascendencia cree las condiciones para una paz positiva ([Galtung, 2004](#)). Para trascender el conflicto, es importante hacer uso de un lenguaje transformador, que según [Oxford \(2013\)](#) es un lenguaje dinámico y multidimensional.

Específicamente, para los y las docentes de inglés como lengua extranjera, las actividades creadas e implementadas pueden aplicarse a estudiantes con diferentes niveles de inglés -B1, B2 y C1- de acuerdo con las definiciones del marco común de referencia europeo. Este tipo

de actividades puede utilizarse en forma complementaria a las unidades de los textos que se estén trabajando en clases, o como actividades que promuevan la fluidez y la comunicación. Por otra parte, incorporan elementos que integran el desarrollo de la oralidad, de la escritura, de la escucha y también de la lectura. De modo que, al incorporarlas, los y las estudiantes no solo estarán haciéndose más conscientes de un lenguaje que promueve la paz, sino que además sirven al propósito de mejorar el nivel de inglés. La idea es que como profesores y profesoras de inglés conscientes de aportar mayores niveles de paz se planifiquen actividades que puedan tener este sentido social de construcción de la paz, además del objetivo académico de entregar contenidos en la asignatura de inglés.

Por último, el que los y las docentes cuenten con herramientas y comprendan lo importante que es el lenguaje para revertir situaciones de conflicto y violencia es de vital importancia para nuestro actual contexto educacional que ha sido testigo de episodios de violencia en las aulas. Urge que los y las docentes se capaciten en estos temas como sugieren Oxford (2013) y Rosero (2021) para que puedan abordar las situaciones conflictivas que naturalmente se presentarán en el aula y utilizarlas como oportunidades de crecimiento. La no formación en estos temas constituye una verdadera amenaza para la profesión docente como señalan Huarcaya-Victoria (2020) y Johnson y Orellana (2022).

Referencias

- Acosta, M. (2020). *Peace Education and its application to the teaching of English*. [unpublished thesis] Universidad Mayor, Chile.
- Boulding, E. (2000). *Cultures of Peace: The Hidden Side of History*. Syracuse University Press.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Calderón, M., Otálora, D. M., Guerra, S. P., y Medina, E. D. (2019). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 303–316. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300303>.
- Céspedes, H. y Tamayo, Y. (2022) Influencia de las dificultades del aprendizaje autorregulado en el estrés académico de estudiantes universitarios. *Psicología y diálogo de saberes*, 1(1), 100- 113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6420026>.
- Cortés, J.I., y Mujica, F.N., (2020) Violencia escolar en educación física: estudio cualitativo en dos centros educativos de Chile. *Revista digital de educación física*. 63, 88-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279812>.
- Cheldelin, S., Druckman, D., y Fast, L. (2008). *Conflict: From analysis to intervention*. Continuum.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- De la Rosa, C., y Garza-Sánchez, R. I. (2021). Comparativo de tipo de mensaje ante el conflicto en estudiantes de telesecundaria y colegio católico. *Praxis*, 17(1), 27-37. <https://doi.org/10.21676/23897856.3462>.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1973). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1976). “Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, and Peacebuilding.” *Impact of science on society*, ½. *Prior Publication*, 25(9). https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2016/06/galtung_1976_three_approaches_to_peace.pdf.

- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Sage publications.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform. An Introduction to conflict work*. Pluto Books.
- Gómez, J., y Gamboa, A., (2017) Educación para la paz en diversos contextos educativos en Colombia. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 233-248. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354014/html/>.
- Gómez, A. (2015) Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XLV(1) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035790002>.
- Gregersen, T., Oxford, R. y Olivero, M. (2018). "The Interplay of Language and Peace Education: The Language of Peace Approach in Peace Communication, Linguistic Analysis, Multimethod Research and Peace Language Activities." *Tesol Reporter*. 51(2), 10-33.
- Harris, I., y Morrison, M. L. (2003). *Peace education revised 2nd edition*. Jefferson, NC: McFarland and Co.
- Harris, I. (2008) *History of Peace Education*. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University. <http://www.tc.edu/centers/epe/>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018) *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. Ed. McGraw Hill.
- Howitt, D., y Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology*. Harlow: Pearson education Limited.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 37(2), 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz
- Johnson, F.N., y Orellana, N. (2022) Emociones de profesoras de educación física chilenas en el contexto de la pandemia. *Estudio de casos. Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 861-867. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>.
- Larios, E. (2021) La gestión de la convivencia escolar en la educación básica en México: desde la perspectiva del marketing educativo. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 20-47. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.630>.
- Leiva, P. I. (2018). Educación para la democracia: Recuento de experiencias internacionales. *Estudios Pedagógicos*, (25), 91–112. <https://doi.org/10.4067/S0718-07051999000100006>.
- Maturana, H. (1995). Biología del fenómeno social. Desde la biología a la psicología. *Editorial Universitaria*, 69-83.
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., & López, V. (2022). Violencia escolar, infancia y pobreza: Perspectivas de estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo* 59(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.2>.
- Oxford, R. (2013) *The Language of Peace: Communicating to created Harmony*, Information Age Publishing, University of Maryland.
- Oxford, R. y Lin, J. (2012) *Transformative Eco-education for Human and Planetary survival*. Information Age Publishing, University of Maryland.
- Oxford, R. y Gkonou, C., (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 403-426.
- Oxford, R., Olivero, M., Harrison, T. y Gregersen T. (2020) *Peacebuilding in language Education: Innovations in Theory and Practice*. Ed. Multilingual Matters.

- Oviedo, D. (2013). Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 74(34), 41-82. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/103/187>.
- Phillippi J. y Lauderdale, J. (2017). *A Guide to Field Notes for Qualitative Research*. Context and Conversation.
- Rosero, J.P. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80-95. <https://doi.org/10.22335/rlect.v13i1.1315>.
- Rodríguez, C., Padilla, F., Cuarzo, C., y Espinosa, D. (2022). Percepción de riesgo, salud mental e incertidumbre durante la pandemia por COVID-19 entre jóvenes chilenos. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 8(16), 159-177. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662022000200159.
- Ruiz Tagle, M.I. (2022). *Decisiones y criterios éticos desde el liderazgo escolar en la recuperación de aprendizajes post pandemia covid-19 en Chile*. [Tesis de magíster] Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/64435/Informe%20final%20TFE%202.pdf?sequence=1>.
- Smith, J., Flowers, P., y Michael, L. (2009). *Review Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London, UK: Sage.
- Spencer, L. and O'Connor, M. (2014) Analysis: Principles and Processes. *Qualitative Research Practice*. SAGE. 269–293. https://www.researchgate.net/publication/221670349_Interpretative_Phenomenological_Analysis_Theory_Method_and_Research/link/09e4150d050a0c229400000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19.
- Urrejola, K. (2021) El rol del lenguaje en Humberto Maturana: la importancia de la inclusión en el discurso. *Estudios Públicos*, 163, 167-172. <https://doi.org/10.38178/07183089/0214210705>.
- Unicef. (1999). *Peace Education in Unicef*. Prepared by Susan Fountain. https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf.
- Unesco (1999). *Manifiesto 2000*. <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>.
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y emancipación*. 2(3), 65-94. ISSN 2312-9190. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/168>.
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261–278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>.
- Wong, S. y Grant, R. (2014). “Womanist and Critical Race theory for peacemaking in Multilingual, multicultural classrooms” *Understanding Peace Cultures*. (ed. R. Oxford). University of Maryland.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).