

Temas actuales para la promoción de la **Cultura de paz**, el estudio de los **Conflictos** y el **Desarrollo**

MARTHA ESTHELA GÓMEZ COLLADO
(Coordinadora)



**TEMAS ACTUALES PARA LA
PROMOCIÓN DE LA CULTURA
DE PAZ, EL ESTUDIO DE LOS
CONFLICTOS Y EL DESARROLLO**

**TEMAS ACTUALES PARA LA
PROMOCIÓN DE LA CULTURA
DE PAZ, EL ESTUDIO DE LOS
CONFLICTOS Y EL DESARROLLO**

MARTHA ESTHELA GÓMEZ COLLADO

(Coordinadora)

**TEMAS ACTUALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE
PAZ, EL ESTUDIO DE LOS CONFLICTOS Y EL DESARROLLO**

Primera edición, 2018

D.R.© Martha Esthela Gómez Collado (Coordinadora)

D.R.© Universidad Autónoma del Estado de México
Instituto Literario núm. 100 Ote., Centro, C.P. 50000, Toluca, México
<http://www.uaemex.mx>

Diseño y diagramación: Bonobos Editores S. de R.L. de C.V.
<http://riosubteraneo.com.mx>

ISBN Bonobos: 978-607-8532-13-1

ISBN UAEM: 978-607-422-868-7

*El contenido de cada uno de los apartados de este libro es responsabilidad
exclusiva de su(s) autor(es).*

*Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la
autorización escrita de los titulares de los derechos patrimoniales.*

Impreso en México
Printed in Mexico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

Martha Esthela Gómez Collado 9

Cartografía de paces y Cultura de Paz

Francisco Jiménez Bautista 13

Reestructuración de los Planes de Estudio con base en criterios de la Unesco. Caso: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx

Martha Esthela Gómez Collado 35

Escuelas alternativas y el desarrollo de la Resiliencia y la Paz

Andrea Barrientos Soto 75

Competir, acomodar, evadir, negociar o cooperar, ¿cuáles son las prácticas culturales para afrontar el conflicto en el aula entre los jóvenes de secundaria?

Magdalena Viridiana Tapia Gil 103

¡La voz de los maestros! ¿Qué piensan sobre la violencia, el conflicto y la paz?

Dulce Rocío Reyes Gutiérrez 139

| | |
|---|-----|
| Entre axiomas, discursos y prácticas. La irrefutable confluencia de la paz, el desarrollo y el género <i>Rocío Álvarez Miranda y Nadia Nancy Hernández Pichardo</i> | 163 |
| Los embates de la modernidad y el desarrollo: construcción de presas para almacenamiento del agua <i>Adriana Virrueta García</i> | 185 |
| La discriminación a las minorías religiosas en México <i>Víctor Hugo Escobar Mendoza</i> | 205 |

INTRODUCCIÓN GENERAL

Los temas de Cultura de Paz, Conflictos y Desarrollo que se presentan en este libro son resultado de la experiencia teórica y práctica de un grupo de estudiosos en la materia, quienes reconocemos la importancia que tiene en la sociedad actual abordar cuestiones que nos impulsen a construir una Cultura de Paz, basada en criterios establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Como se declara en la Constitución de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Se concibe a la Cultura de Paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto, la resolución pacífica de los conflictos, la promoción de los derechos humanos, la igualdad de género, conducirse bajo principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo, entre los más importantes para fomentar la paz.

Mientras que los conflictos son consustanciales a la vida humana, es un rasgo característico de toda relación humana. El conflicto es la lucha por el mismo objetivo, pero sin llegar a coincidir en acuerdos, es decir, se tienen objetivos incompatibles. Estos pueden ser constructivos o destructivos, según la manera de enfrentarlos, pero la idea es resolver, gestionar y transformarlos, según las definiciones de Johan Galtung. Y el desarrollo analizado en términos de evolución se refiere al proceso de cambio o crecimiento de una situación determinada, que relacionada con la paz se traduce en acciones de bienestar individual o colectivo, que para este caso es de la sociedad en general.

Partiendo de estas ideas, las ocho aportaciones que integran el libro se describen a continuación:

Francisco Jiménez Bautista, investigador y profesor del Instituto de la Paz y los Conflictos en la Universidad de Granada, presenta una cartografía con diferentes definiciones sobre la paz en virtud de que señala que no existe consenso y hay dispersión de conceptos dentro de la Investigación para la paz (*Peace Research*). Esto plantea problemas para concretar de forma epistemológica, ontológica y metodológica una clasificación que se complementa con lo sociopolítico y axiológico

dentro de la Investigación para la paz. El objetivo de su ensayo es crear un diálogo interdisciplinar e integrador para sintetizar las definiciones básicas asociadas a la paz, y en concreto al objetivo último de Cultura de Paz, con el desarrollo de la Cartografía de paces que expone.

Martha Esthela Gómez Collado realiza una encuesta a estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México referente a la reestructuración del Plan de Estudios flexible vigente. Para ello, toma como base los planteamientos, la visión y misión que hace la Unesco sobre la educación superior referentes a la dinámica y perspectiva del siglo XXI; esta visión es de carácter global enfocada a construir ciudadanos del mundo que sean competentes en los diferentes ámbitos de desarrollo y que integren a todas las profesiones. Resultado de ello, logra hacer propuestas concretas para una reestructuración del Plan de Estudios con la opinión y sugerencias de los involucrados de las tres licenciaturas que ofrece la Facultad.

Andrea Barrientos Soto analiza el papel de la resiliencia para cultivar la paz y neutralizar las violencias en el contexto escolar alternativo de jóvenes adolescente vulnerables. Utiliza la información de una escuela alternativa en Puerto Rico para brindar ejemplos a fin de entender las prácticas educativas y operacionales que encaminan el desarrollo de la resiliencia personal ante la violencia, trauma y la exclusión social. El análisis sugiere que las violencias directas y estructurales pueden ser neutralizadas en la medida que las escuelas puedan integrar y adherirse a los mecanismos y factores de protección que construyen la resiliencia: altas expectativas para sus estudiantes, relaciones humanas positivas y participación auténtica de los jóvenes en los procesos democráticos de la escuela.

Magdalena Viridiana Tapia plantea en su texto la dicotomía que existe entre la presencia de los conflictos que son consustanciales al ser humano y a la vez son parte de la socialización en la que aprendemos a convivir con ellos. Uno de los espacios de socialización es la escuela, el lugar donde en este caso los jóvenes conviven basándose en determinadas prácticas y realizan actividades dedicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como la escuela representa un ámbito de convivencia y al mismo tiempo un lugar de conflictos. El documento examina la manera en que los jóvenes afrontan los conflictos en el aula, ya sea a través de cualquiera de estas figuras: la evasión, acomodación, competición, negociación y

cooperación. Ellos les aportan sentidos y significados, los mismos que pueden observarse en sus prácticas culturales, y a través de las cuales se puede vislumbrar nuevas formas de gestionar de manera positiva, creativa y pacífica los conflictos.

Dulce Rocío Reyes Gutiérrez presenta los resultados de una investigación que se enfocó en conocer la percepción de los profesores de escuelas primarias acerca de la Investigación para la paz y sus componentes: violencia, conflicto y paz. Esto, porque la Educación para la Paz es considerada un eje transversal en estos estudios y se trabaja normativamente en las aulas. Sin embargo, el cúmulo de subjetividades relacionadas en los salones puede hacer compleja la aplicación de estrategias para la paz en determinados contextos. Efectúa un análisis comparativo entre la percepción de los profesores de una escuela pública y una escuela privada en Toluca, Estado de México.

Rocío Álvarez Miranda y Nadia Nancy Hernández Pichardo enfocan su investigación al análisis de las desigualdades que surgen de las construcciones socioculturales de género y que fomentan una deficiente calidad de vida para todos los seres humanos. Estos actos sin duda se manifiestan en expresiones de violencia estructural, directa y cultural que se oponen completamente a los fines de la paz y el desarrollo. Aseguran que para que exista paz es imprescindible la igualdad, la inclusión y la no violencia. Por el lado del desarrollo, no se puede decir que hay tal, si las personas independientemente de su sexo no tienen acceso a las mismas oportunidades, al ejercicio efectivo de sus derechos y a la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas. Estas tres premisas guardan interdependencia de carácter ontológico fundamentada en su representación ética, conformada por una base axiológica (valores) y un sentido deontológico (deberes) que configuran en el imaginario social y en el actuar institucional el tránsito civilizatorio direccionado hacia las aspiraciones de mejores relaciones humanas y sociedades armónicas.

Adriana Virrueta García realiza una discusión en torno a la modernidad y el desarrollo para el caso concreto de la construcción de presas para el almacenamiento de agua. Con este fin, describe varias situaciones que hacen que las sociedades se expresen mediante manifestaciones sociales concretas, que repercuten a nivel mundial y que han dado pauta para abordar de manera crítica los problemas derivados de la modernidad. Estas manifestaciones se han traducido en

conflictos que afectan no sólo la estabilidad social, sino también la ecológica, económica, política y cultural de las sociedades.

Analiza también los impactos sociales y ambientales que se generan por la concentración del agua a través de la construcción de presas, lo cual persigue el desarrollo social y también procura crecimiento y progreso económico, que causa un deterioro al medio social y natural por el efecto de movilidad involuntaria que genera el desarrollo.

Víctor Hugo Escobar Mendoza plantea una reflexión sobre la creciente diversidad religiosa en México y afirma que ello ha originado el surgimiento de un importante número de confesiones religiosas, motivo por el cual se han presentado cantidad considerable de actos de discriminación. El Estado mexicano como garante de los derechos fundamentales de la población ha realizado ciertas reformas legislativas con la finalidad de documentar la diversidad religiosa y asegurar el pleno goce de la libertad religiosa. Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes dado que aún se presentan cuantiosos casos de intolerancia religiosa que provocan discriminación. Resultado de esta reflexión, el autor considera que para combatir y evitar este fenómeno el Estado mexicano debe configurar un marco auténtico e integral que no se limite a realizar ajustes normativos, sino que busque estructurar espacios y funciones administrativas capaces de aplicar las disposiciones legales y políticas sociales en la materia, con la finalidad de evitar la reproducción de prácticas de intolerancia que decantan en discriminación por motivos religiosos.

A través de estos valiosos escritos, se pretende recoger desde una visión teórica y práctica las investigaciones de impacto y actuales en la Investigación para la paz, los Conflictos y el Desarrollo. Me siento muy agradecida con la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales por el apoyo para que este libro salga a la luz, así como con la Universidad de Granada, a través del Instituto de la Paz y los Conflictos, la *Revista de Paz y Conflictos* y a la Cátedra Unesco de Cultura y Educación para la Paz de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. También mi reconocimiento especial a los autores de los textos que se presentan y confío que serán de gran utilidad y beneficio para los lectores: educadores, educandos y gestores de políticas públicas educativas.

Muchas gracias.

MARTHA ESTHELA GÓMEZ COLLADO

CARTOGRAFÍA DE PACES Y CULTURA DE PAZ

A CARTOGRAPHY OF PEACE AND A CULTURE OF PEACE

FRANCISCO JIMÉNEZ BAUTISTA

Resumen: En este capítulo pretendemos poner orden en la falta de consenso sobre la definición de paz y la dispersión de conceptos dentro de la Investigación para la paz (*Peace Research*). Esta dispersión plantea problemas para concretar de forma epistemológica, ontológica y metodológica una clasificación que se complementa con lo sociopolítico y axiológico dentro de la Investigación para la paz. Nuestro objetivo es crear un diálogo interdisciplinar e integrador que pretende sintetizar las definiciones básicas asociadas a la paz, y en concreto al objetivo último de Cultura de Paz, con el desarrollo de esta Cartografía de paces.

Palabras clave: Cultura de paz, noviolencia, Paz, paz neutra y violencia.

Abstract: In this chapter, we pretend to put order to the lack of consensus about the definition of Peace and dispersion of concepts within the field of Peace Research. This dispersion poses problems when creating a classification that is epistemological, ontological and methodological accurate and that also complements the sociopolitical and axiological notions within the field of Peace Research. Our objective is to create an interdisciplinary and integrating dialogue, which intends to synthesize the basic definitions associated with Peace through the development of this cartography of Peace.

Key words: Culture of Peace, neutral peace, nonviolence, peace, violence.

Origen y destino de la categoría de paz: buscando una cartografía de paces

Los estudios para la paz brindan instrumentos teóricos que permiten distinguir los problemas de los fenómenos, es decir, delimitar el campo de lo pacífico como un conjunto de *fenómenos* derivados en *problemas* que nos llevan a construir *conceptos* (Jiménez, 2016b). Por ello, la evolución histórica del concepto de paz va íntimamente relacionada con el concepto de violencia. Igualmente, no podemos definir la paz desde una única perspectiva, ya que responde a múltiples tipos de violencia y por tanto también deben ser múltiples los tipos de paces. Por eso es necesario señalar desde dónde venimos y hacia dónde vamos en la Investigación para la paz.

Los procesos de concientización de las sociedades contemporáneas sobre las profundas transformaciones que se viven en el mundo animan a desarrollar estudios dirigidos a un conocimiento más profundo de la paz, la violencia y el conflicto. Los Estudios para la Paz parten de la meta común de desarrollar un trabajo interdisciplinar, acorde con la complejidad de un nuevo escenario mundial, dirigido al desarrollo de una resolución pacífica y creativa de los conflictos y, en consecuencia, a una drástica limitación de diversos tipos de violencia: directa, estructural y cultural/simbólica (Jiménez, 2012).

La Investigación para la paz (*Peace Research*) tiene una historia mucho más extensa, profunda e importante de lo que habitualmente se refleja en los libros de texto o en la historiografía. Esto no es ajeno al voluntario ocultamiento o menosprecio hacia la *epistemología*, *ontología* y *metodología* de la paz, añadiendo, la *axiología* y *sociocultural* de la propia paz. A menudo se plantea la paz como supuestamente contraria al cientificismo tecnológico contemporáneo, asunto que en la actualidad es vinculado a la tecnología de la guerra, la explotación no sostenible de los recursos y el avaricioso afán de producción material.

Para poder realizar una Investigación para la paz es importante no perder de vista que no hay actores únicos para lograr la paz. El desarrollo, los Derechos Humanos y la seguridad son factores que deben visualizarse como procesos ligados entre sí.

Los teóricos de la paz, como Johan Galtung (2003), James O'Connell y Adam Curle (1985) y John Paul Lederach (1998), entre otros, dicen que la paz tiene dos dimensiones: una positiva y otra negativa. Ello nos lleva a dos tipos de paces:

- a) *La paz negativa* se define como la ausencia de violencia directa y las investigaciones que adoptan este enfoque se centran en los conflictos. Es entendida como guerra y defensa; igualmente, como único modelo eurocéntrico; y emergencia de la posguerra mundial, cuando los centros de investigación para la paz y el surgimiento de las ONG modificaron la visión de la paz negativa.
- b) *La paz positiva* se refiere a la promoción de la solución pacífica de conflictos, es decir, fomenta la Cultura de Paz; las investigaciones en esta materia se enfocan en el desarrollo y los derechos humanos. La *paz positiva* aparece con el fortalecimiento de los centros de Investigación para la paz, propone una perspectiva de intervención que liga los conceptos de paz y desarrollo, con una clara incidencia de los países avanzados sobre los del Tercer Mundo y forma un desarrollo como militancia antibélica y la emergencia de nuevas categorías de análisis (género y ecología).

Durante los años setenta y ochenta del siglo pasado hubo un amplio debate en relación con la terminología empleada. Algunos estudiosos afirmaban que debía hablarse de estudios “sobre” la paz, mientras otra corriente se pronunciaba a favor de la denominación estudios “para” la paz. La primera denominación alude a los estudios enfocados en la transmisión de información, en tanto que el segundo término designó a los estudios que pretendían la modificación progresiva de valores y actitudes, es decir, sería la base de la investigación y el establecimiento de una epistemología científica necesaria para su desarrollo. La meta es construir unos estudios “de” la paz, que sería el reconocimiento por parte de la comunidad científica de que tal disciplina existe y de que su apuesta en práctica es necesaria.

El nuevo escenario configurado tras la Segunda Guerra Mundial creó un espacio académico que, mediante enseñanzas regladas,

ha extendido los Estudios para la Paz en el mundo. En España, en 1989, se constituyó, por primera vez en el panorama universitario español, un Seminario Permanente de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, que en 1997 alcanzó el rango de Instituto de Investigación Universitaria.

En este contexto aparece un grupo de profesores que suelen señalar que la paz, además de ser vista desde dos dimensiones, una positiva y otra negativa, también puede tener una tercera dimensión: ser neutra para romper la dicotomía positivo y negativo. O mejor aún, una paz que neutraliza las formas de violencia cultural y/o simbólica. Por ello:

c) *La paz neutra* es una propuesta de interpretación que busca romper la polarización entre paz negativa y paz positiva, profundizando en los aspectos culturales para avanzar en la consolidación de una Cultura de Paz, que dé cabida a la creciente diversidad cultural evidente en un mundo globalizado.

La paz neutra se convierte en un camino distinto, en el que podemos anticiparnos a la violencia (cultural y/o simbólica). Persigue la construcción de paz con anterioridad al surgimiento de la violencia, ya que emplea las herramientas o instrumentos como elementos fundamentales de caminos hacia la paz:

- *Primero*, nos encontramos con la empatía con el “otro”, algo que se fomenta gracias al diálogo constructivo. Esto tiene por fin asumir que las diferencias son positivas y enriquecedoras.

- *Segundo*, tiene una atención especial al lenguaje, al cual concibe como el elemento fundamental que organiza las relaciones necesarias para caminar hacia la paz y reducir la violencia.

- *Tercero*, la investigación y el trabajo de campo como manera de ejercer la investigación-acción participante.

Estos antecedentes y las distintas generaciones de paces se enmarcan en el contexto del desarrollo de la Investigación para la paz (*Peace Research*). Constituye un intento de sistematizar y organizar

las investigaciones que se han ido desarrollando y complejizando a lo largo del tiempo. Sin embargo, el desarrollo de la Investigación para la paz debe tener su correspondencia dentro de las Ciencias Sociales.

Digan y Pahre (1993) explican el ciclo vital de dichas Ciencias Sociales que se subdivide en cuatro fases: *en primer lugar, la fundacional*, donde se constituye la propia disciplina (en la Investigación para la paz se corresponde con la paz negativa); *en segundo lugar, la expansión*, donde las disciplinas se nutren de las aportaciones de distintos estudios de la materia (corresponde a la paz positiva); *en tercer lugar, la especialización*, donde las distintas disciplinas se subdividen en comportamientos atendiendo a diversos criterios (la fase de especialización de la Investigación para la paz se corresponden con la paz neutra), y *en cuarto lugar, la hibridación y amalgama*, donde se produce la unión de distintos ámbitos disciplinares y especialidades (que en Investigación para la paz se corresponde con la Cultura de Paz). Es decir, Paz = paz negativa + paz positiva + paz neutra = Cultura de Paz.

Esta última fase es la que presenta mayores posibilidades de comprensión de un tema (en nuestro caso, la paz) desde sus múltiples aristas y complejidades, y es también donde se enmarca la categoría de paz neutra. Cabe destacar que la fase de hibridación, según Doga y Phare (1993), supone un intento de recuperar zonas marginales de dos o varias disciplinas y ponerlas en juego, de forma creativa, para analizar el objetivo de estudio. El esfuerzo creativo que supone la recuperación de los márgenes de las disciplinas es, en nuestra opinión, un aspecto muy interesante, pues permite conjurar saberes que quizá hayan sido desoídos o denostados pero que pueden ser claves para la comprensión de la realidad.

Es importante entender, que la especialización científica implica la fragmentación de disciplinas en subdisciplinas y cuando esta especialización llega a sus límites naturales, los investigadores recombinan los fragmentos en dominios híbridos, pero esta hibridación sólo tiene lugar después de la especialización. Al desplazarse desde el centro hacia la periferia de una disciplina, al transgredir sus fronteras e incursionar en el dominio de otra especialidad, el científico dispone de mayores posibilidades para ser innovador y creativo (Dogan y Pahre, 1993: 11-12).

Se pretende delimitar en los Estudios para la Paz, en líneas generales, las etapas en que se han ido configurando los ámbitos que hoy constituyen la Investigación para la paz (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. El “ciclo vital” de las disciplinas sociales

| | |
|-----------------------------------|---|
| Fase 1. Fundacional | - Formación de un patrimonio científico originario ‘capital adquirido’. Sería el momento de anclaje o formación de un ‘núcleo disciplinar’ inicial (<i>paz negativa</i>). |
| Fase 2. Expansión | - Enriquecimiento del patrimonio inicial mediante la contribución de numerosos científicos (<i>paz positiva</i>). |
| Fase 3. Especialización | - Fragmentación de las disciplinas en numerosas subdisciplinas según criterios diversos (<i>paz neutra</i>). |
| Fase 4. De hibridación y amalgama | - Recombinación de especialidades o de fragmentos de disciplinas vecinas (<i>Cultura de Paz</i>). |

Fuente: Elaboración propia basada en Dogan y Phare (1993).

En la última fase, encontramos que los autores se refieren a una mixtura disciplinar en el paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1998), quien denuncia la ceguera que supone una hiperespecialización del pensamiento y defiende la necesidad de poner el énfasis en la inter y transdisciplinariedad y el carácter dinámico del saber y de los objetivos de conocimientos. Así, pues, es en la fase de hibridación y amalgama donde se encuentran los Estudios para (de) la Paz, y donde cohabitan varios conceptos de paz, que “mestizan el concepto de paz, lo enriquece y crean un debate que nos puede ayudar a entender hacia dónde va la paz” (Jiménez, 2009a: 40): *la paz negativa* y *la paz positiva*, de Johan Galtung, y la *paz neutra*, de Francisco Jiménez Bautista.

Por ello, ante la imposibilidad de presentar todas las perspectivas que contribuyeron a formar el campo de Teoría y Estudios para la Paz, nos limitaremos a destacar los aportes más significativos y de mayor relevancia en la Investigación para la paz. Los estudios para la paz se podrían dividir en tres definiciones que ayuden a presentarnos la relación entre la paz y la violencia (véase Cuadro 2):

Cuadro 2. Relación violencia y paz

| Violencia | Paces |
|--|---|
| - <i>Violencia directa</i> (psicológica, verbal, física) y guerra. | - <i>Paz negativa</i> . Estudios humanísticos, atención a la persona y colectivos en situaciones de catástrofe. |
| - <i>Violencia estructural</i> , desarrollismo, insatisfacción de necesidades básicas, pobreza, injusticia social, etc. | - <i>Paz positiva</i> . Estudios para la cooperación, para el desarrollo. |
| - <i>Violencia cultural</i> , legitimaciones discursivas, simbólicas de la violencia directa y la violencia estructural. | - <i>Paz neutra</i> . Iniciativas de Cultura de Paz, diálogo interreligioso, etc. |

Fuente: Jiménez (2004: 24).

La multidimensionalidad de la paz con la violencia viene dada por la interacción de paz negativa (violencia directa), paz positiva (violencia estructural) y paz neutra (violencia cultural).

Definir las paces

Nosotros seguimos la obra teórica de Johan Galtung (1993:15-45), cuando dice que la paz se puede expresar con la siguiente fórmula:

$$\text{Paz} = \text{Empatía} + \text{No violencia} + \text{Creatividad}$$

En paralelo a esa fórmula nosotros (Jiménez, 1997) desarrollamos el concepto de paz *como todas aquellas situaciones donde se opta*

por la no-violencia. No hay que olvidar, que la no-violencia es un compromiso con la verdad y con la transformación que produce cambios. En síntesis, construyendo la paz como

Paz = No violencia + No-violencia + Noviolencia

Es posible relacionar los distintos conceptos de No violencia, No-violencia y Noviolencia con la violencia (directa, estructural y cultural) que se puede interrelacionar de la siguiente forma:

- *No violencia* con oposición a la *violencia directa*, es decir, *relaciones sin violencia*.
- *No-violencia* con oposición a la *violencia cultural*, es decir, *resistencia sin armas*.
- *Noviolencia* con oposición a la *violencia estructural*, es decir, *hacer una filosofía para la paz* (Jiménez, 2009: 141-190).

a) Sobre el concepto de noviolencia

La noviolencia es una palabra-concepto que surge como oposición al poder convencional, al poder de la violencia (López, 2006). Tradicionalmente existen tres formas de escribir este concepto: “no violencia”, “no-violencia”, “noviolencia”. Estos términos suelen crear confusión ya que los medios de comunicación, las instituciones y los propios científicos sociales no terminan de establecer cuál es la mejor manera de denominar estos conceptos. Por ello se intentará delimitar el significado de cada uno de estos términos.

- La “no violencia” puede ser una situación en la que se consigue que dejen de existir formas de violencia directa, generando relaciones humanas “sin violencia” (*Posición a la violencia*).
- La “no-violencia” viene del inglés *non-violence*, concepto que quería trasladar al lenguaje una realidad social (económica, política y cultural), además de histórica, como la lucha sin armas de Gandhi. Representa una forma de resistencia aparentemente nueva, en la que se renuncia al uso de la violencia para resolver conflictos (*Metodología de la resistencia*).

- La “noviolencia” como una sola palabra es obra de Aldo Capitini, que la idea al traducir la *abimsa* (acción sin violencia) y *satyagraha*¹ (firmeza en la verdad) gandhiana con ese vocablo. La “noviolencia” no era simplemente la negación de la violencia o una forma de resistencia, sino que incorporaba también el desarrollo de una filosofía, de un programa constructivo de tipo social (económico, político y cultural), además de ético, humanista y espiritual de las relaciones humanas conflictivas (*Filosofía alternativa*) (véase Cuadro 3).

Cuadro 3. Diferencias entre no violencia, no-violencia y noviolencia

| | |
|--------------|---|
| No violencia | - Oposición a la <i>violencia directa</i> . - Relaciones sin violencia. |
| No-violencia | - Oposición a la <i>violencia cultural</i> . - Resistencia sin armas. |
| Noviolencia | - Oposición a la <i>violencia estructural</i> . - Filosofía para la paz. |

Fuente: Elaboración propia.

Y, cómo no, desarrollamos el concepto de *paz neutra* (Jiménez, 1997 y 2014: 13-52) que constituye un esfuerzo de luchar contra la violencia cultural (Galtung, 1990) y la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977, y Bourdieu, 2007), construyendo una Cultura de Paz,

Cultura de Paz = Trabajar por la paz + Vivir el conflicto – Luchar contra la violencia

¹ “Satyagraha” es un neologismo creado por Gandhi para indicar la estrategia activa y constructiva de la lucha no violenta. Satyagraha significa fuerza de la verdad. Gandhi distingue tres tipos de noviolencia: la del fuerte, la del débil y la del cobarde. La noviolencia de los cobardes es pasividad, mientras que la de los débiles es impotencia (si tuvieran armas las usarían). La noviolencia de los fuertes o satyagraha es, en cambio, una estrategia de manejo de conflictos fundada en el rechazo a la violencia, la cual está basada en razones éticas y va más allá del rechazo a la violencia armada (Pontara, 2004: 496).

Haciendo un esfuerzo de síntesis, la Cultura de Paz sería la suma de:

$$\text{Paz} = \text{Paz negativa} + \text{Paz positiva} + \text{Paz neutra} = \text{Cultura de Paz}$$

Paz neutra y la Cultura de Paz

La *paz neutra* busca romper la polarización entre paz positiva y paz negativa; constituye la síntesis de paz que nos lleva a la complejidad. Profundiza en los aspectos culturales y simbólicos para consolidar la Cultura de Paz con base en la diversidad cultural e intenta reducir la violencia cultural y/o simbólica a través de una redefinición de la política y la economía a través de la fragmentación de los saberes, las realidades y la burocracia.

La paz neutra procura, desde la cultura oriental, la contradicción, huye de visiones dicotómicas de la realidad y pone el énfasis en la complementariedad, propugnando visiones holísticas frente a la atomización y parcelación occidental. La paz neutra busca, en esa tradición oriental, el sentido de que aboga por una visión en que los diferentes no deban, por definición, ser una fuente de conflictos violentos, que se contemple al “otro” desde una lógica de complementariedad y no de competición. Además, la propia categoría de paz neutra surge como una propuesta de ruptura de la polarización entre la paz positiva y la paz negativa, como una especie de paz que equilibre la balanza entre ambas paces y que propugne una visión integradora, rompiendo con la lógica de los “clanes antagonistas”.

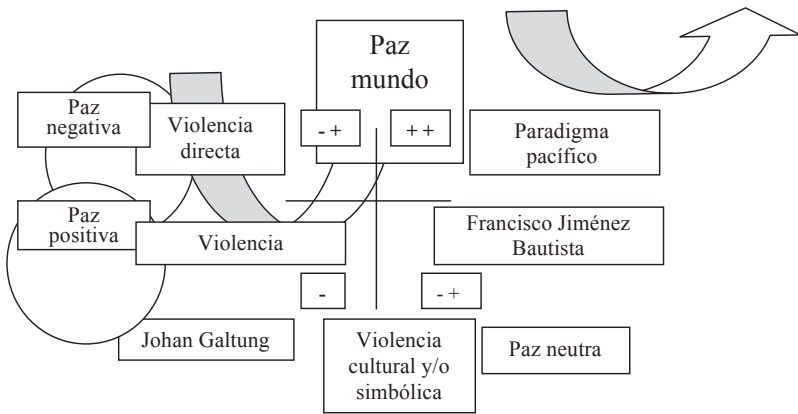
La paz neutra, como no violencia universal, buscando la construcción de una cultura neutra, en tanto que carece de violencia, o una cultura pacífica, destinada a justificar y legitimar las paces. Defendemos el concepto de que toda cultura es neutra (Jiménez, 2016b), mientras que son los usos de estas culturas los que pueden hacerla pacífica y violenta.

Es importante comprender, aprehender y contribuir a transformar la realidad a partir de las prácticas: *transformar conflictos para buscar la paz* (Jiménez, 2011). Una herramienta que aquí concebimos para construir conocimiento que ponga en común el punto de vista del actor-investigador (*etic*) y el punto de vista del actuante-sujeto (*emic*) para interactuar en favor de la transformación de los conflictos alimentados por

las condiciones de producción de la violencia cultural y/o simbólica.

Metodológicamente, hacer paz neutra implica *transformar conflictos para buscar la paz*. El método es dialéctico entre el pasado y el futuro, entre las preguntas de lo que pasó y pudo cambiarse o ser evitado y los intereses legítimos en términos de Cultura de Paz que queremos promover (véase Figura 1).

Figura 1. Estrategia metodológica que nos lleva al paradigma pacífico



Fuente: Jiménez (2014: 29).

Decía Platón que la fuente del saber no está en la memoria sino en el diálogo entre preguntas y respuestas. Johan Galtung tiene una simple y eficaz fórmula para concebir el diálogo: la fórmula se llama la *pregunta (preguntar)*. Cuando ante un conflicto las partes cambian de hacer uso del signo de exclamación al signo de interrogación, es decir, cuando nacen las preguntas sobre las causas o razones originales del conflicto. De estas preguntas brotarán algunas constataciones de cara al presente: *¿se hubiera podido evitar?*, *¿se hubiera podido controlar?*, etcétera. A partir de estas constataciones entre el pasado y el presente se propone un futuro diferente.

Este concepto de paz se presenta como un proceso o evolución lógica que pretende incorporar a los términos ya consolidados de paz positiva y paz negativa. Su oportunidad viene justificada por:

- *Primero*, aparece por la ausencia de una terminología específica en el lenguaje de la *Investigación para la paz*. Además, en la idea de construir un proceso (por ejemplo, negativa, positiva y neutra) de hacer las paces como evolución en las distintas etapas que conforman los *Estudios para la paz* que nos llevará a unos *Estudios de la paz*.
- *Segundo*, por la necesidad de hacer frente a un nuevo tipo de violencia, reconocida y definido por Johan Galtung en 1990, como es el concepto de *violencia cultural*, quizás demasiado materialista o posestructuralista. Nosotros le añadimos el concepto de violencia cultural de Pierre Bourdieu (2007), para incorporar los idealismos a los materialismos.

Las dos ideas anteriores podemos sintetizarlas de la siguiente manera:

- *Primero*, la paz y la neutralidad es un anhelo utópico. Es ese deseo que tenemos de vivir en total armonía desde un mundo interior (paz interior) a uno exterior (paz social). Podemos considerar la paz como un estado puro de conciencia en el que los valores negativos tienen que ser enfrentados y neutralizados, es decir, construir una realidad en que la humanidad pueda luchar por un mundo más justo y perdurable.
- *Segundo*, lo que incide en nuestra sociedad es la violencia cultural y/o simbólica: debemos trabajar para eliminarlas. La paz neutra busca neutralizar las formas de eliminar estas violencias y utilizar como un instrumento para *crear paz/destruir violencia*, de forma que se convierta en un encuentro intercultural, que busca una *paz intercultural* (Jiménez, 2016a).
- *Tercero*, implica desarrollar y trabajar por el diálogo, la educación y la investigación. La educación para la paz (neutra) busca educar desde la crítica que activa el “yo” en comportamientos empáticos, tolerantes y solidarios. Es decir, el diálogo como herramienta pacífica y la educación como “herramienta y campo de acción”.
- Por *último*, la *cultura* que ha pasado de lo concreto a lo abstracto para llegar a lo simbólico, hoy se nos presenta neutral. La forma en que nos adaptamos y vemos nuestros intereses es la manera en

que nos enfrentamos a la cultura. Nuestros intereses son los que determinan una nueva forma de entender que nos ayuda a transformar los conflictos y las violencias en las sociedades complejas en que nos ha tocado vivir. Su importancia radica en buscar mecanismos en los que la convivencia sea un instrumento para desarrollar dentro del ámbito del ser humano. Al final, la Cultura de Paz constituirá el instrumento más dinámico a la hora de eliminar las distintas formas de violencia.

Avances en la construcción de la paz en la primera década del siglo XXI

De todas las paces definidas, consideramos oportuno señalar la relación de las violencias con el triángulo de las paces (positiva, negativa y neutra). A través de los Estudios para la paz, se ha revelado una segunda generación de paces (social, *gaia* o ecológica e interna) y una tercera generación de paces (multi-inter-transcultural).

Construir una nueva *Cartografía de paces* que implica seguir formalizando todos estos planteamientos necesarios para avanzar en la Investigación para la paz, como señalamos en el Cuadro 4, donde nos da la suma de nueve tipos de paces que aportan a la mejor comprensión de la paz para resolver, gestionar y transformar los conflictos.

Cuadro 4. Nuevos tipos de paces

| Violencia | Paz/Paces | | | |
|----------------------------------|----------------|-------------|---------------|----------------|
| Violencia directa | Negativa | Social | Multicultural | |
| Violencia estructural | Positiva | <i>Gaia</i> | Intercultural | Cultura de Paz |
| Violencia cultural y/o Simbólica | Neutra | Interna | Transcultural | |
| | Cultura de paz | | | |

Fuente: Jiménez (2004: 40).

Se hizo un intento por definir y sistematizar más de treinta conceptos de paz,² concretado en nueve modelos o definiciones de paz (Jiménez, 2004). En el Cuadro 4, se visualizan los distintos conceptos de las paces vinculados al triángulo de las violencias (directa, estructural y cultural y/o simbólica). Se visualiza la paz como un proceso en continua evolución, por lo cual es importante el desarrollo de una segunda generación de paces (social, *gaia* o ecológica e interna) y una tercera generación de paces (multi-inter-transcultural).

Lo que pretendíamos era construir un nuevo mapa conceptual de paces que implicara seguir formalizando todos estos planteamientos necesarios para avanzar en la Investigación para la paz. El *concepto* teórico de paz es posterior a la *idea* inicial de la paz. En un esfuerzo de sistematización veremos cómo la construcción de un concepto de paz es directamente proporcional a la concepción de un tipo de violencia (directa, estructural y cultural/simbólica) (Jiménez, 2012: 13-52) en paralelo a una idea de paz (negativa, positiva y neutra).

Avances y actualización del concepto de paz a partir de la segunda década del siglo XXI

En la segunda década del siglo XXI, en un reciente artículo, Johan Galtung (2016), después de sesenta años, nos ha señalado que la teoría y la práctica de la paz se pueden resumir en la siguiente fórmula. Nosotros decimos, después de 28 años la teoría y la práctica de la paz se puede resumir en el Cuadro 5.

² Véanse los distintos conceptos de paz que se consensuaron para la Enciclopedia: *pax*; *pax augusta*; *pax christi internacional*; *pax romana*; *paz*; *paz de Dios*; *Paz de Westfalia, 1648*; *paz femenina*; *paz gaia*; *paz griega*; *paz imperfecta*; *paz intercultural*; *paz interna*; *paz negativa*; *paz neutra*; *paz perpetua*; *paz por el Derecho*; *paz positiva*; *paz social*; *peace-building*; *peace-keeping* y *peacemaking*. Estos fueron los conceptos aceptados y consensuados para ser definidos dentro de la Enciclopedia de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, España (López, 2004).

Cuadro 5. Concepto de Johan Galtung *versus* Francisco Jiménez Bautista

| | |
|--|---|
| Johan Galtung (2014), señala que la paz es: | Francisco Jiménez Bautista (2016a), señala que la paz es: |
| Armonía x Equidad PAZ = ----- Conflicto x Trauma | Vulnerabilidad x Sostenibilidad PAZ = ----- Conflicto x Resiliencia |

Fuente: Jiménez (2016a: 17).

Consideramos que el concepto de paz de Johan Galtung, con la armonía, equidad y trauma, constituye viejas palabras que han sido destruidas por la sobreutilización y quizás por su carga negativa. Como señala Galtung, existen cuatro teorías centrales, cuatro tareas políticas y cuatro temas de educación con base en que cualquier educación verdadera se debería preparar para una práctica guiada por la teoría general. Pasar el denominador y numerador derecho a la izquierda significa lo siguiente:

- *Mediar* aceptablemente y con sostenibilidad en las resoluciones de los conflictos.
- *Conciliar* a las partes trabadas por algunos traumas del pasado.
- *Empatizar* con todas las partes divididas por las líneas divisorias sociedad/mundo.
- *Construir la cooperación* para un beneficio equitativo y mutuo (Galtung, 2016).

Por ello la mediación, que siempre es verbal, está basada en el diálogo con las partes, pero sus cuatro tareas son muy concretas y prácticas. Desde una descripción de paz neutra, esta apuesta por abordar los conflictos mediante valores positivos, como podrían ser la empatía, la colaboración, la igualdad, la equidad, etcétera, nos permiten establecer un diálogo con la otra parte, siendo los mismos

protagonistas los que acaben resolviendo el conflicto. Permitir que esas terceras personas sean quienes intenten solucionar los conflictos de “otros”. En este tipo de conflictos las dos partes buscan vencer, por lo que si no se favorece claramente a uno no quedan satisfechas, de modo que el problema no hace más que crecer.

Es interesante observar la utilidad de la paz neutra en la deconstrucción del lenguaje y la manipulación de este. La apropiación indebida del lenguaje es llamar a los nombres por cosas que no les corresponden. Discursos públicos que no preconizan el matiz, hilar fino en la expresión, como el que utilizan los políticos y gobiernos: es un lenguaje ambiguo con el significado opuesto de lo expresado; por ejemplo, para referirse al gobierno anterior habla de “la pesada herencia”.

Estas formas de expresarnos sin duda tienen poder. En efecto, en la práctica reconocemos que el diálogo no pretende resolver problemas, sin embargo, los resuelve. El diálogo no pretende cambiar a las personas, sin embargo, las cambia. Le otorgamos importancia al diálogo porque nos plantea la necesidad de una comunicación dialógica para consolidar un aprendizaje efectivo. Desde la óptica de la antropología transdisciplinar, el diálogo nos ayuda a visualizar cómo el ser humano es un elemento de estudio tan importante como la propia paz (Jiménez, 2004: 25).

Entendemos que la paz debe tomar como un objetivo, un fin, donde la llave sea la educación o una pedagogía de la paz, en la cual la libertad y la capacidad crítica sean los ejes transversales para llegar a construir un futuro mejor.

Trabajamos con las nuevas palabras que constituyen los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), en total diecisiete objetivos, que serán las palabras e ideas que intentan reducir esa *paz vulnerable* cuando sabemos que hoy la violencia ha superado a los conflictos y se constituye en un ejercicio de eliminar las vulnerabilidades de la sociedad y naturaleza. La paz vulnerable se encuentra en todos los ámbitos de la vida humana y en su relación con el ambiente, y no tan sólo en la ausencia de conflictos o de guerra, siendo esta situación una suerte de paz frágil y susceptible de derrumbarse, que nosotros proponemos de paz vulnerable. Igual pasa con la *paz sostenible* (en especial referido a la naturaleza tan maltratada por el ser humano) y de *paz resiliente*

como el camino o capacidad de sobreponerse a una adversidad, además, de salir fortalecido para seguir caminando en la vida (Jiménez, 2016b).

Lo anterior es recuento y análisis de los últimos treinta años de la evolución sobre la Investigación para la paz y constituye un esfuerzo de síntesis sobre cómo configurar una *cartografía de paces* que nos representa y que constituye el mayor esfuerzo para buscar un mundo más justo y perdurable. El Cuadro 6 constituye una síntesis de la Primera Generación (negativa, positiva y neutra), Segunda Generación (social, gaia/ecológica e interna), Tercera Generación (multi, inter y transcultural) y la Cuarta Generación de paces (vulnerable, sostenible y resiliente), que construyen una nueva cartografía de paces para enfrentar las nuevas formas de violencia.

Cuadro 6. Cartografía de paces

| Generaciones de Paces | | | | |
|--|-------------------------|----------------------------------|--------------------|--------------------|
| | 1ª 1979-1996 | 2ª 2000 | 3ª 2004 | 4ª 2016 |
| 1. Violencia directa (física, psicológica, verbal, etc.) | Paz negativa | Paz social | Paz multicultural | Paz vulnerable |
| 2. Violencia estructural (Desde instituciones) | Paz positiva | Paz <i>Gaia</i> Paz ecológica | Paz intercultural | Paz sostenible |
| 3. Violencia cultural (Ideologías, medios de comunicación, etc.) | Paz neutra | Paz interna | Paz transcultural | Paz resiliente |

Fuente: Jiménez (2016a: 19).

Hoy la cartografía sobre la paz se ha convertido en un mosaico para buscar mecanismos de lucha contra la violencia y transformación de conflictos para buscar la paz. Tenemos doce tipos de paces, que construyen un espacio de paz, y tenemos muchas posibilidades de luchar por un mundo más justo. Sin olvidar que todas estas paces tienen que

ser consideradas complementarias, que sería el objetivo final de la Investigación para la paz y que nos llevaría a una Cultura de Paz. La paz (paces) se construye constantemente, es procesual e inacabada, se manifiesta en todos los lugares y todos somos responsables de su construcción.

En la segunda generación de paces, incorporamos la paz ecológica y gaia; y en la cuarta generación recuperamos el concepto de paz sostenible. Una de las deficiencias que tiene la Investigación para la paz es no conexión con la naturaleza, con lo ambiental. Por eso, la noción de ecología, como un bien común, es desarrollada por Slavoj Žižek (2014) y Jiménez Bautista (2016b), quienes plantean que la ecología nos corresponde a todos y que el interés en la supervivencia de nuestra especie es motivo para generar preocupación hacia el daño ecológico que el ser humano ha generado en el planeta.

Actualmente, desde los ODS, se avanza en nuevos conceptos de paz claves para mitigar los conflictos medioambientales que experimenta el mundo hoy. Lo que sí sabemos es que los principales conflictos para el ser humano estarán unidos a tres palabras: vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia. Por ello, para poder referirnos a los nuevos términos dentro de los Estudios para la paz, como pone de manifiesto el Cuadro 6, serán los siguientes conceptos de paz como un proceso en continua transformación.

El Cuadro 6 no es más que una forma de enfrentar el pensamiento complejo, como lo plantea Edgar Morin. El pensamiento complejo no significa que sea imposible en el intento de comprender esa realidad, aunque sea infinita y compleja. Por el contrario, la complejidad vislumbra un nuevo paradigma, un camino para abordar el conocimiento de las paces.

Pensar que un análisis holístico difícilmente puede ser objetivo, dependerá del punto de vista desde el que sea analizado; además, puede ser representativo, pero a la vez utópico, por la complejidad que supone entender todas las piezas del conjunto: *comprender que de tres violencias trabajamos en doce paces*. No pretendemos con esta cartografía de paces, o desde la paz neutra, dar una respuesta a lo complejidad que nos supone el sistema capitalista. Es espacio de trabajo complejo y bien sabemos que “la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (Morin, 1998: 22).

Con las nuevas palabras que constituyen los ODS, en total 17 objetivos, se realiza un ejercicio de *Paz vulnerable* (eliminar las vulnerabilidades de la sociedad y naturaleza), de *Paz sostenible* (en especial referido a la naturaleza tan maltratada por el ser humano) y de *Paz resiliente* (que desarrolla capacidades de superación del ser humano) (Jiménez, 2016a).

Lo anterior es un recuento y análisis de los últimos treinta años de la evolución sobre la Investigación para la paz y construye un nuevo paradigma de paces para enfrentar las nuevas formas de violencia. Actualmente, desde los ODS, la investigación especializada avanza en nuevos conceptos de paz que nos ayudarán a comprender de mejor forma los problemas y conflictos que pueden acaecer en los próximos años. Lo que sí se conoce es que los principales conflictos para el ser humano estarán unidos a tres palabras: *vulnerabilidad*, *sostenibilidad* y *resiliencia* (Informe Mundial sobre Desarrollo Humano, 2014).

Por ello, y para poder referirnos a los nuevos términos dentro de los Estudios para la paz, como pone de manifiesto la Cartografía de las paces, serán los siguientes conceptos de paz como un proceso en continua transformación. La diversidad de las paces representa una forma de enfrentar el pensamiento complejo, como lo plantea Edgar Morin. El pensamiento complejo no significa que sea imposible en el intento de comprender esa realidad, aunque sea infinita y compleja. Por el contrario, la complejidad vislumbra un nuevo paradigma, un camino para abordar el conocimiento de las paces que nos lleve a un paradigma pacífico: paz neutra y paz mundo.

A modo de reflexión final

Podemos destacar las siguientes consideraciones:

-*Primero*, debemos entender la paz como el horizonte, como el fin último al cual aspiramos, y aunque no alcancemos esa realidad en su totalidad y durante nuestras vidas, debemos tener presente y avanzar hacia una sociedad mucho más justa e igualitaria.

-*Segundo*, esta Cartografía de paces ofrece una aproximación amplia y abierta a la Investigación para la paz, al partir de una definición creativa

y dinámica de paz. Esta concepción amplia permite a la Investigación para la paz contemporánea una aproximación interdisciplinar a la paz y a los conflictos, que facilite el avance hacia la construcción de una síntesis orgánica del conocimiento de diferentes disciplinas que se conoce como transdisciplinariedad.

-*Tercera*, la Investigación para la paz ha de ser, además, necesariamente plural y abierta en las cuestiones metodológicas, aunque al mismo tiempo es necesaria una visión común de lo que es la paz. Igualmente, ha de ser, finalmente, dinámica, por su constante búsqueda de nuevas síntesis y de nuevas soluciones a los problemas de la violencia (directa, estructural y cultural y/o simbólica) y de paz (negativa, positiva y neutra).

Por último, trabajamos y buscamos un nuevo paradigma pacífico, con sus dos conceptos: *paz mundo* y *paz neutra* que pueden ser el camino para la reflexión en el presente, no como proyecto universalista, sino como uno de los pilares del diálogo pluriverbal de las paces y la traducción intercultural que nos ayude a transformar los conflictos y que nos permita cambiar el mundo. En este sentido, la paz neutra tiene un carácter *práxico* de tipo dialógico, transformador y resiliente que permite tanto eliminar las violencias culturales y/o simbólicas como aportar herramientas para una Cultura de Paz, al considerar la paz neutra como un paso más allá en la concepción de las paces.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”, en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, España: Laia.
- Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*, España: Siglo XXI.
- Dogan, M. y Phare, R. (1993), *Las nuevas ciencias sociales: la marginación creadora*, México: Grijalbo.
- Galtung, J. (1993), “Los fundamentos de los estudios sobre la paz”, en Rubio, Ana [ed.], en *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, España: Editorial Universidad de Granada.

- Galtung, J. (1990), “Cultural Violence”, en *Journal of Peace Research*, vol. 27, núm. 3. Galtung, J. (2003), *Paz por medios pacíficos*, España: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2014), “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto”, en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 7.
- García, E. D. (2016), “El valor de la paz y los valores culturales que la custodian”, en García, D. E. y Alcalá, R. [coords.] *Interculturalidad: valores y valoración*, México: UNAM/Acatlán.
- Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (2014), *Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, 2014. Disponible en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/presscenter/events/2014/july/HDR2014.htm> [10 de marzo de 2016].
- Jiménez, F. (1997), *Racismo y juventud. Actitudes y comportamientos en Granada*, España: IMFE.
- Jiménez, F. (2004), “Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 34.
- Jiménez, F. (2009a), *Saber pacífico: la paz neutra*, Ecuador: UTPLoja.
- Jiménez, F. (2009b), “Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 16, México.
- Jiménez, F. (2011), *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*, España: Dykinson.
- Jiménez, F. (2012), “Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, México.
- Jiménez, F. (2014), “Paz neutra: una ilustración del concepto”, en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 7, España.
- Jiménez, F. (2016a), “Paz intercultural. Europa, buscando su identidad”, en *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 9, núm. 1, España.
- Jiménez, F. (2016b), *Antropología ecológica*, España: Dykinson.
- Lederach, J.P. (1998), *Construyendo la Paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, España: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- López, M. [dir.] (2004), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Tomo I y II, España: Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía.

- López, M. (2006), *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política*, Colombia: UNIMINUTO/Movimiento Ciudadano de la Noviolencia.
- Morin, E. (1998), *Introducción al pensamiento complejo*, España: Gedisa.
- O'Connell, J. and Curle, A. (1985), *Peace with Work to Do: the Academic Study of Peace*, Dover, USA: Berg Publishers.
- Pontara, G. (2004), "Gandhismo", en López, Mario [dir.], *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, España: Universidad de Granada/Junta de Andalucía.
- Zizek, S. (2014), *Pedir lo Imposible*, España: Akal.

REESTRUCTURACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO CON BASE EN CRITERIOS DE LA UNESCO. CASO: FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA UAEMÉX

RESTRUCTURING OF THE STUDY PLANS BASED ON UNESCO CRITERIA. CASE: FACULTY OF POLITICAL AND SOCIAL SCIENCES OF THE UAEMÉX

MARTHA E. GÓMEZ COLLADO

Resumen: Se aplica una encuesta a estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México referente a la reestructuración del Plan de Estudios flexible vigente. Para ello, toma como base los planteamientos, la visión y misión que hace la Unesco sobre la Educación Superior referentes a la dinámica y perspectiva del siglo XXI. Esta visión es de carácter global enfocada a construir ciudadanos del mundo que sean competentes en los diferentes ámbitos de desarrollo y que integren a todas las profesiones a fin de dar los primeros pasos para construir una Cultura de Paz. Resultado de ello, logra realizar propuestas concretas para una reestructuración del Plan de Estudios con la opinión y sugerencias de los involucrados de las tres licenciaturas que ofrece la Facultad.

Palabras clave: plan de estudios, reestructuración, universitarios, Unesco, Cultura de Paz.

Abstract: A survey is applied to students of the Faculty of Political and Social Sciences of the Autonomous University of the State of Mexico regarding the restructuring of the current flexible curriculum. To do this, it is based on the approaches, vision and mission of Unesco on Higher Education regarding the dynamics and perspective of

the 21st century, this vision is global in its aim to build citizens of the world who are competent in the different fields of development and that integrate all the professions to take the first steps to build a Culture of Peace. As a result, it manages to make concrete proposals for a restructuring of the Curriculum with the opinion and suggestions of those involved in the three degrees offered by the Faculty.

Key words: curriculum, restructuring, students, Unesco, Culture of Peace.

Introducción

En la sociedad y sobre todo en el Estado han habido transformaciones muy importantes en los últimos veinte años, que demuestran la existencia de realidades diferentes y nuevas, tales como la implementación de las TIC en todas las actividades, así como la visión global e integradora de contar con elementos de Cultura de Paz. En este sentido, una de las áreas más impulsadas ha sido el sistema educativo ya que es el pilar fundamental para el desarrollo de cualquier nación. En este trabajo, nos iremos enfocando solamente en el nivel superior del sector educativo. Para ello nos referiremos a los planteamientos, la visión y misión que hace la Unesco sobre la Educación Superior referentes a la dinámica y perspectiva del siglo XXI, ya que al ser de carácter global se enfoca a construir ciudadanos del mundo que sean competentes en los diferentes ámbitos de desarrollo y que integren a todas las profesiones. Entonces, la Educación Superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (Unesco, 1998).

La Educación Superior presenta muchos retos y dificultades, entre ellas están el presupuesto, el acceso igualitario a todos los jóvenes, capacitación y actualización docente, formación basada en competencias, calidad de la educación, pertinencia de los planes de estudio, movilidad estudiantil nacional e internacional, así como apoyarse en las TIC para tener mayor accesibilidad y buscar los beneficios que

ello implica. La educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, según lo refiere la Unesco y estamos convencidos de que es así, además la democracia, el desarrollo sostenible y la paz tienen que estar enfocados a una educación del futuro que incluya una educación basada en valores, en ética y profesionalismo tendientes a construir una Cultura de Paz que, a decir de la Unesco, la perspectiva sea una educación a lo largo de toda la vida.

La misión de la educación, entonces, tendría que ser educar, formar y realizar investigaciones, que tenga una función ética, responsable, autónoma y prospectiva. En el artículo 2 fracción cuarta de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), hace referencia a la importancia de difundir los valores especialmente de la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad como lo maneja la Constitución de la Unesco. Sin olvidar la ética y profesionalismo con el que deben conducirse.

En el artículo 9 fracción segunda de la Declaración Mundial, se establece que la visión de la educación superior debe tender hacia formar ciudadanos bien informados, motivados, con sentido crítico, capaces de analizar las necesidades de la sociedad, buscar soluciones y asumir responsabilidad social. Aplicando para ello métodos para la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, análisis creativo, crítico y propositivo, así como la reflexión y el trabajo en equipo en espacios multiculturales. La calidad de la evaluación comprende todas las funciones y actividades, tales como: enseñanza, programas académicos, investigación, becas, movilidad de estudiantes y profesores, capacitación y actualización docente, infraestructura, equipamiento, tecnologías de la información y comunicación, servicios a la comunidad, entre otros. El Sistema Universitario Jesuita (2010) de acuerdo con estos planteamientos sostiene que la oferta de Educación Superior universitaria actual tiende a plantear programas de licenciatura menos especializados y más orientados a ofrecer egresados competentes para aportar soluciones responsables y desafíos a los problemas presentes.

De acuerdo con esto, surge la necesidad de una nueva visión y modelo en la Educación Superior que se centre en el estudiante. Para hacer factible esta visión se requiere que la reestructuración de los planes y

programas de estudio, además de basarse en aspectos epistemológicos de cada licenciatura, incorporen los conocimientos prácticos y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo, crítico y propositivo, la reflexión y el trabajo cooperativo y en equipo como consecuencia de los requerimientos del campo laboral en contextos multiculturales y más orientado a las ciencias sociales.

En el informe final de la Conferencia Mundial se establece que “los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se plantee a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales” (Unesco, 1998). En la reunión de la Unesco celebrada en junio de 2003 en París, se solicitó evaluar los cambios producidos en la Educación Superior. Se presentaron los resultados de la evolución de los sistemas universitarios, considerando temas como las TIC en la enseñanza superior, nuevos proveedores de la educación (ampliarlo al sector privado), garantizar la calidad y la libertad académica (Unesco, 2003).

En la Declaración Mundial (Unesco, 1998) se prevé que la reestructuración de los planes de estudio esté orientada a considerar las cuestiones relacionadas entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, económico e histórico del país y de la Universidad en particular. Se debe de tomar en cuenta la actualización y mejora de competencias pedagógicas por medio de los programas adecuados del personal docente, que estimulen la innovación permanente de planes de estudio y métodos de enseñanza y aprendizaje. El documento señala también la importancia de la calidad educativa tendiente a la internacionalización, es decir, al intercambio de conocimientos, creación de sistemas interactivos, movilidad nacional e internacional de docentes y alumnos, redes de investigación tanto local como de carácter mundial.

La Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009) señala la responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior (IES), afirmando que a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incluir la interdisciplinariedad,

el pensamiento crítico, la participación activa de la ciudadanía a fin de lograr un desarrollo sustentable, la paz, bienestar, desarrollo, derechos humanos y equidad de género. También deben contribuir a la formación de ciudadanos éticos, constructores de paz, defensores de derechos humanos e inculcar los valores de la democracia. La autonomía la deben dirigir hacia el cumplimiento de la calidad educativa, la pertinencia, eficiencia, transparencia y responsabilidad social. La calidad de la educación superior debe atraer y retener a personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido.

Las IES podrían desarrollar programas para la transferencia de conocimientos y crear centros de excelencia de enseñanza en materia de educación para la paz, resolución de conflictos, derechos humanos y democracia. En este sentido, “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996: 91).

En cualquier sistema de enseñanza estructurado, la comisión estima que cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe atenderse con visión a la formación del ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en materia del conocimiento teórico y práctico.

Aprender a conocer es comprender el contexto que rodea al estudiante sin necesidad de contar con conocimientos clasificados o codificados y más al desarrollo del descubrimiento de fenómenos del mundo en el que se prepara. Se debe generar la capacidad de investigar y despertar la curiosidad intelectual, fomentar la crítica, la creatividad y la autonomía del juicio moral como señala Kohlberg (1992) en su estudio sobre las etapas del desarrollo. En la educación superior, la enseñanza debe tener como base una cultura general y luego especializarse en alguna materia. Esto es, aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento; y no a memorizar.

El aprender a hacer, para el caso de la educación superior, es combinar la teoría con la práctica, es decir, enseñar a los estudiantes a realizar trabajos prácticos en el campo laboral para que tengan un mínimo de experiencia.

Aprender a vivir juntos significa, según Delors (1996), aprender a convivir, a trabajar en equipo, en colaboración con los demás para lograr objetivos comunes. Añade que se debe enseñar la no violencia y a resolver, gestionar y transformar conflictos, establecer espacios de igualdad y hasta amistad. Impulsar proyectos cooperativos.

Aprender a ser: nos indica Delors (1996) que la educación debe contribuir al desarrollo integral del ser humano, conjugando cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad, sentido estético y espiritualidad. Todos estos pilares en conjunto pretenden dar a la educación los elementos sustantivos para ofrecer a los estudiantes el desarrollo académico, deportivo, cultural, estético, artístico y social que todo ser humano requiere, así como fomentar su imaginación y creatividad.

La investigación es una función esencial en la vida universitaria, por ello debe fomentarse como parte sustantiva en la formación académica de los estudiantes de licenciatura, enfocándose a que quienes cursen Educación Superior y posgrados con esta vertiente, reforzando la innovación, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los programas de estudios, brinden respuestas a las demandas sociales. En este sentido, Francesco Tonucci (2008) sostiene que los jóvenes deben aprender a usar y emplear nuevas tecnologías, que transmitan los métodos de trabajo e investigación científica dirigidos a fomentar el conocimiento crítico y aprender a cooperar y a trabajar en equipo.

Con base en estos argumentos, se plantea la pertinencia de la reestructuración de planes de estudio universitario. Por ello tomamos como estudio de caso la reestructuración del Plan de Estudios de la Facultad, el cual para ser efectivo debería estar orientado hacia atender las demandas de la sociedad actual junto con la capacitación y actualización docente, y propiciar el acercamiento a las fuentes de trabajo para que exista una continuidad entre la teoría y la práctica universitaria. Al centrar la educación más en el estudiante, se hace indispensable

que el profesor sea un facilitador del aprendizaje y que proponga métodos y experiencias interesantes y enriquecedoras.

Las tecnologías de la información y la comunicación nos ayudan a elaborar materiales didácticos, adquirir, transmitir y difundir el conocimiento de manera más amplia y accesible a todos. Su adecuada implementación en la impartición de cursos permite brindar clases más dinámicas, interactivas y motivacionales, en las cuales los estudiantes están cada día más inmersos y conocedores del aprendizaje colaborativo. Estas herramientas posibilitan mantener comunicación en cualquier parte del mundo, alimentando así la construcción y mantener redes, además de realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos a distancia, elaborar diferentes tipos de material para la impartición de clases, intercambiar experiencias de enseñanza, ampliar la cobertura de enseñanza y aprendizaje a través de videoconferencias, exposiciones y programas interactivos.

La Unesco en 2015 realizó ajustes a la agenda de Educación Superior con fines de enfocar una educación nueva y prospectiva que permita terminar el trabajo inacabado y trascender la profundidad y el alcance de los objetivos planteados. Además, los ajustes deberían contemplar los cambios en cuanto a tipo y nivel de conocimientos, habilidades y competencias, la escasez de empleo y la brecha en el uso y manejo de la TIC. Esto hace repensar y replantearse el tipo de conocimientos, habilidades y competencias que debe tener un estudiante universitario, así como los tipos de procesos educativos y aprendizaje, políticas y reformas adecuadas para que estos cambios se generen.

Se tomaron en cuenta tres temas tratados en la Reunión Internacional de la Cátedra Unesco del sector educación 2014-2017, enfatizando en la calidad de la Educación Superior, las TIC y la formación de docentes (Didou, 2014). Además, se consideran los temas de la internacionalización, los derechos universitarios, la investigación científica y la reforma de los sistemas de educación virtual. La Unesco priorizó tres áreas de trabajo: la internacionalización a través del reconocimiento de créditos y títulos obtenidos en el extranjero para el mejoramiento de los sistemas de acreditación y evaluación. Analizar los programas de educación a distancia a fin de adaptar y utilizar programas con recursos educativos abiertos para

ampliar la cobertura virtual. Esta nueva visión implica incluir políticas en materia de equidad, diversificación de la educación superior, el gobierno de las universidades y el financiamiento (Didou, 2014).

En este sentido, la agenda que propone la Unesco para después de 2015 es rescatar nuevamente el enfoque centrado en el alumno y el aprendizaje a lo largo de la vida. Y reafirmar una visión humanista e integral de la educación como derecho humano necesario para el desarrollo personal y socioeconómico, así como aprender a convivir. La recomendación de la Unesco a sus estados miembros es “lograr para todos por igual una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” (Unesco, 2015).

El papel de la Educación Superior para 2015 tiene que enfatizar la educación para la ciudadanía mundial (capacidad de capacitación, especialización y resolución de conflictos, aprender a emprender y que sea permanente); la transmisión de conocimientos y valores; formación de profesionales al servicio de la sociedad; contribuir al acervo mundial del conocimiento, una universidad crítica, analítica, productiva y preventiva, asegurar la calidad de los profesores y alumnos; desarrollo humano global y solidario (Unesco, 2015).

Por otra parte, en México, desde 1994 hasta 2008, se mantuvo estable la expansión poblacional de jóvenes que estudian el nivel superior. La matrícula recibió un gran impulso durante los años setenta en lo que se denominó como etapa de *masificación de la Educación Superior*. En los años ochenta esta tendencia se frenó debido a la profunda crisis económica que se vivió y como consecuencia se limitaron los recursos asignados al sector educativo, lo cual se reactivó en la segunda mitad de los años noventa (Ocegueda, 2014).

Existe una tendencia mundial hacia la privatización de la educación en todos los niveles; sin embargo, en México aún no ha dado resultados como en otros países, como Corea del Sur, Argentina y Chile, por citar algunos ejemplos. En México, se ha llegado a la cobertura casi del 100% en el nivel de Educación Básica; sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en instituciones públicas y privadas, el nivel superior se encuentra en 28% de atención, esto es que de cada 100 estudiantes, entre las edades de 19 y 24 años, solamente unos 28 se atienden (Ocegueda, 2014). Como resultado, las oportunidades educativas

y profesionales de los jóvenes en este nivel son menores a los niveles que le anteceden. Esto provoca más desigualdad en la sociedad, menos desarrollo, menos cantidad de personas educadas que cuenten con los valores para fortalecer la cohesión social, que faciliten la creación de nuevas ideas, que fortalezcan los procesos democráticos, para que ello redunde en una sociedad más crítica y participativa y, en general, con mayor interés por los problemas nacionales (Ocegueda *et al.*, 2012).

Una educación de calidad a nivel superior requiere inversión para garantizar una infraestructura física y tecnológica acorde a los avances, disponibilidad de material educativo y didáctico actualizado, condiciones para realizar prácticas profesionales de los estudiantes, programas de becas, movilidad nacional e internacional de profesores y alumnos, políticas de contratación de profesores e investigadores con estudios de posgrado, así como remuneraciones atractivas (Ocegueda, 2014).

Como datos complementarios se tiene que, en México, la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con logros significativos. Es la única universidad del país registrada en el ranking mundial de calidad, el calendario escolar oficial es de 172 días, y su tasa de graduación de alumnos es del 19%. Respecto a los profesores de tiempo completo, las horas que dedican a las actividades escolares dentro de la institución corresponde al 26.5%, los profesores con grado de doctorado son 10.7%, mientras que el binomio de estudiantes por profesor es de 36. La formación académica de los profesores es un factor muy importante que influye en la calidad de las IES (Ocegueda, 2014).

Las acciones de movilidad estudiantil internacional representan gran relevancia a los alumnos porque aseguran el éxito de los futuros profesionales al formar su carácter. Esto se realiza asegurando que la experiencia internacional propicie que el estudiante aprenda otros idiomas, se adapte a medios culturales distintos, practique la convivencia y tolerancia con otras formas de pensar y de concebir el mundo.

Según información de la OCDE (2016), la Educación Superior tiene un fuerte impacto en materia laboral, porque en 2015 en México se registró que 16% de los adultos alcanzó este nivel de estudios; mientras que el 12% de entre los 55 y 64 años tiene un título

de Educación Superior, la cifra aumenta a 21% entre las edades de 25 a 34 años. Esto quiere decir que actualmente más jóvenes alcanzan este nivel. Si la tendencia permanece así, la OCDE prevé que se llegará al 25%. Continúa que la tasa de empleo de los adultos que trabajan entre los 25 y 64 años para ese mismo año fue mayor entre los que tienen grado de maestría y doctorado (87%), en comparación con los que únicamente cuentan con licenciatura (80%) y de programas de técnico superior universitario (73%). En cuestión de salarios, estos ganan dos veces más que los que tienen educación media superior (preparatoria o equivalente). La diferencia aumenta a tres veces más respecto a los que cuentan con grados de maestría o doctorado. Para 2013, México destinó en materia de educación desde el nivel primaria hasta el superior un promedio de 3,400 dólares por estudiante, mientras que el promedio de la OCDE es de 10,500 dólares por estudiante (OCDE, 2016).

Con base en los planteamientos anteriores y centrándonos en la reestructuración de planes de estudio, tenemos que la Universidad Autónoma de Nuevo León (2016) a través de su *Manual para la presentación de propuestas de rediseño curricular* presenta siete pasos para la reestructuración de planes de estudio, a saber:

1. Retomar situaciones o problemas profesionales a atender y las competencias.
2. Identificar y analizar las áreas de conocimiento y disciplinares involucradas.
3. Definir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada una.
4. Organizar las unidades de aprendizaje en el mapa curricular.
5. Agrupar los problemas, contenidos y evidencias en “unidades de aprendizaje”.
6. Identificar los productos y evidencias de aprendizaje resultado de la atención o resolución de las situaciones o problemas.
7. Elaborar los programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje (2016: 12).

El plan de estudios es un esquema estructurado de las áreas curriculares con sus respectivas unidades de aprendizaje tanto obligatorias

como optativas (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016: 25). Estas propuestas pueden orientar y guiar la reestructuración que tiene que realizar la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es por ello que el proceso de la reestructuración de un plan de estudios resulta complejo, ya que involucra múltiples variables y esto hace que se requiera una metodología de trabajo que estructure las etapas o pasos a seguir en el proceso de elaboración a fin de garantizar la calidad en los contenidos temáticos. Este análisis se efectuó con base en los currículos 2004 de las licenciaturas en Ciencias Políticas y Administración Pública, Comunicación y Sociología que operan en la Facultad. Un elemento importante es saber qué conocimientos debe tener el alumno para cursar la unidad de aprendizaje. Para ello es necesario tener en cuenta obstáculos o dificultades que pueden presentarse. De acuerdo con Ma. Ángeles Fondón (2007: 118-119) se pueden seguir diez pasos para la reestructuración de planes de estudio:

1. Establecer los perfiles profesionales que se proponen en cada licenciatura.
2. Lista de competencias de cada perfil profesional.
3. Definir un segundo nivel de competencias.
4. Agrupar las competencias en torno a unidades de aprendizaje de las cuales se estructurarán asignaturas.
5. Definir asignaturas en cada una de las unidades de aprendizaje, asignando un subconjunto de competencias.
6. Desarrollar las competencias previas dentro de cada asignatura.
7. Añadir las nuevas competencias que surgen en el proceso de definición de competencias previas para incluirlas en la lista general de competencias.
8. Asignar las nuevas competencias a asignaturas existentes o crear nuevas si es pertinente.
9. Ir al punto 6 hasta que todas las competencias sean aportadas por alguna asignatura.
10. Establecer el mapa curricular para analizar las relaciones jerárquicas entre asignaturas, asignando créditos y organizando las asignaturas.

Según Ma. Ángeles Fondón (2007), si se siguen estos diez pasos se tendrá criterios de calidad, coherencia y coordinación. La reestructuración de planes de estudio se tiene que realizar con base en un marco referencial (político, social, económico e histórico) de las tres licenciaturas para el caso en estudio de las licenciaturas en Ciencias Políticas y Administración Pública, Comunicación y Sociología, como lo realizado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2004) y este puede ser:

1. Análisis de las políticas educativas y la ubicación del proyecto en el plan.
2. Análisis histórico del desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico de la licenciatura.
3. Vinculación universidad-sociedad.
4. Estudios del campo profesional.
5. Análisis del mercado de trabajo, demanda real y potencial.
6. Oferta educativa.

Metodología

Esta investigación es de carácter descriptivo en virtud de que narraremos situaciones y eventos sobre el Plan de Estudios flexible que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEMéx. Se pretende especificar las opiniones, inquietudes, sugerencias y propuestas que los estudiantes de las tres licenciaturas que se imparten actualmente en la Facultad realizaron al contestar los cuestionarios diseñados para dar cumplimiento a este fin. Para esto, Hernández Sampieri (2010) considera que este tipo de estudios selecciona una serie de cuestiones y mide cada una de las variables independientemente, en este caso, cada pregunta que se planteó para finalmente describirlas y conocer los planteamientos de los jóvenes universitarios.

El objetivo general de la investigación responde a un análisis holístico, es decir, una visión integral y completa de conocimientos sobre el Plan de Estudios que cursan actualmente, y vivencial a través de la aplicación de encuestas para precisar la opinión y el parecer de los

estudiantes respecto a las unidades de aprendizaje que han cursado. El objetivo específico es reestructurar el Plan de Estudios de la Facultad con base en los objetivos de la Unesco para la Educación Superior, a fin de contar con los contenidos básicos para construir una Cultura de Paz en la educación.

Esto nos conduce a las preguntas de investigación que planteamos: ¿Cuáles son las unidades de aprendizaje que requieren reestructuración con mayor urgencia? ¿Cuáles son los cambios fundamentales que requiere el Plan de Estudios flexible actual para que responda a las necesidades de los estudiantes? ¿Cuáles son los contenidos básicos que tendrían que profundizar cada licenciatura para que egresen con calidad y más preparados? Para definir la hipótesis nos planteamos afirmar que la Reestructuración del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales para las tres licenciaturas requiere cambios estructurales urgentes para garantizar que al egresar los estudiantes cuenten con los fundamentos teórico-prácticos indispensables en su ejercicio profesional, basados en los planteamientos de la Unesco en materia de Educación Superior.

Se utiliza como método de investigación el analítico, que como refiere Vicencio (2015) consiste en “la descomposición de un todo en sus partes para después agruparlos y estructurar el análisis” (Vicencio, 2015: 74). Es por ello que diseñamos varios sectores del cuestionario para que den respuesta a los planteamientos iniciales de la investigación.

Para cumplir con el objetivo específico, esta investigación plantea tres subobjetivos:

- 1º Conocer las unidades de aprendizaje que requieren con urgencia reestructuración en cuanto a contenido y planteamiento bajo la misión y visión de la Unesco.
- 2º Analizar la pertinencia de regresar a una estructura más rígida del Plan de Estudios para dar continuidad y coherencia cronológica a los temas trabajados en las unidades de aprendizaje obligatorias.
- 3º Difundir los resultados de la investigación para que los alumnos y profesores conozcan las necesidades reales y se realicen los ajustes necesarios al Plan de Estudios vigente.

Emplearemos un enfoque cuantitativo a través de la aplicación de cuestionarios a estudiantes participantes. Este instrumento de investigación estuvo compuesto de cinco sectores; a saber: Sector I: Datos generales de los estudiantes. Sector II: Del Plan de Estudios flexible vigente. Sector III: Enseñanza de idiomas. Sector IV: Áreas de acentuación y talleres de investigación. Sector V: Atención y servicios a estudiantes de la Facultad.

Para ello, se calculó una muestra aleatoria simple con el 99% de nivel de confianza, es decir, de una población total de alumnos inscritos en el semestre 2017A se encuestaron 986. Prácticamente la mitad de la matrícula. El cálculo de la muestra se realizó de la siguiente manera:

N= total de la población
 n = tamaño de la muestra
 z = nivel de confianza 99% (2.57)
 p = porcentaje de éxito 0.5
 q = porcentaje de fracaso 0.5
 e = error muestral (0.01)

Despeje de la fórmula:

$$n = \frac{z^2(p)(q)N}{(N-1)e^2 + z^2(q)}$$

$$n = \frac{1\ 638.239}{3.4215}$$

$$n = 478.8$$

$$n = 479 \text{ estudiantes}$$

Para realizar el cálculo del muestreo estratificado se efectuó de la siguiente manera:

$$fh = n / N$$

$$fh = 479 / 986$$

$$fh = 0.4858$$

El siguiente cuadro muestra el número total a encuestar por licenciatura:

**Cuadro 1. Alumnos inscritos en el semestre 2017A
por licenciatura**

| Licenciatura | Alumnos | Factor fh= n/N | Total a encuestar |
|---|----------------|-----------------------|--------------------------|
| Ciencias Políticas y Administración Pública | 428 | 0.4858 | 208 |
| Comunicación | 431 | 0.4858 | 209 |
| Sociología | 127 | 0.4858 | 62 |
| Total | 986 | ----- | 479 |

Fuente: Elaboración propia con base en el cálculo de la muestra aleatoria simple.

Con los datos obtenidos se entrevistó a la muestra estratificada de los alumnos por licenciatura. La medición se llevó a cabo en la segunda quincena de mayo de 2017. Todos los cuestionarios fueron contestados por los estudiantes de las tres licenciaturas según su estrato. La contabilización y captura de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package of the Social Sciences) versión 23, en la que no se observaron errores, y lo anterior nos permitió realizar un análisis e interpretación consistente de las frecuencias y porcentajes en los resultados.

Discusión de los resultados

La encuesta fue contestada por los estudiantes de las tres licenciaturas, correspondiendo el 43.5% a los alumnos de Ciencias Políticas y Administración Pública, el 42.5% a los estudiantes de Comunicación, mientras que el 14% restante fueron los jóvenes de Sociología. El 30% correspondió al cuarto y sexto semestre, respectivamente, sumando un total de 60% que realizó sus comentarios en relación con la reestructuración del Plan de Estudios flexible que se cursa actualmente, lo que significa que son quienes conocen y se interesan más por el Plan de Estudios en virtud de que se encuentran a la mitad de sus respectivas carreras y realizan aportes con mayor experiencia y beneficio a la investigación.

El 23% de los participantes fueron del segundo semestre, quienes manifestaron interés por contestar el cuestionario porque piensan que serán parte del cambio de Plan de Estudios que cursarán y que podrán tener mejor seguimiento académico al llevar más unidades de aprendizaje obligatorias, seriadas y con orden cronológico, lo que les permitirá realizar mejor sus estudios. El 17% lo hizo del octavo semestre. Cabe señalar que tardaron más tiempo en contestar el cuestionario. Esto puede ser debido a que muchos no le dieron la importancia que merece, ya que van de salida y no les beneficiará en nada aportar datos para la mejora del Plan de Estudios; sin embargo, otros estudiantes manifestaron interesarse en la problemática y compartir sus experiencias plasmando sus opiniones y sugerencias en la encuesta.

La edad de los respondientes oscila entre los 18 y 23 años, esto es, una población joven completamente estudiantil representando el 93% de los entrevistados. La cifra representa el promedio de estudios de la licenciatura de los alumnos desde su ingreso hasta el egreso de la Facultad, el porcentaje restante del 7% corresponde a estudiantes de 24 años o más.

La mitad de los entrevistados fueron del sexo femenino y la otra del masculino, dando equilibrio e igualdad de género sin ningún tipo de discriminación, exclusión, segregación, valoración o peso específico a alguno de ellos. El número total de entrevistados según arrojó el cálculo de la muestra aleatoria simple fue de 479, con una frecuencia de 237 hombres y 242 mujeres para completar el total de participantes. Cinco mujeres más contestaron la encuesta, lo que de manera porcentual no llega al uno por ciento.

Cuadro 2. Motivos por los que eligió su licenciatura

| Variables | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Gusto | 289 | 60% |
| Obligación | 19 | 4% |
| Necesidad | 43 | 9% |
| Aspiraciones | 128 | 27% |
| Total | 479 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

El motivo que manifestaron los encuestados por estudiar su licenciatura fue realmente alentador en virtud de que 60% lo hace por gusto, interés en la carrera o por vocación, según se observa en el Cuadro 2. Mientras que el 27% indica que eligió su carrera por tener aspiraciones personales, partidistas, de grupo, enfocadas a realizar una carrera política en sus diferentes sectores y ámbitos de actuación que le permita desarrollarse personal y profesionalmente en sociedad. A diferencia del 9% que manifiesta haberse integrado a la Facultad por necesidad económica, de trabajo, de salir adelante, por cuestiones familiares y de diverso tipo.

El 4% restante se inscribió por ser obligados por los padres, tutores o familiares, sin tener mayor vocación, gusto o interés por su carrera o los fines que persigue, o quizá porque no era su primera opción de estudios. A pesar de ser un porcentaje bajo habría que motivar, sensibilizar y apoyar a estos jóvenes para que a lo largo de sus estudios encuentren un objetivo, la misión y la visión del profesional y puedan realizarse tanto a nivel personal como profesional, usando como base los planteamientos de la Unesco analizados.

Cuadro 3. Grado de conocimiento del Plan de Estudios

| Variables | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| 1 | 15 | 3% |
| 2 | 52 | 11% |
| 3 | 203 | 42% |
| 4 | 159 | 33% |
| 5 | 50 | 11% |
| Total | 479 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

Según queda ilustrado en el Cuadro 3, el 42% de los entrevistados manifiesta que conoce parcialmente el Plan de Estudios, es decir, no lo conoce completamente porque a medida que avanza en su licenciatura va decidiendo las unidades de aprendizaje a cursar. Esto se mejoraría sustancialmente si los estudiantes acudieran oportunamente

a sus tutores o coordinadores de su licenciatura para investigar, o por lo menos revisar, el contenido de las unidades de aprendizaje que van a cursar, para saber si realmente el contenido del programa de estudios les interesa, llama la atención o simplemente llena las expectativas de lo que estudiarán. El 33% de los jóvenes participante de la encuesta afirman “conocer bien” el Plan de Estudios de su carrera, esto puede ser por dos motivos: por cursar el penúltimo semestre de su carrera o por interés propio para cursar unidades de aprendizaje que les llame la atención y consideren medulares en su futuro profesional. El 11% de los respondientes manifiestan, por un lado, “conocer perfectamente” su mapa curricular, y ese mismo porcentaje —por otro lado— sostiene que “conoce muy poco” su Plan de Estudios, coincidiendo con el porcentaje de estudiantes que acuden a la Facultad por obligación.

El 3% restante solamente dice “no conocer” su Plan de Estudios, esto puede ser porque son estudiantes del segundo semestre o que no presenten mayor interés, inquietud, o curiosidad por saber más de sus estudios. Para estos estudiantes tendría que ser obligatorio asistir con su tutor académico, coordinador de su licenciatura o profesor de su preferencia para fomentar su participación y entusiasmo hacia los estudios y evitar la deserción que se registra en cualquier momento de la carrera universitaria (Tinto, 1993), que puede presentarse por condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, aspectos de orden personal que podrían ser tanto motivacionales como actitudinales, así como aspectos académicos.

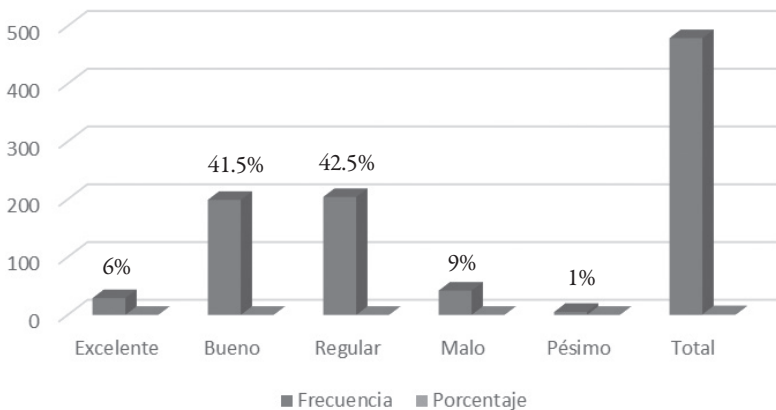
Cuadro 4. Flexibilidad del Plan de Estudios

| Variables | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| Totalmente de acuerdo | 64 | 13% |
| De acuerdo | 200 | 42% |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 140 | 29% |
| En desacuerdo | 67 | 14% |
| Totalmente en desacuerdo | 8 | 2% |
| Total | 479 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

Según ilustra el Cuadro 4, el 55% de los encuestados está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con el Plan de Estudios Flexible que se lleva a cabo en la Facultad, mientras que el 29% manifiesta ser “imparcial”, es decir, no le interesa mantener una postura positiva o negativa hacia los estudios que cursa. Esta actitud totalmente sin compromiso, sin importar los contenidos que se desarrollen en cada una de las unidades de aprendizaje que cursan y han cursado demuestra el poco interés tanto en sus estudios como en su formación profesional, a diferencia del 16% restante que está “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con esta manera de llevar su plan de estudios. Ellos prefieren llevar una serie de cursos totalmente organizados, planeados con una secuencia lógica de aprendizaje que les sirva de base para adquirir mayores conocimientos teniendo bien cimentadas las bases teóricas-metodológicas de su licenciatura. Esto, con el fin de que cuando se gradúen y se enfrenten al campo laboral, lo realicen con sustento y bases que les permitan desarrollarse y desenvolverse con confianza y firmeza en sus conocimientos y lo aprendido en las aulas universitarias.

Gráfica 1. Calificación del Plan de Estudios



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

En la Gráfica 1 se observa que 42.5% de los participantes en la encuesta califican a su Plan de Estudios como “regular”, especialmente los estudiantes de Comunicación y Sociología, esto quiere decir que a pesar de que no lo ven mal, piensan que podría mejorarse sustancialmente en la composición de los diferentes núcleos que integran su licenciatura. Respecto al género, la mayoría de las mujeres son las que califican de “regular” al Plan de Estudios, a diferencia de los hombres que lo consideran “bueno”. El 41.5% considera que es “bueno” el Plan de Estudios, especialmente los de Ciencias Políticas y Administración Pública, esto significa que observan y han experimentado que con algunos cambios y ajustes en algunas unidades de aprendizaje quedaría un buen programa para cursar su licenciatura. Por otro lado, el 9% de los estudiantes piensa que su Plan de Estudios es “malo” porque no responde a sus expectativas de aprendizaje y futuro profesionalista en la materia; el 6% restante califica como “excelente” su carrera, esto representa a los jóvenes que tienden a ser más conformistas, que no son críticos y que no se sienten capacitados para proponer mejoras, cambios o actualizaciones en su Plan de Estudios. Se observa que es necesario brindar mayor asesoría y orientación sobre el mapa curricular de las diferentes licenciaturas, así como de la percepción que tienen al otorgar esas valoraciones, en virtud de que el 1% restante solamente lo refiere como “pésimo”.

Cuadro 5. Reestructuración del Plan de Estudios

| Variables | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Importante | 390 | 81.5% |
| Indiferente | 67 | 14% |
| No es Importante | 22 | 4.5% |
| Total | 479 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

El 81.5% de los estudiantes piensa que es importante reestructurar el Plan de Estudios en todos los núcleos, iniciando por el núcleo básico porque uno de cada cuatro estudiantes lo considera indispensable y fundamental en su carrera, que les permita tener una base sólida teórica para que los siguientes núcleos lleven los conocimientos necesarios que los apoyen en su formación reflexiva, crítica, creativa y propositiva.

Respecto a los núcleos sustantivo e integral, los jóvenes piensan que deberían revisarse los temas y contenidos de las unidades de aprendizaje en virtud de que les ha tocado repetir algunos temas en diferentes unidades de aprendizaje y les gustaría estudiar otros temas, tanto básicos para su formación universitaria como para mantenerse actualizados en temas actuales e innovadores; mientras que 14% se manifiesta “indiferente” ante este tipo de propuestas que mejorarían considerablemente los contenidos de su licenciatura haciéndola más competitiva, con mayores experiencias no solamente teóricas sino prácticas también, a diferencia del 4.5% que no considera importante reestructurar el Plan de Estudios. Se observa que este porcentaje son los estudiantes indiferentes con esta actividad.

Para profundizar en el análisis, se les preguntó a los entrevistados sobre las unidades de aprendizaje que les gustaría que se reestructuraran, revisaran, actualizaran, adecuaran y orientaran. Las respuestas fueron numerosas, lo cual demuestra el interés que la mayoría tiene por su carrera. Las materias que señalaron como más importantes fueron: todas las “obligatorias” porque representan la columna vertebral de sus estudios para que se les dé un orden, continuidad y seguimiento cronológico para evitar huecos, lagunas o confusiones en el aprendizaje, así como las de investigación que llevan una carga fuerte dentro de sus estudios en las tres licenciaturas.

También consideran importante el “área de acentuación” porque representa la especialidad en la que se desarrollarán y perfeccionarán su conocimiento. Aquí valdría la pena analizar a fondo la pertinencia de las diferentes acentuaciones para poder fusionarlas, por ejemplo: las cuatro de Ciencias Políticas podría ser dos solamente, para que estudiaran gestión y políticas públicas como especialidad

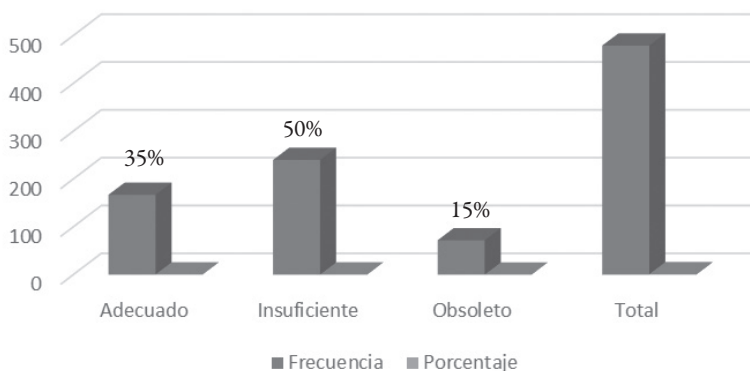
en Administración Pública y las dos de Ciencia Política en una sola. Por supuesto, el idioma “inglés” porque manifiestan que a pesar de llevar tres cursos obligatorios y contar con el sistema de autoacceso no es suficiente porque salen sabiendo poco o nada del idioma. Sería recomendable impartir esta asignatura de diferente manera para que los estudiantes logran aprender sin tener que auxiliarse de otras instancias para adquirir el aprendizaje.

Además, se les preguntó a los estudiantes de Ciencias Políticas y Administración Pública específicamente sobre las materias que podrían reestructurarse prioritariamente y estas son: estadística como básica para las tres licenciaturas, las unidades de aprendizaje comparables, pensamiento social clásico, moderno y contemporáneo, economía, introducción a las ciencias sociales, configuración del mundo actual, política comparada, ética y moral pública, computación, sistema político mexicano, finanzas públicas, gerencia y organización de campañas electorales, matemáticas financieras, contabilidad gubernamental, posturas epistemológicas clásicas.

Los alumnos de Comunicación en especial solicitan: que a creatividad y producción audiovisual se les preste mayor atención, estudios funcionalistas y estudios críticos de la comunicación, expresión verbal y no verbal, historia de la comunicación en México, fotografía, semiótica, mercadotecnia, diseño gráfico, creación literaria.

Los estudiantes de Sociología piden que se revisen las unidades de aprendizaje de Sociología latinoamericana; Fundadores de la sociología, de Emile Durkheim; Fundadores de la sociología, de Max Weber; sociología política clásica, sociología política contemporánea, precursores de la sociología, sociología de la tecnociencia, derechos humanos, fenomenología y sociología microinteraccionista.

Gráfica 2. Contenidos de las Unidades de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

En la Gráfica 2 queda ilustrado que el 50% de los encuestados afirma que el contenido de sus unidades de aprendizaje es “insuficiente”. Esto lo consideran estudiantes del segundo semestre principalmente, lo que es muy importante porque reconocen que hace falta complementar los temas incluidos en sus programas de estudio con temas más actuales y pertinentes en su formación como profesionistas. Por otro lado, el 35% manifestó que el contenido de sus unidades de aprendizaje es adecuado porque les han resultado provechosos y satisfactorios los temas desarrollados en clase, así como los expuestos o investigados que se los han dejado como parte de sus trabajos extraescolares que complementan y refuerzan el contenido de sus materias.

Sin embargo, el 15% restante de los respondientes afirma que los contenidos son “obsoletos” en virtud de que tanto la ciencia como la tecnología han avanzado muy rápidamente y eso debe reflejarse en el contenido de sus materias a través de actualizaciones permanentes. También es importante considerar que el Plan de Estudios que se lleva a cabo actualmente en la Facultad responde a criterios de aprendizaje del año 2004 y ya han transcurrido unos trece años en los cuales no se

han actualizado, reestructurado o cambiado los contenidos, y ya no responden a problemas actuales de la sociedad que están en constante evolución. Para esto, es necesario incluir más la visión y misión de los planteamientos de la Unesco.

Cuadro 6. Seriación de las unidades de aprendizaje

| Variables | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Ayuda a llevar un orden adecuado entre unidades de aprendizaje | 224 | 47% |
| Facilita el aprendizaje | 213 | 45% |
| No tienen relación | 42 | 8% |
| Total | 479 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

En el Cuadro 6 observamos que en cuanto a la seriación de unidades de aprendizaje obligatorias y optativas de los diferentes núcleos a estudiar, el 47% de los alumnos piensa que “ayuda a llevar un orden adecuado” entre una y otra, un control y un seguimiento cronológico de los conocimientos que van adquiriendo a lo largo de su carrera y que son la base y el cimiento para continuar con el aprendizaje, la formación y el conocimiento como científicos sociales. Asimismo, 45% de los estudiantes opinan que la seriación de materias “facilita su aprendizaje” escolar. Si consideramos estas dos variables, suman el 92% de las opiniones a favor de la seriación porque son complementarias y tendientes a una formación rígida en lugar de flexible.

Se observan muchas ventajas en la actitud positiva de los alumnos que consideran que llevar en su Plan de Estudios la seriación correcta les proporcionaría dar pasos firmes en el conocimiento a fin de mejorar la formación profesional en esta Facultad. A diferencia

del 8% restante, que manifiesta que la seriación “no tiene relación alguna” con las demás unidades de aprendizaje y son indiferentes con la continuidad de temas básicos en su aprendizaje, así como darle sentido a la licenciatura que están cursando.

En cuanto a la interrogante sobre incluir unidades de aprendizaje que consideran que pueden reforzar sus conocimientos en su área de estudios, hubo una gran variedad de materias propuestas que podrían ser importantes, ya que ellos comparan las unidades de aprendizaje de otras universidades o de otras instituciones educativas que imparten su misma licenciatura. Entre las más solicitadas se encuentran Economía (micro y macro) porque observan que solamente existe una unidad de aprendizaje y es optativa, entonces quienes no la cursan tiene una gran carencia en esta área de conocimiento que todo cientista social debe saber y apoyarse, sobre todo en trabajos de investigación. Por lo tanto, tendría que ser obligatoria y, de ser posible, impartida mediante dos o tres cursos más, al igual que las matemáticas, porque son fundamentales tanto en la vida diaria como en la académica y podrían ser de gran ayuda para el pensamiento abstracto, analítico y comprensivo de diferentes fenómenos sociales, ya que fomentan destrezas valiosas en la toma de decisiones. El estudio del Derecho es otra materia básica y fundamental en la formación de los alumnos para que conozcan la forma de conducirse en el ejercicio profesional y personal. También tendría que ser obligatoria.

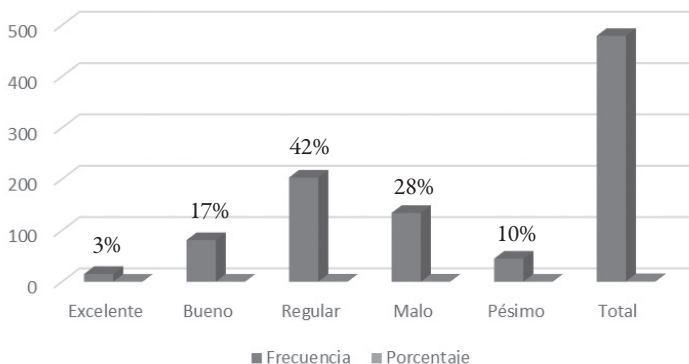
Para los estudiantes de Comunicación una materia muy solicitada es creatividad y producción audiovisual. Aunque ya es un ofrecimiento, los alumnos manifiestan que es necesaria una reestructuración para profundizar en la materia. Incluir el estudio del Periodismo es una solicitud constante de los comunicólogos. Las tres licenciaturas manifiestan deseo de llevar unidades de aprendizaje que tengan que ver con las Tecnologías de Información y Comunicación, ya que son parte de sus vidas y al estar continuamente conectados les serviría vincular la tecnología con sus estudios académicos y profesionales. También sería necesario capacitar y actualizar a los profesores sobre estos temas.

Relaciones internacionales, discurso político, políticas públicas y radio son de interés para los estudiantes; aunque no sean unidades de aprendizaje como tal, podrían incluirse como temas en otras materias comunes. A estas propuestas les siguen otras con menor porcentaje, pero también interesantes: cinematografía, finanzas, contabilidad, cultura política, expresión verbal, fotografía especializada, filosofía, sociología de la cultura, trabajo social, programación, historia de la comunicación. Finalmente, las mencionadas en pocas ocasiones, pero importantes a considerar son: ética y moral pública, lectura y redacción, oratoria, toma de decisiones, psicología política, epistemología de la comunicación, mercadotecnia, publicidad, historia del arte, sociología del trabajo, redacción de guiones, literatura, logística, fenómenos culturales y religiosos.

Los estudiantes solicitan reforzar unidades de aprendizaje con temas sobre derechos humanos, democracia, desarrollo sustentable y sostenible, ética pública, aunque se encuentran en el área de compartibles. También incluir como eje transversal el estudio del fomento de valores como la libertad, justicia, igualdad y solidaridad, a fin de formar ciudadanos del mundo con visión global e integradora.

Respecto al cuestionamiento sobre si los estudiantes consideran que el Plan de Estudios les ofrece las herramientas necesarias para su desempeño profesional y laboral, 63% contestó “afirmativamente”, es decir, consideran que el Plan de Estudios responde a sus expectativas y necesidades de aprendizaje que serán aplicados en el campo laboral, así como en el plano personal, a diferencia del 37% que no piensan de la misma manera y quisieran tener más elementos para enfrentar los retos que se les presenten en el ejercicio profesional y la actividad laboral. Con base en estos resultados se plantea la necesidad imperiosa e impostergable de reestructurar los planes de estudios de las tres licenciaturas para que desde la academia se les dote de mayores herramientas que les permitan desarrollar su profesión con mayores conocimientos y elementos teórico-metodológicos y prácticos.

Gráfica 3. Nivel del idioma inglés



Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

En la Gráfica 3 se observa la medición realizada a los estudiantes que cursan y han cursado el idioma inglés. Representa un reto muy grande en cuanto a la reestructuración del Plan de Estudios, en virtud de que 42% de los entrevistados lo evalúa como regular, es decir, sienten que no les proporciona los conocimientos y herramientas necesarias para su aprendizaje y comunicación, consideran que se tendría que mejorar los rubros de escritura, lectura, traducción y conversación del idioma. Se revela que los estudiantes pueden acreditar la materia, pero no lo saben hablar o entender. Y si le agregamos el 28% que opina que es “malo” y el 10% que lo califica como “pésimo”, tendríamos 80% que evalúa mal esta unidad de aprendizaje. Mientras que el 17% manifestó que es bueno y un escaso 3% que es excelente, estos resultados muestran en general que ocho de cada diez entrevistados no considera que funcionen bien los cursos de idioma inglés porque algunos los desacreditan y prefieren cursar fuera de la Facultad las unidades de aprendizaje, ya sea en el CILC, CELE, Facultad de Lenguas o institutos particulares, por considerar que son de mayor calidad y se necesita menor tiempo de estudios para acreditarlos.

A pesar de contar en la Facultad con el área de autoacceso para fortalecer el conocimiento del idioma inglés, 57% de los estudiantes

manifiestan que no les útil el área porque lo toman por obligación, que el área es insuficiente, no sirve o no es adecuado, no hay explicación, es una pérdida de tiempo, es muy básico y no hay para todos los semestres, es tedioso, existe poca calidad, la técnica utilizada no es adecuada, no hay intención, no ayuda en nada, es pésimo, falta material, es de poco nivel, son actividades repetitivas, es lento para los que quieren salir de movilidad nacional o internacional y que se tendría que modernizar porque lo califican como anticuado.

Sin embargo, el 31% piensa que el aprendizaje del idioma inglés es bueno y también el área de autoacceso porque les sirve de reforzamiento, fomenta el aprendizaje, pueden practicar el idioma, platicar, aprenden más y son dinámicas; el restante 11% prefirió no contestar el cuestionamiento.

Al realizar una evaluación del idioma inglés se observa que ni las clases ni el área de autoacceso les convence a los alumnos para estudiar el idioma en la Facultad por los motivos señalados.

Nos interesa conocer, además, la opinión de los estudiantes respecto a proponer un idioma complementario adicional al inglés que es de carácter obligatorio y que funcione de manera optativa o complementaria a su formación profesional, es por ello que 40% de los entrevistados anotó que le gustaría que fuera el francés que tradicionalmente se conoce por tener interés en conocer el país y su lengua; seguido con el 30% que le gustaría aprender el idioma alemán como complemento a su carrera. En ciencias sociales y, sobre todo, en sociología y en política, la mayoría de los autores clásicos se basan en las teorías escritas por autores alemanes, quizá ese sea el motivo de su elección. Con el 14% de las preferencias se encuentra el chino mandarín: hay que recordar que China es una potencia mundial en aspectos tanto económicos, sociales y culturales como el comercial, deportivo, mano de obra barata, entre los más representativos; el interés de los estudiantes es familiarizarse con este idioma pensando en un futuro laboral. El 10% eligió al italiano como idioma complementario en su formación académica y el 6% restante mencionó otros idiomas como el portugués, checo, japonés, ruso, coreano. Algunos estudiantes coincidieron en que solamente se les enseñe el idioma inglés con calidad y otros hasta propusieron el estudio de la lengua indígena.

Cuadro 7. Reducción de horas teóricas en las Unidades de Aprendizaje

| Variables | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| No contestó | 52 | 11% |
| Sí | 336 | 70% |
| No | 91 | 19% |
| Total | 479 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en la aplicación de la encuesta.

Según ilustra el Cuadro 7, las reacciones sobre la consideración de reducir las horas teóricas de las unidades de aprendizaje para incrementar las horas prácticas, el 70% manifestó estar “de acuerdo”, principalmente los de cuarto semestre porque es fundamental, muy necesaria y casi obligada la práctica para facilitar su inserción laboral, se va mejor preparado, es necesario equilibrar la teoría y la práctica en virtud de que la teoría no aplica en el campo laboral y se tiene mayor facilidad de saber hacer cosas. Unos siete de cada diez respondientes piensa que aumentar las horas prácticas será una herramienta fundamental al momento de solicitar trabajo porque ya se tendrá experiencia en algunas áreas de la carrera. Estos alumnos consideran más oportuna la reducción de horas teóricas para realizar prácticas sobre los conocimientos brindados o efectuar prácticas de campo que complementen sus conocimientos. Esto contrasta con el 19% que contestó de manera negativa argumentando que es importante conocer la teoría, que ayuda a la experiencia laboral y que es necesaria. El 11% restante “no contestó” la pregunta.

Respecto a la pregunta sobre la asesoría a los estudiantes para que elijan el área de acentuación de su licenciatura, 82% de los encuestados prefiere que los coordinadores de las licenciaturas, el coordinador de tutoría o su tutor le brinde la información necesaria y oportuna para elegir unidades de aprendizaje según sus habilidades, intereses y características individuales Entienden que esto fortalecería los conocimientos de su carrera y lograría especialización del

área de su elección considerando así una mejor opción en la toma de decisiones. A diferencia del 14% que no considera necesaria ningún tipo de orientación o asesoría para elegir el área de acentuación de su preferencia. El restante 4% no contestó la interrogante.

Respecto a las áreas de acentuación que modificaría en su Plan de Estudios, para la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, tres de cada cuatro estudiantes cuestionados propusieron reestructurar las cuatro áreas de acentuación: Partidos, Procesos electorales y cultura política, Comunicación política, Políticas públicas y gestión. Como se puede observar, se requiere una revisión amplia y exhaustiva del contenido de las áreas de acentuación como respuesta a que la mayoría solicita cambios que contemplan la fusión de las cuatro áreas en solamente dos; una orientada a la cuestión política y la segunda al área de administración pública.

En cuanto a los estudiantes de Comunicación, 27% de los respondientes de las tres áreas de acentuación que pueden elegir (comunicación social, comunicación audiovisual y comunicación política) sugieren cambios o modificaciones en el área de comunicación audiovisual y mencionan periodismo (que no es área de acentuación).

Para los estudiantes de Sociología, el 80% de los respondientes manifestaron que sus tres áreas de actuación tendrían que reestructurarse y estas son: Desarrollo e inclusión social, Sociología política de México y América Latina y Sociología de la tecnociencia y la comunicación científica. El análisis anterior demuestra que se tiene que realizar una reestructuración profunda del Plan de Estudios de las tres licenciaturas, como ya lo hemos estado señalando, proponiendo y hasta cierto punto solicitando los alumnos encuestados. La tarea no es fácil, pero con la información proporcionada se tiene un panorama más amplio de la problemática, así como un diagnóstico apegado a la realidad que están viviendo y experimentando los jóvenes de esta Facultad.

Al mencionar los Talleres de investigación, el 80% de los estudiantes manifestaron que requieren la asesoría, guía y orientación de los coordinadores de su licenciatura, coordinador de tutoría y tutores, así como los propios profesores que ofertan el Taller. El objetivo de esta asesoría es para que realicen una elección basada en sus inquietudes, aspiraciones, intereses y posibilidades de investigación con base

en los temas abordados en sus áreas de acentuación, así como en las líneas de investigación de los profesores.

Además, los estudiantes proponen que haya talleres que les sean de su total interés para que los puedan desarrollar de manera adecuada y que los temas sean claros para evitar ambigüedades, oportunos para la realidad que se está viviendo y tendientes a ser más prácticos para que les sirvan de experiencia y tengan oportunidad de presentarla como una fortaleza en el ejercicio profesional. El 11% de los entrevistados negó requerir algún tipo de asesoría, orientación o guía para seleccionar su taller de investigación y el 9% restante “no contestó” la pregunta.

Al cuestionar a los alumnos sobre la elección de sus unidades de aprendizaje generalmente prefieren seleccionarlas por el horario que más se amolde a sus necesidades. Buscan que sean horas matutinas y continuas para que sea accesible su estudio con las rutas de transporte público porque muchos viven fuera de Toluca y prefieren evitar correr riesgos y exponerse a la inseguridad presente en toda la ciudad, en el estado y en el país. Esto lo afirma el 44% de los entrevistados, principalmente los de cuarto y sexto semestre.

Por otro lado, el 24% dijo elegir las unidades de aprendizaje por el contenido de la materia. Este criterio es excelente ya que significa el deseo de aprender, la vocación por la licenciatura que estudian, el valor de adquirir los conocimientos para una formación integral y completa, y que el horario no afecta su decisión. A diferencia del 20% que contestó que elegía sus unidades de aprendizaje por los profesores que la imparten, implica que los jóvenes se informan sobre la trayectoria académica de los profesores, si son exigentes y la manera de impartir las clases. Los alumnos que realmente quieren estudiar y adquirir conocimientos y tener una buena formación académica seleccionan a profesores que satisfacen estas expectativas; sin embargo, también encontramos que algunos alumnos prefieren cursar la materia con profesores que no son exigentes y que consideran que pueden acreditar la materia sin mayor esfuerzo y problema.

El 8% de los estudiantes prefiere que su tutor los oriente y asesore porque son los que llevan el seguimiento de su mapa curricular, conocen el área de acentuación de su carrera y saben —según las habilidades y fortalezas educativas de cada estudiante— cuál es la mejor

opción de estudio. Finalmente, el 4% se inscribe al taller por recomendación de otros alumnos o amigos para cursar juntos esta parte del área de investigación.

Nos interesa conocer también y de manera muy general el ambiente en el cual se desarrolla el alumno para poder brindarle mejor apoyo, orientación y seguimiento a las actividades académicas de los jóvenes. Con este fin les preguntamos cómo califican la atención que reciben del área de control escolar. Las evaluaciones fueron: 42% aseguró que la atención es “buena”; 35% dijo que es “regular” porque en ocasiones tienen que esperar porque se da prioridad a actividades de carácter personal en lugar de atender a los estudiantes; de igual manera, 11% manifiesta que es “mala” y 4% afirma que es “pésima” la atención que reciben del área. Solamente 8% reconoce que el trato y servicio de control escolar es “excelente”.

En el planteamiento de la investigación se consideró pertinente preguntar a los estudiantes su opinión sobre el acervo bibliográfico con el que cuenta el Centro de Documentación e Información de la Facultad. El resultado fue que 50% manifestó que es suficiente para consultar libros, revistas especializadas, periódicos nacionales y locales, y documentación relacionada a su carrera de estudios; así lo plantearon principalmente los estudiantes de Comunicación y Sociología, porque los de Ciencias Políticas y Administración Pública piensan que es bueno pero “insuficiente”. Quizá esta respuesta se deba a que muchos alumnos prefieren consultar el Internet para obtener libros de descarga gratuita, más actualizados, artículos científicos especializados de su área o tema de interés que, por cuestiones de cobertura, difusión y costo, ahora se encuentran solamente de manera digital.

Sin embargo, un porcentaje casi igual, correspondiente al 49%, contestó que es “insuficiente” porque hace falta bibliografía básica de su licenciatura que no existe físicamente y que puede aparecer en línea como disponible. Hay que reconocer que existen muchos libros que son únicos y eso no les permite llevárselos en préstamo o fotocopiarlos, ya que en otros sitios comerciales son más económicos que el servicio ofrecido en la Facultad. El 1% restante “no contestó” el cuestionamiento. La percepción del 37% de los alumnos sobre la atención que les brindan los bibliotecarios es buena; el 17% la define

como excelente y el 29% como “regulares”; si su sumamos estas actitudes positivas nos da un total de 84% de los estudiantes bien atendidos en el Centro de Documentación e Información de la Facultad, a diferencia del 12% que afirma ser mal atendido y el 4% restante que dice que el servicio bibliotecario es “pésimo”.

Respecto al proceso de preoferta en línea nos interesa conocer la percepción de los estudiantes sobre el proceso de planeación que ofrecen las tres coordinaciones de la Facultad con la finalidad de programar la demanda de cursos, horarios, profesores y aulas para impartir las diferentes unidades de aprendizaje. Un 37% la califica como “regular” porque hacen la elección de sus materias con su tutor, luego realizan el ejercicio en línea y después, al momento de la reinscripción, encuentran diferencias con esa selección previa, en virtud de que algunos cursos se cierran, otros cambian de horario, otros los imparten profesores que no son de su preferencia, o simplemente no se abren los grupos por falta de alumnos. Mientras que el 27% califica a la preoferta como un buen sistema y método de planeación para el siguiente semestre, y el 14% como excelente. Al agrupar estos porcentajes notamos que 78% de los respondientes, es decir, casi ocho de cada diez alumnos, califica positivamente el proceso de preoferta, a diferencia del 15% que lo anota como “malo” y el 7% restante como “pésimo”. Este procedimiento tendrían que mejorarlo las coordinaciones de las licenciaturas para que todos los estudiantes lo realicen oportunamente.

En relación con los tutores, se les interrogó a los alumnos sobre la atención, asesoría y orientación que reciben para la elección de sus unidades de aprendizaje y la medición. Curiosamente sus respuestas estuvieron muy equilibradas en cuanto a porcentaje se refiere, es decir, 20% calificó a los tutores como “excelentes”, “buenos”, “regulares”, “malos” y solamente el 17% como “pésimos”, el 3% restante “no contestó” el cuestionamiento. Estas respuestas dejan un abanico amplio y con cantidades casi iguales en todas las calificaciones, lo que nos dificulta realizar una evaluación objetiva del trabajo de los tutores, actividad que es fundamental para asegurar el éxito de los estudiantes porque son ellos los responsables de llevar el mapa curricular de cada alumno, así como el seguimiento adecuado y ayuda a lo largo de su trayectoria académica de estos.

En general, los estudiantes de primer semestre consideran que la atención de su tutor es “regular”, a diferencia de los de cuarto semestre que dicen que es “excelente”, del sexto y octavo semestre comentan que es “buena”. Aquí se debe priorizar a los estudiantes de segundo semestre que califican como “peor” al tutor. Específicamente, los alumnos de CP y AP los califican “pésimo”, los de Comunicación como “buenos” y los de Sociología como “excelentes”.

Nos interesa saber la opinión sobre el servicio de cafetería universitaria en la Facultad por parte de los alumnos. El 51% califican el servicio entre “regular” y “bueno”, el 41% lo define como “malo” y “pésimo”, a diferencia de 8% restante que lo considera “excelente”. Al realizar un análisis de la opinión de los jóvenes se observa que la mitad de los encuestados acude a la cafetería para desayunar, comer o tomar un refrigerio indispensable para cuidar su salud y nutrición. Unos cuatro de cada diez no acuden a la cafetería porque argumentan que los precios son más caros en comparación con la cafetería de la biblioteca central, y además consideran que la cantidad y calidad de los alimentos son mejores en otras cafeterías aledañas a la Facultad que en la propia escuela.

Las propuestas para mejorar el Plan de Estudios Flexible vigente en la Facultad fueron muy variadas y de diversa índole. Un 28% no contestó la pregunta; sin embargo, el 72% realizó sugerencias tales como: 20% manifiesta que se requiere actualización de los tres programas de estudios de las licenciaturas que se imparten en la Facultad; 19% propone que dentro del contenido de las unidades de aprendizaje se consideren horas prácticas para combinar la teoría con la práctica, porque no les sirve de mucho en el ejercicio profesional conocer tanta teoría sin poder aplicarla; 11% sugiere que se realice un diagnóstico a profundidad para conocer las necesidades, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de cada una de las licenciaturas para que den respuesta a la realidad profesional y laboral que requiere la sociedad; 6% propone que haya materias multidisciplinarias que les ayuden en su formación académica; 4% considera que el plan rígido es necesario y fundamental para llevar un seguimiento ordenado y controlado de su proceso enseñanza-aprendizaje; 3% solicita más material de trabajo que contemple

las diferentes unidades de aprendizaje para su mejor desarrollo en aula. A la vez, 3% solicita cambio de profesores en las unidades de aprendizaje. Este indicador puede contrastarse con la evaluación semestral de profesores que realizan los estudiantes y de esa forma comparar objetivamente cuáles profesores imparten efectivamente sus unidades de aprendizaje y quiénes no lo hacen, entonces capacitarlos y motivarlos, para que respondan a los índices de calidad docente que requiere la Universidad.

Este mismo porcentaje, es decir el 3%, solicita profesores especialistas en la materia, esta propuesta junto a la anterior refuerza la importancia de basarse en la evaluación de profesores y experiencia de cada docente para la asignación de materias cada semestre. Un 2% manifiesta que deberían modificarse y/o quitarse las áreas de acentuación, esta propuesta está considerada en líneas anteriores donde se realiza un análisis por licenciatura con la finalidad de integrar el conocimiento y no parcializarlo como existe actualmente. El 1% piensa que deberían existir más talleres y el mismo porcentaje solicita mejorar la impartición del idioma inglés, temas que ya han sido abordados y analizados y a los que los estudiantes nuevamente hacen alusión para que sean considerados en la reestructuración del Plan Flexible de la Facultad.

Conclusiones

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, desde el año 2004, cuando se elaboraron los planes de estudio de las tres licenciaturas, no se ha realizado ninguna reestructuración, lo cual representa que han egresado trece generaciones con el mismo contenido y mapa curricular de cada licenciatura. Los datos de este estudio plantean la urgencia de que se realice este trabajo académico en virtud de que el contexto político, económico, social y cultural de nuestro entorno ha cambiado y evolucionado. Esto requiere un cambio profundo para dar respuesta a la sociedad y para que el perfil de los egresados de las tres licenciaturas esté acorde a los requerimientos globales e integrales que se manejan en la actualidad.

Para esto, la Unesco desde hace veinte años viene realizando planeamientos en materia de Educación Superior, así como evaluaciones

y adecuaciones acordes a la realidad en todo el mundo, que van cambiando a pasos agigantados, principalmente por la influencia e incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la vida personal, académica y social de la sociedad.

La organización Unesco considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la educación desde el nivel primaria hasta el superior debe impartirse con calidad. Además, ejerce el liderazgo mundial y regional en materia de educación, refuerza los sistemas educativos en el mundo entero y responde a los desafíos mundiales mediante la enseñanza y la igualdad de género.

Se promueve en México, desde hace varias décadas (setenta), dentro de las políticas educativas que la educación que imparta el Estado sea de calidad. Desafortunadamente mucho de eso se ha quedado en el discurso. Prueba de ello son las evaluaciones de la OCDE (PISA) que se realizan cada tres años y que en las mediciones desde el año 2000 a 2015 México ha figurado en todos los rubros por debajo del promedio internacional (más de 65 países participantes), lo que denota falta de calidad en la educación. Es por ello la urgencia de que la educación superior, la educación universitaria y especialmente en la UAEMéx, la Facultad reestructure sus Planes de Estudios para brindar a la sociedad, los profesionales competentes que estén adecuados a las exigencias del mercado laboral y a la realidad en que vivimos.

Inculcar valores, ética y moral tendría que ser la base para la formación de profesionista con perspectiva a educar a lo largo de la vida como lo refiere la Unesco. Dentro de la reestructuración debe considerarse también la actualización y/o capacitación docente básicamente en las TIC, así como los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Se tiene que rescatar la visión humanista de la educación, de desarrollo personal, trabajar en equipo, aprender a convivir para lograr realmente una educación de calidad.

Se podría desarrollar la metodología planteada en el documento para la reestructuración del Plan de Estudios en estudio, así como seguir los planteamientos básicos de la Unesco de proporcionar a la educación superior herramientas permanentes a lo largo de la vida. En este sentido es imprescindible considerar en el Plan de Estudios la

fundamentación de cada licenciatura, la vigencia y perfil profesional, pertinencia del modelo pedagógico con base en los planteamientos de la Unesco. Esto sustentaría la modalidad didáctica, relación entre áreas de formación, congruencia y compatibilidad de elementos, pertenencia de unidades de aprendizaje obligatorias, seriación y reducción de unidades de aprendizaje optativas, idoneidad de cargas horarias, cantidad de créditos, así como analizar la pertinencia en actividades de servicio social, prácticas profesionales y modalidades de titulación mediante el Plan de Estudios.

Referencias

- Delors, J. (1996), “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, España: Santillana, Unesco. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf.
- Didou Aupetit, S. (2014), *La Unesco y la educación superior, 2014 – 2017: Aportes de la Reunión de cátedras Unesco sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores*, Francia: Unesco. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-summary-report-chairs-2014-1.pdf>
- Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública (2004), *Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública. Currículum 2004*, México: UAEMéx.
- Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública (2004), *Licenciatura en Comunicación. Currículum 2004*, México: UAEMéx.
- Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública (2004), *Licenciatura en Sociología. Currículum 2004*, México: UAEMéx.
- Fondón D. M. A. et. al. (2008), *Metodología para el diseño de un plan de estudios basada en competencias previas y aportadas*, España: Universidad de Oviedo. Disponible en: http://bioinfo.uib.es/~joemi/raenui/procJenui/Jen2008/p117_MADiaz.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), *Metodología de la Investigación*, México: Mc Graw Hill.

- Kohlberg, L. (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- OCDE (2016), *Panorama de la Educación*, México: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- Ocegueda, J. M. et al. (2012), *Buscando alternativas para ampliar la cobertura de educación superior en México. Una revisión de las experiencias de Corea del Sur y Chile*, México: Mimeo.
- Ocegueda, J. M. et al. (2014), “La educación superior en México: un estudio comparativo”, en *Ciencia Ergo Sum*, vol. 21, núm. 3. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10432355002>
- Papel de la Educación Superior en el siglo XXI*. (2015), España. Disponible en: <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/03/cent03%20Conf.2004/Papel%20de%20la%20Educacion%20Superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Sistema Universitario Jesuita (2010), *Marco conceptual para el diseño de Planes de estudio del Sistema Universitario Jesuita*, México: SUJ. http://formaciondeprofesores.iberomx.com/uploads/apoyosgrales/Marco_conceptual_planes_estudio_SUJ.pdf
- Tinto, V. (1993), *El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de las Causas del Abandono y su Tratamiento*, México: Universidad Autónoma de México.
- Tonucci, F. (29 de diciembre de 2008), “La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas”, en *La Nación*. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>.
- Unesco (2003), *Anuncio a la prensa No. 2003-53*, Francia: Unescopress. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12972&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción. Tomo I, Informe final*, Francia: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

- Unesco (2009), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Francia: Unesco. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Unesco (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Francia: Unesco. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unesco (2015), *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Francia: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2016), *Manual para la presentación de propuestas de creación o rediseño curricular de programas educativos de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura de la UANL*, México: UANL. Disponible en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/manual-propuestas-rediseño.pdf>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2004), *Lineamientos para el diseño y reestructuración curricular de licenciatura*, México: UJAT. Disponible en: http://www.archivos.ujat.mx/dese/programas_proyectos_estrategicos/lineamientos_disenoreestructuracion_curricularlicenciatura/lineamientos_disenoreestructuracion_curricularlicenciatura.pdf
- Vivencio, Omar (2015), *La investigación en las Ciencias Sociales. Establecimiento de Hipótesis, Métodos y Técnicas de Investigación e Información cualitativa y cuantitativa*, México: Trillas.

ESCUELAS ALTERNATIVAS Y EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA Y LA PAZ

ALTERNATIVE SCHOOLS AND THE DEVELOPMENT OF RESILIENCE AND PEACE

ANDREA BARRIENTOS SOTO

Resumen: En este trabajo analizamos el papel de la resiliencia en cultivar la paz y neutralizar las violencias en el contexto escolar alternativo de jóvenes adolescente vulnerables. La información de una escuela alternativa en Puerto Rico brinda ejemplos para mejor entender las prácticas educativas y operacionales que encaminan el desarrollo de la resiliencia. El análisis sugiere que las violencias directas y estructurales pueden ser neutralizadas en la medida que las escuelas puedan integrar y adherirse a los mecanismos y factores de protección que construyen la resiliencia: altas expectativas para sus estudiantes, las relaciones humanas positivas y la participación auténtica de los jóvenes en los procesos democráticos de la escuela.

Palabras clave: escuelas alternativas, Puerto Rico, resiliencia, psicología educativa, violencia.

Abstract: In this chapter, we highlight the role of resilience in cultivating peace and neutralizing violence in the context el alternative schooling for vulnerable adolescent youth. Information from an innovative Alternative School in Puerto Rico is used to better understand the educational and operational practices that lead to building resilience in youth. The analysis suggests that direct and structural violence can be neutralized in the manner that schools can integrate and adhere to the protective mechanisms and factors that build resilience: grand expectations, positive human relations and authentic opportunities for student participation in the school's democratic processes.

Key words: alternative schools, educational psychology, Puerto Rico, resilience and violence.

Resiliencia y los jóvenes adolescentes

El concepto de resiliencia tiene sus orígenes en el campo de las ciencias físicas, en el cual se utiliza para definir la capacidad de los cuerpos para resistir a las colisiones, no quebrarse y regresar a su estado original. Luego el concepto fue aplicado al campo de la ecología al referirse a la manera en que los sistemas reaccionan frente a diversos aspectos de la vulnerabilidad. En su aplicación a la ecología, unas premisas surgen de que sirven para ampliar el concepto en el contexto humano: la estabilidad reconoce la capacidad del sistema para regresar a su estado de equilibrio; y su capacidad para absorber el cambio y la alteración, aun manteniendo las mismas relaciones entre poblaciones (Latorre, 2010).

Actualmente, el término ha sido adoptado para aplicarlo a las ciencias de la conducta humana. Un prominente estudioso de la resiliencia es Boris Cyrulnik, quien, basándose en su propia experiencia de vida, expone un principio básico para el concepto: una infancia infeliz no conlleva inexorablemente a una vida infeliz (Latorre, 2010). El autor define la resiliencia como:

[...] la capacidad que tiene un ser humano (niño, adolescente, adulto) a pesar de sus dificultades personales (físicas, mentales y psíquicas), para intuir y crear, en circunstancias desfavorables o en un entorno destructor, respuestas que le hacen posible no dejarse atrapar por las circunstancias y dificultades personales ni por las condiciones del entorno sino por el contrario, proponer y realizar comportamientos que le permiten una vida con menos sufrimiento y encontrar un lugar en su medio ambiente, lo cual le permite desarrollar sus capacidades y anhelos [...] (Cyrulnik, 2016).

La combinación de habilidades y destrezas de vida requeridas por personas en situaciones vulnerables constituye la resiliencia. La resiliencia se adquiere a través de un proceso interactivo entre las propias capacidades y fortalezas del individuo, y el medio ambiente. El proceso de resiliencia facilita un cambio de perspectiva

que permite a la persona “redefinir” (dando un nuevo sentido o significado) la situación traumática (abuso, abandono, etcétera), generando así un cambio de actitud que le permite liberarse del significado original de la situación. Otra manera de reducir el impacto del riesgo es modificando su participación en la situación de riesgo. Esto es un punto de inflexión, ya que requiere que la persona se ayude a sí misma y confíe en los demás para recibir retroalimentación sobre su comportamiento en el manejo de la situación (Bustos, 2012; Kotliarenco *et al.*, 1997).

Existen dos dimensiones de la resiliencia: una implica el tiempo y la otra progresión, según la capacidad del individuo para enfrentar la adversidad futura cuando se haya superado la adversidad presente. Celinski y Allen (2016) hacen referencia a tres significados primarios de resiliencia que se contemplan en un espectro de tiempo y progresión. Estos son: recuperación, sostenibilidad y crecimiento. De forma que:

- La *recuperación* se refiere a la capacidad de rebotar de un impacto negativo del estrés que se manifiesta como una capacidad para recuperar rápidamente el equilibrio y volver a un estado inicial de salud.
- La *sostenibilidad* se define como la medida en que los compromisos continuos y decididos en la escuela, el trabajo, en la vida familiar y social no son interrumpidos por factores estresantes.
- El *crecimiento* se refiere a que, como resultado de una respuesta saludable a la experiencia estresante, [...] la persona desarrollará una capacidad de adaptación mejorada a través de nuevos aprendizajes que se extiendan más allá de los niveles previos al estrés (Celinski y Allen, 2016: 60).

La resiliencia hace posible que, a lo largo de la vida, las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales manteniendo su integridad física y psicológica, reconstruyendo y manejando un menú simbólico y conductual positivo de habilidades y herramientas de vida guiadas por un comportamiento positivo y optimista” (Bustos, 2012: 86). A su vez, este enfoque ayuda en el desarrollo de unos procesos internos, “que posibilitan tener una vida sana, viviendo en

un medio insano” y abordar el conflicto en sus vidas de una manera socialmente aceptable (Kotliarenco *et al.*, 1997: 6).

Existen experiencias y dinámicas que hacen que los jóvenes adolescentes¹ sean más vulnerables y más propensos de caer en una reacción conflictiva ante experiencias adversas. Según Benard (1996), los mecanismos de protección (Kotliarenco *et al.*, 1997) o procesos protectores pueden agruparse en tres categorías:

- a) Sentirse comprendido y protegido: *Relaciones humanas*. La presencia de al menos una persona que se preocupa —alguien que transmite una actitud de compasión, que entiende que no importa lo terrible que sea el comportamiento, el niño está haciendo lo mejor que él o ella puede dar de su experiencia— y provee apoyo para el desarrollo y aprendizaje.
- b) Confianza en sus habilidades: *Altas expectativas*. Las escuelas comunican las expectativas en la forma en que están estructuradas y organizadas. [...] Un currículo de este tipo es temático, experiencial, desafiante, comprensivo e inclusivo de múltiples perspectivas [...]. La instrucción que apoya la resiliencia se centra en una amplia gama de estilos de aprendizaje; [...] y participativa y facilitadora, creando oportunidades continuas de autorreflexión, investigación crítica, resolución de problemas y diálogo [...].
- c) Dar forma a su futuro: *Oportunidades de participación*. Proporcionar a los jóvenes oportunidades de implicación y responsabilidad [...] significativas incluyen preguntas que alientan el pensamiento crítico y el diálogo, hacer que el aprendizaje sea más práctico, [...] permitir a los estudiantes crear las reglas del salón de clases y emplear enfoques cooperativos (aprendizaje cooperativo, [...] tutoría y servicio comunitario) (Benard, 1996: 3).

Estas tres estrategias básicas son una combinación poderosa en el desarrollo de un ambiente “protector” en la escuela para estudiantes en riesgo que los hacen más resistentes en situaciones vulnerables. Una investigación innovadora realizada por Grotberg (1995; cfr. Bustos, 2012) estudió los mecanismos que existen en el niño resiliente, frente a los niños no-resilientes. El estudio reveló que la presencia de un solo mecanismo protector no necesariamente promueve la resiliencia.

¹ Para efectos de este escrito, la adolescencia es considerada de los 13 a 21 años, que es la edad de los participantes de las escuelas alternativas.

También arroja luz sobre una percepción común sobre la pobreza que “no está necesariamente asociada con la limitación personal y que las personas que viven en la pobreza pueden desarrollar la resiliencia con éxito” (Bustos, 2012: 86). Hay elementos de esta investigación aplicables a las escuelas, que implican que cualquier intervención tiene que considerar una combinación de varios mecanismos de protección simultáneamente. Como sugiere el estudio, un factor por sí solo no promueve la resiliencia.

La resiliencia puede desglosarse en varios aspectos compuestos de habilidades y creencias (Kotliarenco *et al.*, 1997; Benard, 1996; Werner, 2005). Estos mecanismos de protección sugieren un perfil general de lo que un adolescente resiliente ha integrado en sus herramientas psicosociales y emocionales. El perfil del adolescente resiliente cuenta con las siguientes habilidades protectoras para blindarse en contra de la adversidad:

- a) Las *competencias sociales* incluyen cualidades tales como la capacidad de respuesta, (especialmente obtener respuestas positivas de otros). Flexibilidad, incluida la capacidad de moverse entre diferentes culturas. Empatía; habilidades de comunicación. Y sentido del humor.
- b) Las *habilidades de solucionar problemas* abarcan la capacidad de planificar, ser ingenioso para buscar ayuda de otros y pensar de manera crítica, creativa y reflexiva.
- c) La *conciencia crítica*: percepción reflexiva sobre las estructuras que impiden u oprimen (sea un padre alcohólico, una escuela insensible o una sociedad racista) y la creación de aptitudes para superarlos.
- d) La *autonomía* es tener un sentido de la propia identidad y capacidad para actuar independientemente y ejercer cierto control sobre el entorno, locus interno de control y autoeficacia. El desarrollo de la resistencia (negarse a aceptar mensajes negativos acerca de uno mismo) y del desapego (distanciarse de la disfunción) sirve como un poderoso protector de la autonomía.
- e) El *sentido de propósito* y la creencia en un futuro positivo, incluyendo establecer objetivos, las aspiraciones educativas,

la motivación del aprovechamiento, la persistencia, la esperanza, el optimismo y la conexión espiritual (Werner, 2005; Benard, 1996).

Además de estas habilidades y creencias importantes para desarrollar la resiliencia, Grotberg (1999) añade mecanismos adicionales: confianza, iniciativa e industria. Según la autora, estos mecanismos se basan en las cinco primeras etapas de desarrollo de la vida (Erikson, 1985; cfr. Grotberg, 1999) y “contribuyen a la capacidad de los jóvenes para afrontar, superar, fortalecerse o incluso transformarse mediante experiencias de adversidad” (Grotberg, 1999: 68). El desarrollo de estos mecanismos incorpora un paradigma de resiliencia en el contexto de la adolescencia. Según la autora, el concepto de la “confianza” en el sentido de creer y confiar en otra persona o cosa, reta a los adultos a lograr esto siendo fiable, respetando a cada persona, no traicionando las confidencias, y aceptando a la juventud como personas valiosas e importantes. Incluye el concepto de la “iniciativa” y la define como una capacidad y la voluntad de actuar como un deseo de mejoramiento propio con el fin de encontrar respuestas creativas. Y también incluye el concepto de la “industria” la cual define como un trabajo diligente en una tarea que se manifiesta en ser capaz de demostrar un dominio y competencia.

El perfil del adolescente resiliente, junto con la consideración de los componentes básicos de la resiliencia en el contexto de la adolescencia, hace del trabajo de la escuela un desafío. Estas razones no le quitan la importancia de comunicar las expectativas que puedan tener los docentes, y la escuela, como institución, en el estudiante. La escuela debe entonces centrarse en estos elementos para apuntar a desarrollar al adolescente resistente a través de sus componentes estructurales, operacionales, curriculares y de servicio.

Las escuelas alternativas

Las escuelas alternativas tienen una trayectoria influida por la búsqueda de una mejor opción educativa a la escuela pública y al modelo pedagógico tradicional por su rigidez, autoritarismo y uniformidad,

el cual se limita a valorar y evaluar la dimensión cognitiva y académica. Surgen también por la frustración y crítica de la escolarización tradicional, formulan una respuesta al poder político y a los valores morales y religiosos impuestos del momento (Carbonell, 2016). Las escuelas alternativas son nombradas como

[...] radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas, [...] pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional (Carbonell, 2016: 99).

En los años cincuenta y sesenta, durante las luchas por los derechos civiles en Estados Unidos, la educación tradicional era un “vehículo de la opresión” para la segregación racial por el Estado. La educación alternativa, en ese contexto, se vio como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación para las minorías, especialmente para los afroamericanos, pero además como un laboratorio experimental de la educación donde la enseñanza, los procesos y las evaluaciones eran novedosas.

Las nuevas pedagogías alternativas enfatizaban el respeto por las etapas de desarrollo del niño a la vez que resaltaban la libertad de este de escoger su camino de aprendizaje (influencias de los pensamientos progresistas de Dewey y libertarios de A. S. Neill). Para Dewey, la enseñanza y el currículo deben estar a la par con las etapas de desarrollo del niño junto con la integración a la sociedad mediante experiencias de aprendizaje experiencial. Por otro lado, Neill y la experiencia de la escuela Summerhill en el Reino Unido abogaban por la plena libertad de los niños en oposición a la conformidad y autoritarismo de los adultos y la sociedad.

En los años setenta y ochenta, el movimiento de escuelas alternativas en Estados Unidos y Europa tomó un giro más conservador y remedial con el fin de “arreglar” los daños ocasionados por el sistema de educación pública que entonces proveía una educación homogénea basada, en gran medida, en la memorización. Luego surgió otra tendencia como respuesta para atender a los múltiples estudiantes a quienes el sistema estaba dejando abandonados en situaciones de deserción escolar. Estos estudiantes eran pobres, de minorías raciales y

en situaciones de vulnerabilidad social y académica; estaban al margen de la educación regular ya que no alcanzaban las metas académicas y, como consecuencia, estaban creciendo sin las destrezas para ser adultos que pudiesen integrarse efectivamente a la sociedad. Se estaba creando una subclase educativa “*educational underclass*”. Dicha situación atañida a la exclusión social dio, una vez más, un marco de justicia social a las escuelas alternativas.

La educación alternativa y las escuelas alternativas son necesarias, ya que el sistema regular hace una separación selectiva de los estudiantes que no aprenden de la misma manera que la mayoría. Según piensa Milani, “la escuela es un hospital que cura a los que están bien y rechaza a los enfermos” (Milani, cfr. Carbonell, 2016: 123). Pero su existencia también apunta a una educación necesaria y justificada para los jóvenes, que no precisamente es con tiza y pizarra en un aula tradicional.

La educación alternativa es una perspectiva, no un procedimiento o programa. Se basa en la creencia de que hay muchas maneras de educarse, así como muchos tipos de entornos y estructuras dentro de los cuales esto puede ocurrir. Además, reconoce que todas las personas pueden ser educadas y que es en el interés de la sociedad para asegurar que todos son educados por lo menos [...] [a] nivel de la escuela secundaria general [...] Para lograr esto se requiere que ofrezcamos una variedad de estructuras y entornos tales que cada persona pueda encontrar uno que sea lo suficientemente cómodo para facilitar el progreso” (Morley, 1991; cfr. Gardner & Crockwell, 2006: 8).

A través de la historia, las escuelas alternativas han sido pioneras en las prácticas educativas innovadoras, que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción del binomio estudiante-maestro en las escuelas superiores, el currículo basado en temas o intereses, hacer de la escuela una comunidad donde todos aprenden, el apoderamiento de los docentes, el *assessment* o evaluación auténtica, entre otros (Lange & Sletten, 2002). Otra práctica innovadora es la educación en el hogar *homeschooling*, considerada también alternativa, la cual ha tenido un gran aumento en las últimas décadas. Sin embargo, actualmente es una práctica considerada ilegal en varios países. La educación alternativa, o una que esté al margen del sistema público,

no se puede practicar en Alemania, Brasil y más recientemente en Rusia, por la creencia del Estado de que puede interferir con los intereses de los niños.

El contexto de las escuelas alternativas provee un ambiente idóneo para ejemplificar las prácticas para el desarrollo de la resiliencia, ya que representan una institución educativa vital, si no la única, para atender a los jóvenes que han enfrentado situaciones de adversidad y que han experimentado un cambio en sus vidas que los llevó de regreso a la escuela en búsqueda de una segunda oportunidad educativa. Además, estas escuelas, por definición, ofrecen experiencias alternas que se centran en el bienestar de estos jóvenes vulnerables. Esto hace que sean particularmente aptas para enfatizar la resiliencia.

En el caso de Puerto Rico, las escuelas alternativas funcionan bajo un modelo combinado, con escuelas figurando como proveedores subcontratados y otros con base comunitaria, ambos operando bajo las leyes y reglamentos del Departamento de Educación, pero con flexibilidad en el tipo de currículo, método de enseñanza y los servicios ofrecidos, utilizando como base el currículo básico para el nivel superior, grado 12, de las escuelas regulares.² Una minoría de escuelas alternativas en Puerto Rico siguen el modelo de corte “comunitario”: son fundadas dentro de organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro o, en algunos casos, las organizaciones son las mismas escuelas, “organizaciones-escuelas”. Dichas organizaciones-escuelas cuentan con la ventaja de conocer a los estudiantes de las definidas áreas geográficas que sirven (a través de las redes comunitarias) y anclan las experiencias educativas en el contexto (y problemáticas) de sus vecindarios y comunidades.

Las escuelas alternativas de las que hablamos están suscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como Proyecto CASA (DEPR, 2014), y fueron nombradas oficialmente “alternativas” e integradas al proyecto en el año 2005. Son aproximadamente catorce escuelas alternativas que sirven a aproximadamente 1,200 es-

² En Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y otros países, la educación alternativa es parte del ofrecimiento del Estado a través de proveedores especializados, Alternative Education Providers (AEP), que son subcontratados según cumplan con las expectativas de los resultados educativos.

tudiantes anualmente de 15 a 21 años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos y regresan a la escuela para obtener su diploma de secundaria. Su objetivo es graduar a los estudiantes de escuela superior abriendo paso así a los estudios técnicos, universitarios o emprendimientos comerciales.

Según la tipología de escuelas alternativas de Raywid (1994), el proyecto CASA se compone de escuelas de Tipo I, las cuales se apartan de las creencias tradicionales de la escuela; sin embargo, ponen énfasis en las estrategias de enseñanza y contenido. Diferentes a las Tipo II y III que ofrecen modificaciones de comportamiento a corto plazo con el objetivo de transformar la conducta dando menos importancia al plan de estudios, para que los estudiantes regresen a la escuela regular después de la intervención.

Las escuelas alternativas representan el “puente” hacia la inclusión educativa y social de los estudiantes que han abandonado la escuela. Apuntan a mejorar los mecanismos sociales y emocionales que afectan el proceso de aprendizaje, esencial para los adolescentes, mediante la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas. Como describe el DEPR:

Las escuelas alternativas [...] estimulan la retención estudiantil; desarrollan las habilidades sociales y la autogestión con el fin de contribuir positivamente a la sociedad; y ayudan a los estudiantes a lograr la autorrealización personal y académica a través de métodos no tradicionales [...] (DEPR, 2014: 1-4).

Algunas de las escuelas alternativas tienen influencias marcadas de las escuelas democráticas de Estados Unidos, mientras que otras han ideado un modelo único comprobado para su población de estudiantes. Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social.

En algunos casos, las escuelas se han limitado a replicar el modelo tradicional escolar en el contexto de la población “alternativa”, relegando la experiencia del alumno a una tradicional sólo que en menos tiempo y con menos matrícula de estudiantes. La falta de

uniformidad en la aplicación de algunas de estas estrategias diluye los esfuerzos de las escuelas alternativas en Puerto Rico. Sin embargo, las que cuentan con gran arraigo y efectividad han logrado documentar sus experiencias y, con base en eso, han podido llevar a cabo reflexiones sobre los aciertos y desaciertos-oportunidades que emprende su modelo educativo.

Mientras que las escuelas alternativas trazan sus inicios en la década de 1960, vinculados a movimientos progresistas y democráticos, y en algunos casos movimientos religiosos de fe, actualmente algunas se han quedado cortas en promover las prácticas democráticas participativas o tener conciencia de los principios educativos basados en derechos representacionales y participativos, tan necesarios para los jóvenes excluidos socialmente y a quienes la sociedad les ha proporcionado una breve justicia social (Raywid, 1995). Según indica la literatura especializada, la participación auténtica de los jóvenes en la toma de decisiones y realización de proyectos de la comunidad escolar son factores significativos en la protección del riesgo y el fortalecimiento de la resiliencia.

Aquí comentamos el ejemplo de cómo una escuela alternativa efectiva, Won Ska School en el estado de Saskatchewan (Canadá), acredita parte de su éxito a su método democrático: incluyen a los estudiantes en la toma de decisiones. Sus estructuras no son rígidas, de tal forma que los estudiantes deciden sobre asuntos relacionados con la administración, currículo y eventos sociales. La escuela implementa la noción de la democracia participativa para y con los jóvenes aborígenes, basándose en la lógica que “los jóvenes ya están marginados [...] una educación responsable y justa debe de invertir en la vida de los estudiantes a través del derecho y en la capacidad de influir [en su entorno]” (Wotherspoon y Schissel, 2001: 334; cfr. Gardner y Crockwell, 2006: 12).

Las escuelas alternativas con mayor arraigo y efectividad son las que se alejan de las perspectivas basadas en la noción del déficit hacia la juventud, ya que no incitan ni promueven las formas de innovación educativa ni tampoco los procesos democráticos. La visión de los jóvenes marginados como “problemas de comportamiento” o como “estudiantes problemáticos perturbadores” invalida el derecho que tienen de ser educados según sus talentos y limitaciones. Al

neutralizar las nociones condescendientes de “poseer sentimientos de buena voluntad y bondad” o de “caridad” hacia la juventud se evitan las “etiquetas” en esta población y se fortalece la confianza entre los adultos de la escuela y los jóvenes (Gardner y Crockwell, 2006: 11).

La combinación de la participación auténtica y la visión de apoderamiento establecen la base de seguridad entre los integrantes de la escuela y abre las posibilidades para que los otros mecanismos de protección de resiliencia puedan ponerse en marcha. Al situar la construcción de la resiliencia como una estrategia global que ayudará a guiar el funcionamiento, la estructura y los servicios de la escuela, los resultados serán el fortalecimiento de la resiliencia no sólo en estos adolescentes, sino en la totalidad de la comunidad escolar. Las escuelas pueden ser consideradas espacios donde la resiliencia potencialmente se desarrolla y fortalece, teniendo como fundamento los valores democráticos y participativos.

Las escuelas regulares del sistema educativo también se enfrentan a este desafío, pero con los estudiantes que pueden no estar en situaciones vulnerables. Sin embargo, la construcción de la resiliencia en los estudiantes de las escuelas regulares también debe ser una prioridad como medio para prevenir la deserción escolar a largo plazo.

El caso de Nuestra Escuela: Ejemplo de una escuela alternativa que construye resiliencia

Este estudio se enfoca en la escuela alternativa Nuestra Escuela porque ha implementado estrategias específicas para construir la resiliencia en sus estudiantes, maestros y comunidad, con resultados significativos. El modelo que han desarrollado es resultado de años de investigación, visitas internacionales, un riguroso sistema de reclutamiento de maestros y un sistema documentado de ensayo y error.

La escuela, fundada en 1999, tiene su sede en Caguas, una ciudad al sur de San Juan, Puerto Rico, y cuenta con tres campus. Esta escuela ha entendido la resiliencia como un medio para superar los reveses y desafíos que enfrentan los estudiantes, y para que sean conscientes de sus fortalezas personales y sociales. Nuestra Escuela utiliza

un enfoque personalizado para el trabajo académico de los estudiantes, ya que la meta es desarrollar a cada uno de ellos integralmente considerando su nivel de habilidades, actitudes e intereses (Irizarry *et al.*, 2006). La escuela, un recipiente de premios y objeto de varios estudios de investigación por su trabajo con los jóvenes fuera de ella, se ha centrado constantemente en la construcción de la resiliencia a través del acto de amor.

Nuestra Escuela aplica un enfoque de educación social para crear la Cultura de Paz y resiliencia en ella. El objetivo es incorporar al personal docente y administrativo en un proceso de mejora continua que se aplica al desarrollo de los módulos curriculares y la revisión del plan de progreso de cada alumno; las prácticas de enseñanza y decisiones administrativas son evaluadas continuamente para ser consistentes con el ambiente de amor que desean mantener (López, 2007).

Por la filosofía y también la organización de los servicios, el estudiante figura como centro de la operación a la vez que tiene acceso directo a importantes servicios de apoyo. Un estudio comparativo explora el nivel de cuidado y la atención prestada a los estudiantes durante momentos personales difíciles, cuando se enfrentan a la adversidad en la escuela regular y en la alternativa Nuestra Escuela. Los estudiantes revelaron que quienes proporcionaron más apoyo frente a la adversidad en la escuela regular fueron: sus compañeros (38%), el trabajador social (36%) y los maestros (34%). Mientras que, en la escuela alternativa, indicaron que fueron principalmente el director de la escuela (98%), los maestros (95%) y los trabajadores sociales (93%), quienes les brindaron más apoyo (Irizarry *et al.*, 2008).

Los estudiantes que participaron en este estudio informaron tener una relación con los profesores de la escuela alternativa que les permite profundizar su confianza en los adultos profesionales de ella, solicitar y recibir la ayuda académica que necesitan, respetar los canales de comunicación entre los miembros de la escuela y las familias de los estudiantes, y disfrutar de un ambiente de respeto y participación estudiantil en la vida escolar. Se les preguntó específicamente sobre las acciones de la escuela en el mejoramiento de sus habilidades socioeducativas. Reportaron lo siguiente:

“Puedo decirles mis problemas [...]”.

“Ellos [profesores] están interesados en conocer mis preocupaciones [...]”.

“[Ellos] se preocupan por mis notas [...]”.

“Hay respeto y buena comunicación [...]”.

“[Los administradores escolares y maestros] se reúnen con mis padres [...]”. (Irizarry *et al.*, 2008: 45-46).

En el caso de las mejores prácticas que Nuestra Escuela ejemplifica, se destacan los esfuerzos en el desarrollo curricular, autoexploración y servicios puestos a disposición de los estudiantes. Además del énfasis puesto en la salud mental y el bienestar. El trabajo académico de los estudiantes en Nuestra Escuela enfatiza “[...] el logro y ningún estudiante falla nunca” (Irizarry *et al.*, 2006: 7). La escuela promueve la resiliencia al hacer que los estudiantes sean industriosos y productivos en la reconstrucción de sus vidas en torno a un claro sentido de identidad, autonomía y mayor propósito para sus vidas. El trabajo académico se sobrepone en una perspectiva a largo plazo que encamina el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades para la vida.

Nuestra Escuela sitúa al alumno en los niveles y grados en los que su trabajo académico se encuentra, independientemente de su edad o prueba estandarizada, con el fin de desarrollar adecuadamente las competencias y habilidades. En su análisis de los estudiantes entrantes, la escuela encontró que había poca equivalencia entre el nivel de habilidad del estudiante y su grado en la escuela regular. Además, las dificultades de aprendizaje y rezagos académicos muchas veces no se detectaban o se diagnosticaban de manera incorrecta y, por lo tanto, no se trataban o intervenían apropiadamente. Para corregir esto, la escuela estableció el Centro de Apoyo Estudiantil y Familiar para administrar las pruebas académicas de diagnóstico, así como pruebas de autoestima e intereses vocacionales con el fin de definir las metas ocupacionales y documentar su biografía para determinar las áreas de apoyo a fortalecer en su entorno familiar y comunitario. Se crea un plan individual estratégico para cada estudiante. Esto le brinda al estudiante la seguridad de que la escuela reconocerá su individualidad, comprenderá su situación en el hogar y en la comunidad, así como la satisfacción de que los servicios y la

orientación serán brindados teniendo en cuenta los datos precisos (López, 2007).

Una estrategia clave para desarrollar la resiliencia es el currículo o plan de estudios. El efecto del currículo (en contenido y estructura) establece un ambiente de aprendizaje que disminuye el nivel de estrés que los alumnos tienen con respecto a las evaluaciones y grados habituales. Los efectos del apoyo social y emocional cambian la auto-percepción del estudiante, así como sanan situaciones personales que pueden interponerse en el camino de su progreso. Tal como plantea Benard (1996), el currículo es una herramienta para establecer las expectativas de calidad y persistencia, así como la oportunidad de explorar los talentos y habilidades del estudiante. El currículo es también un mecanismo protector en la capacidad de recuperación si puede ser “[...] temático, experiencial, desafiante, amplio e incluyente de múltiples perspectivas [...]” (Benard, 1996: 3).

El currículo se compone de módulos, producidos por la escuela, que se basan en “temas integradores” (algunos basados en los intereses del estudiante), creados por maestros con el apoyo técnico de las universidades locales. Los temas permiten la exploración interdisciplinaria a través de diversos temas y facilitan el aprendizaje del estudiante, que se basa en proyectos. El marco general del currículo se basa en las competencias generales del Departamento de Educación para cada asignatura: Artes del Lenguaje (español), Matemáticas, Inglés, Ciencias, entre otras. Es un proyecto de investigación en curso sobre sí mismo, ya que los profesores están construyendo el currículo y continuamente mejorándolo junto con los estudiantes (López, 2007: 7).

Los maestros enfocan su esfuerzo en hacer que los estudiantes comprendan el material y en responder a sus preguntas. De esta manera, aseguran que el estudiante no está experimentando brechas académicas. Esto puede tomar tiempo y los horarios se pueden ajustar a cada “ritmo de aprendizaje” de los estudiantes. Se prueban y vuelven a probar hasta que el material es completamente aprendido. La evaluación del estudiante no penaliza por el tiempo que tarda en completar una tarea. Trabajan en pequeños grupos, haciendo la experiencia de aprendizaje más íntima, donde los errores pueden cometerse en un ambiente de confianza.

Otras formas en que Nuestra Escuela siembra la construcción de la resiliencia en los estudiantes es promoviendo la autoexploración y la reflexión sobre su práctica académica y personal. Los talleres de automejora y el servicio voluntario en la comunidad están diseñados para fomentar la autonomía, la identidad, la resolución de problemas y la competencia social. Antes de que los estudiantes comiencen en Nuestra Escuela, se les requiere participar en el taller de automejoramiento de tres días. El objetivo es comenzar a abordar las dificultades sociales y emocionales en sus vidas y establecer metas a largo plazo. Los miembros de la familia también participan: su participación es requerida. El taller tiene el efecto de canalizar su resentimiento y frustración con la escuela (debido a su experiencia escolar previa) en energías positivas orientadas hacia el logro de sus metas. Cuando la escuela aborda el aspecto emocional de la vida del estudiante y proporciona los canales apropiados a través de los cuales puede expresar sus preocupaciones y dilemas,

[...] tiene el efecto de desinflar su animosidad hacia su núcleo familiar y logra una mayor paz en la actitud desafiante del estudiante hacia la autoridad escolar, simbólica y estructural, y la sociedad civil. Al mismo tiempo, discutir y aclarar sus objetivos de vida les permite concentrarse [...] más en completar estudios académicos para lograr esos objetivos (Irizarry *et al.*, 2006: 7).

Según Bustos (2012), los estudiantes tienen que encontrar sentido y sensibilizarse sobre el trauma o la situación que han vivido y desde ese punto construir un proyecto de vida. Este taller provee esa oportunidad. Crea un ambiente de confianza y conexión emocional entre estudiantes y profesores. Al conocer mejor a los alumnos, los docentes son más sensibles e incrementan la “[...] solidaridad con su familia [...] y están más atentos a identificar los momentos de crisis que requieren atención especial” (Irizarry *et al.*, 2006: 7).

Con el fin de provocar la capacidad de los estudiantes para desarrollar un sentido de propósito e identidad, cada uno de ellos participa en las oportunidades de trabajo y en el voluntariado comunitario (tutoría de compañeros, campañas de limpieza en los parques locales o asistiendo a centros preescolares, etcétera). Esto fortalece

su madurez emocional y su interés académico. Estas experiencias contribuyen a crear actitudes saludables hacia el trabajo, así como a descubrir sus talentos. Como resultado, los estudiantes aprenden las habilidades de toma de decisiones, la disciplina y la mejora en su trabajo académico: “[...] al aclarar sus objetivos de trabajo y descubrir sus posibilidades, hacen un gran esfuerzo para adquirir las habilidades académicas que les permitan alcanzar sus metas” (Irizarry *et al.*, 2006: 11).

La relación que los jóvenes establecen con una experiencia de trabajo formal es muchas veces inestable y una fuente de gran angustia. Por un lado, por el gran desafío de encontrar trabajo sin sacrificar la escuela (demandas y horarios) y, por otro, cuando lo encuentran retenerlo por falta de habilidades sociales y profesionales. La obligación escolar, las responsabilidades familiares y los ajustes a un ambiente de trabajo formal constituyen un frágil paso hacia el mundo del trabajo. Por lo tanto, la escuela necesita proveer una transición al mundo del trabajo para que el estudiante practique sus habilidades sociales y académicas, y fortalezca los “bloques de construcción” de la resiliencia: la industria, la iniciativa y la autonomía.

En conjunto, han creado un tipo de “comunidad terapéutica” para promover la atención a los problemas de salud mental asociados a traumas (violencia, abuso, otros). Como resultado, todos los estudiantes, independientemente de sus desafíos emocionales, pueden recibir la atención, las referencias y los servicios necesarios. Los progresos realizados son resumidos así:

Los datos muestran que el impacto terapéutico del entorno psicosocial de Nuestra Escuela modifica el comportamiento, sentimientos y pensamientos de los estudiantes de tal manera que reduce el consumo de sustancias, los episodios de violencia, el efecto sobre ellos de experiencias de abuso, lo que facilita su retención y logro académico. Podríamos decir que el ambiente psicosocial de la escuela es similar al efecto de una comunidad terapéutica a tal nivel que los estudiantes que han sido diagnosticados con condiciones de salud mental mejoran su autoestima y su resiliencia a un nivel que al evaluarse a pesar de discontinuar su tratamiento psicológico-psiquiátrico, están en buen funcionamiento social y avanzando en su logro académico [...] (Irizarry *et al.*, 2008: 13).

La *praxis* de Nuestra Escuela en esta área corresponde a las conciencias críticas presentadas por Werner (2005) que ayudan a crear conocimiento de los desafíos —ya sean personales, sociales o en este caso orgánicos—, al individuo debido a las experiencias de trauma o problemas de salud mental. Parte del mecanismo protector que es la conciencia crítica contempla la creación de estrategias para superarlos (Benard, 1996). El enfoque prestado por la escuela hacia la salud mental es una herramienta concreta para la resiliencia del estudiante.

Estas experiencias se traducen en unos resultados positivos para los estudiantes de Nuestra Escuela. Cuentan con una tasa de retención de más del 95%. La asistencia del estudiante también supera el 90%. La mayoría de los estudiantes se gradúa para continuar estudios postsecundarios y universitarios, o se unen al mercado de trabajo o de negocios (Alianza para la Educación Alternativa, 2012). Aunque las metas originales de la escuela no contemplan explícitamente la construcción de la paz, los resultados obtenidos sí lo demuestran. Según el portal de la escuela, los resultados obtenidos como colectivo son los siguientes:

- Disminución de conflictos y su solución de manera pacífica.
- Participación en organizaciones de la sociedad civil conducentes a una Cultura de Paz en una sociedad equitativa, justa y democrática.
- Disminución de la huella ecológica de Nuestra Escuela.
- Generación de oportunidades de trabajo y/u obtención y retención de empleo que permitan nuestra sostenibilidad económica.

Existe un vínculo entre satisfacer las necesidades de protección del joven adolescente con los mecanismos que ya conocemos, y la paz que estos, puestos en marcha, generan. A continuación, se explora la relación entre estos dos elementos, en concepto y práctica.

Violencia directa y estructural. Paz a través de la resiliencia

Para trabajar por una Cultura de Paz, hay que comprender la violencia (Jiménez, 2012). Es preciso distinguir los diferentes tipos de violencias que experimentan los jóvenes en los diversos contextos. El nivel de violencia a la que están expuestos los jóvenes en sus familias,

comunidades, escuelas o en la calle es constante. Las violencias más visibles en el contexto escolar son la directa y la estructural. Abordaremos estos dos tipos de violencia a las cuales están más expuestos los jóvenes adolescentes en la escuela y afuera de ella.

a) La violencia directa en el contexto escolar

La violencia directa es experimentada de forma verbal, física o psicológica y puede incluir la violencia cibernética. Según indica Jiménez Bautista:

La violencia directa es aquella situación de violencia en donde una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas (Jiménez, 2012: 31-32).

Un estudio de los jóvenes en las escuelas superior públicas de Puerto Rico durante el año escolar 2015-2016 reveló que 10% de los jóvenes varones manifestaron haber sido agredidos físicamente por amigos o conocidos, y 7% de las féminas. Estas últimas confirmaron ser maltratadas en la familia, casi el doble de porcentaje que los varones (4.5%). También indicaron que ellas han sido víctimas de violencia por parte de su pareja, por los maestros y forzadas a realizar alguna práctica sexual. Sin embargo, los varones están expuestos a mayor violencia que las féminas por personas externas a sus familias o compañeros de escuela. Ellos aseveran haber sido agredidos físicamente por gente desconocida, recibir insultos con amenazas graves y ser agredidos por un agente de Policía (González-Gijón y Soriano, 2017).

Esto confirma la tendencia de los jóvenes varones a experimentar la violencia de manera más frecuente y marcada que las féminas, lo cual también tiene implicaciones para el desarrollo de la resiliencia. Según indica Kotliarenko *et al.* (1997: 30), la incidencia del “género masculino como una variable que genera mayor vulnerabilidad al riesgo”. Las conductas agresivas de los niños más que de las niñas se tienden a interpretar de maneras diferentes y, por tanto, a sancionar con más ímpetu. Aunque las mujeres también están en riesgo de vulnerabilidad, ser mujer, en sí, tiende a ser un mecanismo de protección ante el desarrollo de la resiliencia.

Los adolescentes provenientes de comunidades sociales (económica, política y culturalmente) más desfavorecidas son particularmente marginados, excluidos socialmente y vulnerables y expuestos a grandes peligros físicos y psicológicos. El abuso de menores es un tema predominante en Puerto Rico. En 2013, las tasas de abuso se registraron en 9.6 menores por cada 1.000 menores que viven en Puerto Rico, más alto que el promedio de Estados Unidos. Los casos más comunes de abuso son: negligencia (58%), negligencia emocional (45%), abuso físico (38%) y negligencia educativa (10%). Los casos de explotación y abuso sexual aumentaron en menores de nueve a once años y de doce a catorce para ese año (Disdier *et al.*, 2015).

Hay que reconocer la violencia que está inherente y subyace en el proceso de abandono escolar. Un estudio de la percepción de los estudiantes en una escuela alternativa y escuelas intermedias regulares en Puerto Rico, conducido por Moscoso (2008), reveló que los que tenían retraso académico y riesgo de abandonar la escuela, típicamente tenían una historia de abuso. El mismo estudio aproximó que 60% de los estudiantes que estaban en riesgo del abandono escolar también habían sufrido abuso o eran actualmente víctimas. La victimización de estos estudiantes hace muy difícil permanecer en la escuela. En las entrevistas personales de dicho estudio, los estudiantes expresaron cómo el abuso afectaba su vida escolar. Ellos asociaron su falta de atención en el trabajo escolar, el ausentismo, las actitudes agresivas, el cambio en la conducta y la disciplina, así como su bajo desempeño académico, con la vivencia del abuso (Irizarry, 2011).

Hay varias agencias que monitorean la intimidación (*bullying*) y la violencia directa en las escuelas. En el caso de la intimidación, los datos de 2013 en Puerto Rico revelaron que 17,3% de los estudiantes de secundaria habían sido intimidados en la escuela (10,6%) y abordados a través de Internet (6,7%) (Disdier *et al.*, 2015). La violencia a través de los medios cibernéticos puede demostrar una violencia directa, ya que implica un daño psicológico resultado de la humillación y acoso recibido por las víctimas.

A la vez, representa una muestra de la violencia cultural ya que un grupo de personas ejerce control y poder sobre su víctima acosada. Esta violencia cultural y/o simbólica nos indica que existen conflictos, por

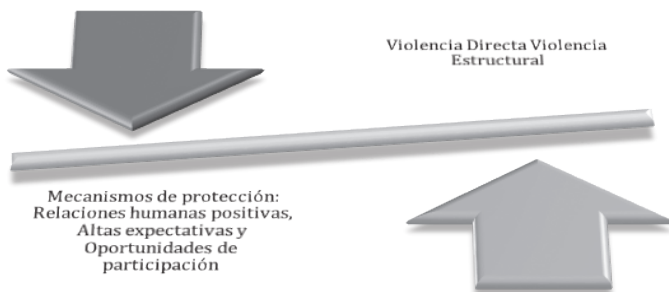
ello debemos utilizar el concepto de paz neutra, que quiere encontrar “los terrenos comunes” de los actores en conflicto (Jiménez, 2011: 185).

b) La violencia estructural en el contexto escolar

Los estudiantes también son víctimas o partícipes de la violencia estructural de la escuela hacia ellos. La violencia estructural es aplicable en ciertas situaciones en las que se produce un fallo en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad, además de las ambientales) como resultado de los procesos de estratificación social, sin necesidad de recurrir a la violencia directa causando la injusticia social, la desigualdad, inequidad, pobreza o exclusión social (Jiménez, 2012).

En el caso de la institución educativa, esto se demuestra a través de la imposición de reglas, un currículo tradicional y homogéneo, falta de participación de los estudiantes, procesos competitivos de enseñanza que aíslan y desvinculan al estudiante, en general una falta de procesos democráticos y desvinculación de lo social en la escuela. La violencia estructural en el contexto educativo es una fragancia que llena el aire de forma silenciosa: no se percatan de que está presente y que está operando; sin embargo, hace a todos los integrantes cómplices de las injusticias que se cometen en contra del aprendizaje y bienestar de los jóvenes vulnerables.

Figura 1. Aplicación de los mecanismos de protección para neutralizar las violencias directa y estructural



Fuente: Elaboración propia basado en Benard (1996).

Además, la violencia estructural aumenta ante la ausencia de elementos de apoyo que son cruciales en, y dependen de, el desarrollo de la resiliencia de los jóvenes, como por ejemplo, la acción para proveer un sistema de prevención o alerta para mitigar la repetición de grados, el nivel bajo de sensibilidad del personal docente hacia las diversas situaciones del estudiante, capacitación del maestro en asuntos de trasfondo personal y académico del adolescente, la relación entre el director de escuela y los estudiantes, ausencia de estructuras para el deporte, recreación y confraternización, entre otras (Landrón, 1998, citado en Montañez, 2015).

Hay tres posibles fuentes de mecanismos que, en su calidad de protectores, fomentan las acciones resilientes: las cualidades o atributos personales, los apoyos del sistema de familia y los apoyos provenientes de la comunidad (Kotliarenco *et al.*, 1997). Los apoyos que provienen de la comunidad son mínimos para estas familias y se limitan a las iglesias u organizaciones de fe y las escuelas de sus hijos. Sólo la escuela está en posición para proveerles estas experiencias a los jóvenes, ya que controla las variables y los riesgos para con los estudiantes y es, muchas veces, la entidad en la comunidad con quienes estas familias se vinculan con mayor frecuencia.

La Figura 1 sirve para ilustrar el efecto que potencialmente tendría la implementación de los mecanismos de protección en el contexto escolar para neutralizar las violencias y el desarrollo de la paz. El reto estriba en crear una escuela que pueda basar sus operaciones en el desarrollo de la resiliencia como medio para alcanzar la paz tanto para los jóvenes como para la comunidad escolar. Regresando a la referencia de Benard (1996) de los mecanismos básicos para la resiliencia en jóvenes adolescentes, se observa que estos tres factores pueden abarcar amplias áreas de trabajo en la escuela dirigida a cultivar la paz.

-Fomentar que el estudiante se sienta comprendido y protegido dentro de la escuela. Al promover las buenas *relaciones humanas* entre los integrantes de la escuela, se puede organizar para vincular a cada estudiante con un adulto responsable que sirva de mentor y guía.

Las historias de niños resilientes comprueba que la fe y la confianza se pueden desarrollar y mantener aun bajo condiciones antagonistas, siempre y cuando ellos “encuentren personas que den sentido a su vida y una razón para confiar en la vida [...] y [...] siempre que estén presente personas que se preocupen y den atención a los niños” (Werner, 1988; cfr. Kotliarenco *et al.*, 1997: 44).

-Comunicar que la escuela, su comunidad escolar, tiene confianza en sus habilidades. Al crear *altas expectativas*, aumentar la moral y sentido de orgullo por su escuela, esta estará comunicando las esperanzas que se tienen en cuanto al desempeño de sus estudiantes, tanto en términos académicos como en comportamiento. Las habilidades académicas no son iguales para todos, pero debe haber expectativas claras y pronunciadas a menudo de que cada estudiante hará lo máximo a su alcance para lograr sus metas.

Los docentes y personal de apoyo escolar pueden ser instrumentales para fomentar los comportamientos resilientes, tales como:

[...] aceptando la particularidad del temperamento de cada niño permitiéndole enfrentar los desafíos; transmitiendo a estos un sentimiento de responsabilidad y preocupación y recompensándolos por su cooperación; motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de gratificación y autoestima; y moldeando una convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adversidades que se tienen que enfrentar (Kotliarenco *et al.*, 1997: 44).

-Preparar mejor a los jóvenes para su futuro. A través de las *oportunidades de participación* auténticas, en las cuales ellos comienzan a percibir cómo se siente implicarse en el éxito de alguna decisión, liderar, ser responsable y trabajar en equipo para el bien del colectivo. De esa forma desarrollan un sentido propio sobre su futuro. La toma de decisiones compartidas, las tareas, proyectos y experiencias, dentro y fuera de la escuela, en las cuales los jóvenes se implican y se responsabilizan abren el camino para probar sus talentos, habilidades y creencias.

A modo de conclusión

Los adolescentes representan hoy en día gran parte de la población; sin embargo, no forman parte ni tienen voz en las políticas que afectan sus

vidas (educación, empleo, salud, etcétera). Para desarrollar una sociedad más justa, deben ser incluidos en la sociedad con las herramientas de vida para ser resilientes. Es importante invertir en esta etapa de la vida para la plena inclusión de los jóvenes y de esa forma apoyar su deseo de “emancipación de su núcleo familiar y la formación de proyectos de vida independientes” (Cepal, 2016: 48).

La adolescencia es un momento crucial del desarrollo humano. La tarea del joven durante este tiempo es descubrir su identidad y construir un proyecto de vida basado en aspiraciones, objetivos, fortalezas y una visión del futuro. Esto requiere conocimiento y claridad sobre sus propios valores, fortalezas, debilidades, habilidades que “[...] han sido probadas o han surgido en los momentos más difíciles de su vida, siendo abusados o descuidados por aquellos que deben darles seguridad y protección, como los padres o cuidadores [...]” (Bustos, 2012: 85). Para que esto suceda, los estudiantes adolescentes necesitan un tipo de educación que aporte a la resiliencia y la búsqueda de la paz como herramienta de vida.

Por último, el punto de partida para neutralizar la violencia directa y la estructural es neutralizar las violencias culturales y/o simbólicas, en las que se construyen las creencias y el lenguaje a través de la paz neutra (Jiménez, 2011). La administración y los docentes son instrumentales en cambiar el discurso a la hora de acercarse a los jóvenes y ser efectivos con ellos. Como señala Jiménez Bautista, a través de la empatía se construye el diálogo constructivo; es el lenguaje utilizado y el conocimiento de la vida de los jóvenes, junto con la investigación de campo, los que componen los instrumentos necesarios para construir una Cultura de Paz.

El lenguaje es la clave para iniciar el cambio en las percepciones y, por lo tanto, en el comportamiento. A su vez, el lenguaje refuerza las creencias y por ende las percepciones, y los cambios en ello. Si los docentes y administradores de las escuelas alternativas parten de un lenguaje de paz, inclusivo y empoderado, cuando se refieren a los jóvenes, esto permitirá que la creencia en sus habilidades aflore posibilitando así que los mecanismos protectores de la resiliencia también se manifiesten en la organización escolar, el currículo, toma de decisiones, entre otros.

La resiliencia se debe promover a través de las políticas internas de la escuela. A la vez, la resiliencia se debe enseñar como una herramienta de vida en las clases. No se puede perder la perspectiva a largo plazo que la resiliencia es para el desarrollo de la paz, tanto por la paz interior (personal) como la Cultura de Paz que contiene, la paz social, la paz multicultural, entre otras. A través de estas ideas se pretende iniciar una reflexión, no dar recetas, sobre el poder de visualizar la resiliencia como un medio para que cualquier individuo o colectivo pueda alcanzar la paz para vivir una vida plena, a pesar de su historial de vivir con las distintas formas de violencia.

Referencias

- Alianza para la Educación Alternativa (2012), *Informe Anual. Alianza para la Educación Alternativa*, San Juan, Puerto Rico.
- Benard, B. (1996), *Fostering Resilience in Children*, ERIC Digest. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>
- Bustos, M. P. (2012), “Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso”, en *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, vol. 2, Chile.
- Carbonell, J. (2016), *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, España: Octaedro.
- Celinski, M. y Allen, L. M. (2016), “Universality of the Challenge: Resilience-Resourcefulness Model”, en *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*, Inglaterra: Updesh Kumar.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina*, Chile: Naciones Unidas.
- Cyrułnik, Boris (2016), *Los patitos feos: La resiliencia, una infancia feliz no determina la vida*, España: Penguin.
- Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR) (2014), *Proyecto CASA*. Disponible en: <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>
- Disdier, O. M *et al.* (2015), *Perfil del Maltrato de Menores en Puerto Rico: Año Fiscal Federal 2012-2013*, Instituto de Estadísticas de Puerto Rico y Departamento de la Familia. Disponible en: www.estadisticas.gobierno.pr

- Fundación Annie E. Casey (2015), *Kid's Count Report 2015*, San Juan, Puerto Rico.
- Gardner, M. y Crockwell, A. (2006), "Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community", en *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, vol. 11, núm. 3.
- González-Gijón, G. y Soriano, A. (2017), "Estudio sobre los valores individuales de los jóvenes de Puerto Rico", en *Revista de Paz y Conflictos* vol. 10, núm. 1.
- Grotberg, E. (1999), "Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience", en *Reaching Today's Youth*, vol. 4, núm. 1, Fall.
- Irizarry, R. et al. (2006), "El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de *Nuestra Escuela*", en *Revista Pedagogía*, núm. 39, San Juan, Puerto Rico.
- Irizarry, R. L. et al. (2008), *La configuración interactiva del maltrato, y la violencia y deserción escolar: sus interconexiones y su superación con el modelo educativo de desarrollo integral*. ("Nuestra Escuela": un modelo educativo exitoso para atender el maltrato a menores y superar sus laceraciones.), San Juan, Puerto Rico: Mimeo.
- Irizarry, R. (2011), *Informe de progreso del proyecto de investigación "Nuestra Escuela": Un ambiente de apoyo para superar la violencia en el joven y en la comunidad*", Presentado a Iniciativas de Investigación sobre la Prevención del Maltrato de Menores de Puerto Rico del Departamento de la Familia, San Juan, Puerto Rico.
- Jiménez, F. (2011), *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*, España: Dykinson.
- Jiménez, F. (2012), "Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, México: Universidad Autónoma del Estado de México
- Kotliarenco et al. (1997), *Estado de Arte en Resiliencia*, Chile: Organización Panamericana de la Salud.

- Lange, C. y Sletten, S. (2002), *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*, Estados Unidos: S. Department of Education.
- Latorre Iglesias, Edimer Leonardo (2010), “Memoria y RESILIENCIA. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia”, en *Prolegómenos. Derechos y Valores*, vol. XIII, núm. 25.
- López, L. (2007), “¿Cómo regresarlos a la escuela? Profesores del Recinto de Río Piedras y “Nuestra Escuela” crean alternativas para el joven que ha abandonado el sistema educativo”, en *Inventio*, vol. 4, Puerto Rico. Disponible en: https://www.scribd.com/fullscreen/80664425?access_key=key-2675oi8iey0qex0rbcsd [30 de noviembre de 2016].
- Moscoso, M. (2008), “Informe de progreso del proyecto de investigación Encuesta sobre experiencias de maltrato de los estudiantes de ‘Nuestra Escuela’ y de las escuelas públicas”, Presentado a *Nuestra Escuela*, Puerto Rico.
- Montañez, R. et al. (2015), *Factores de riesgo de deserción escolar en estudiantes de educación especial de nivel intermedio y superior de las escuelas públicas, la relación con el tipo de diagnóstico y las percepciones de la magnitud del problema según profesionales de la educación en Puerto Rico*, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico.
- Nuestra Escuela (sin fecha), *Marco Lógico de “Nuestra Escuela”*. Disponible en: www.nuestraescuela.org [18 de junio de 2015].
- Raywid, M. A. (1994), “Alternative schools: The state of the art”, en *Educational Leadership*, vol. 52, núm. 1.
- Rodríguez, A. M. (2009), “Resiliencia”, en *Revista Psicopedagogía*, vol. 26, núm. 80.
- Werner, E. (2005), “Resilience and Recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study”, en *Focal Point Research, Policy and Practice in Children’s Mental Health*, vol. 9, núm. 1.

COMPETIR, ACOMODAR, EVADIR, NEGOCIAR O COOPERAR, ¿CUÁLES SON LAS PRÁCTICAS CULTURALES PARA AFRONTAR EL CONFLICTO EN EL AULA ENTRE LOS JÓVENES DE SECUNDARIA?

COMPETE, ACCOMMODATE, EVADE, NEGOTIATE OR COOPERATE, WHAT ARE THE CULTURAL PRACTICES TO CONFRONT THE CONFLICT IN THE CLASSROOM AMONG HIGH SCHOOL YOUTH?

MAGDALENA VIRIDIANA TAPIA GIL

Resumen: Los conflictos son consustanciales al ser humano, por tanto, están presentes en la vida diaria y como parte de la socialización aprendemos a convivir con ellos. Uno de los espacios de socialización es la escuela, es el lugar donde —en este caso— los jóvenes conviven basándose en determinadas prácticas y realizan actividades dedicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como la escuela representa un ámbito de convivencia y, al mismo tiempo, de conflictos.

Este artículo trata sobre cómo los jóvenes afrontan los conflictos en el aula, ya sea a través de la evasión, acomodación, competición, negociación o cooperación, a las cuales ellos les aportan sentidos y significados, los que pueden observarse en sus prácticas culturales. Y a través de las cuales podemos vislumbrar nuevas formas de hacer las paces, pues consideramos importante aprender a gestionar de manera positiva, creativa y pacífica los conflictos.

Palabras clave: prácticas culturales, jóvenes, conflicto en el aula, paz y violencia.

Abstract: The conflicts are consubstantial to the human being; therefore they are present in the daily life and as part of socialization

we learn to coexist with them. One of the spaces of socialization is the school. The school in this case, is the place where the teenagers live together performing certain cultural practices and carrying out activities dedicated to the teaching and learning process. This is how the school represents an area of coexistence and the same time a place of conflicts.

This article studies how the teenagers deal with conflict in the classroom, through different forms either with evasion, accommodation, competition, negotiation or cooperation. These forms contribute senses and meanings, which can be observed in their cultural practices. And through which we can get a glimpse of the innovative ways in which they employ in making peace, since it is considered important to learn to manage conflict in a positive, creative and peaceful way.

Key words: cultural practices, young people (teenagers), conflict in the classroom, peace and understanding violence.

Introducción

Los conflictos están presentes en la vida diaria, son consustanciales y positivos al ser humano; tal vez no estemos del todo conscientes de que somos agentes creadores y copartícipes del conflicto, porque lo ignoramos de alguna u otra forma. Sin embargo, como parte de la socialización, aprendemos a convivir con los conflictos y a transformarlos positivamente.

La escuela, como ámbito de socialización, es uno de los espacios en el cual nos relacionamos con otros en un mismo lugar y tiempo, basándonos en determinadas prácticas; es decir, a través de códigos, conversaciones, gestos, acciones y experiencias. Es así como la escuela representa un lugar de convivencia y, al mismo tiempo, un lugar de conflictos.

En este contexto, se presentan conflictos entre profesores; entre profesores y alumnos; entre el alumnado, entre profesores y padres/madres de familia, por ello es importante aprender a gestionar los conflictos de manera positiva, creativa y pacífica, y no demos una respuesta violenta.

La escuela es el lugar donde se realizan actividades destinadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. En particular, el aula escolar es donde —en este caso— los jóvenes aprenden, recrean, resignifican y

participan de ese mundo conflictivo. Ellos significan el conflicto y le otorgan un sentido, mismo que puede observarse en sus prácticas culturales. Desde los estudios culturales, las prácticas culturales se entienden como aquellas acciones que nos permiten expresar un significado social.

Así también podemos comprender a las prácticas culturales como “[...] el conjunto de comportamientos, acciones, gestos, enunciados, expresiones y conversaciones portadoras de un sentido, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias [...]” (Thompson, 1998: 145). De acuerdo con Cornejo (2007), las prácticas culturales son aquellas cuestiones ordinarias o anodinas que entran en juego en la vida diaria pero que muchas veces pasan inadvertidas; sin embargo, son decisivas para conformar un grupo o una colectividad. Elementos cotidianos, concretos o ideológicos, se traducen en comportamientos visibles, más o menos coherentes y fluidos, dados por tradición —de una familia, un grupo social— y puestos al día en la coexistencia rutinaria.

Las prácticas culturales se comparten, perpetúan y transmiten entre generaciones dentro de la sociedad, otorgando sentido social, y también pueden ser “palabras, imágenes, instituciones, comportamientos en términos de los cuales, en cada lugar, la gente realmente se presenta a sí misma, frente a sí y frente a sus semejantes” (Geertz 1983, citado en Medina, 2000: 19). El significado de las prácticas culturales en la vida social no se explica, no se descubre, se interpreta, pues se aprenden, recrean, resignifican y participan de la vida cotidiana. Sin embargo, debemos tener presente que las prácticas culturales se encuentran insertas en contextos socio históricos en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben.

Algo que no podemos dejar de lado y sin contemplar es que la cultura es dinámica, por tanto, las interpretaciones no deben ser finales y definitivas, pues la cultura no es estática, se encuentra inserta en contextos histórico-sociales.

Por su parte, Thompson (1998) también habla de una “concepción estructural” de la cultura, con la cual hace referencia a una concepción de la cultura que enfatiza tanto el carácter simbólico de

los fenómenos culturales como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados. Al describir esta concepción de la cultura, pone de relieve la preocupación por los contextos y procesos estructurados socialmente donde se insertan las formas simbólicas. Es una manera de modificar la concepción simbólica tomando en consideración los contextos y procesos estructurados socialmente.

Al considerar las prácticas culturales en relación con los contextos socio históricos en las cuales se producen y reciben, la concepción estructural de la cultura proporciona una base sobre la cual podemos empezar a pensar en su naturaleza dinámica. Desde esta perspectiva, debemos vislumbrar y considerar que las prácticas culturales están insertas en contextos y procesos socio históricos, en los cuales se producen, transmiten y reciben.

Por ello, además de una concepción interpretativa debe considerarse una concepción estructural de la cultura. Pues, por un lado, las prácticas culturales están relacionadas con la creación de significados, es decir, con dar sentido a las cosas. Por el otro, las prácticas culturales deben ser comprendidas y analizadas en los contextos donde han sido creadas, aprendidas y reproducidas.

Es decir, el estudio de las prácticas culturales debe ser en relación con los contextos socio históricos en los cuales se producen y transmiten, nunca fuera de ellos. Pues en ellos podemos observar relaciones asimétricas de poder, desigualdad, pobreza y conflicto.

La siguiente investigación se refiere a las prácticas culturales utilizadas para afrontar el conflicto en el aula entre los jóvenes, y cómo estas se encuentran constituidas significativamente en contextos determinados. Se desea identificar los contextos en las cuales dichas prácticas se insertan en actividades, relaciones e instituciones, y además como la escuela, y en específico el aula escolar, dedicados a administrar y organizar sentidos, pues implican escenarios espaciales y temporales, implican reglas y convenciones producidas en un contexto sociocultural e histórico específico.

En este caso las escuelas, las cuales independientemente del nivel educativo, se distinguen por tener una estructura organizativa y jerárquica, pues establecen horarios, reglamentos, instalaciones,

recursos didácticos como pizarrones, libros, bancas, etcétera, para su buen funcionamiento. Las aulas no son la excepción, son espacios en donde las reglas son relevantes y la disciplina es importante a la hora de mantener el orden de la clase.

En el aula, regularmente existen reglas, las que permiten una convivencia armónica y pacífica. En el caso específico de los jóvenes, no pueden hacer lo que desean en el momento que lo desean, si no el aula se convertiría en un escenario caótico en donde sería imposible enseñar y aprender. Al transgredirse, o si se incumplen estas reglas, la escuela y los profesores son los responsables de establecer la disciplina, las sanciones o castigos para los jóvenes.

Sin embargo, no todos los espacios educativos funcionan bajo la lógica de una convivencia armónica, mucho depende de aquellos significados y prácticas que los alumnos y profesores realizan, de tal suerte que la convivencia armónica puede trastocarse y hacer que los conflictos tengan una respuesta violenta.

Así, por ejemplo, cuando algún alumno crea un estado de tensión, lejos de entender el conflicto y cómo lo enfrenta y significa él, asumimos que es violento por definición. Ante esto solemos etiquetar de “conflictivos” a los jóvenes que piensan diferente y cuestionan las cosas.

Además, también se encuentra estrechamente vinculado con la violencia escolar, la cual se ha convertido en un tema de relevancia que preocupa a la sociedad entera; muestra de ello es la gran cantidad de noticias en los *mass media* sobre agresiones, *bullying* o acoso escolar y *cyberbullying* o acoso cibernético, dando cuenta de la enorme violencia que se presenta en las escuelas.

Por ello, el conflicto en el aula se cree que es cuando algún alumno rompe las reglas, se revela y desobedece al profesor. Pues en ocasiones los jóvenes “se ven premiados por su pasividad, conformismo, y obediencia ciega [...] la única experiencia de muchos alumnos es la de unas estructuras que enseñan la aceptación del poder y la autoridad” (Burnley, 1999: 74).

La desobediencia y la violencia escolar no deben confundirse con el conflicto en sí mismo, sino como algunas formas de actuar frente a él. Al respecto, Salazar (2014) dice que ante una realidad escolar

violenta, la forma tradicional de actuar frente al conflicto escolar ha sido la sanción disciplinaria, pero no siempre el castigo supone una modificación de la conducta.

Entonces, ¿qué podemos entender por conflicto en el aula? Para ello, en primer lugar debemos comprender qué es un conflicto. Al respecto, Cascón (2001) dice que interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que tendremos intereses y necesidades contrapuestas. Esa contraposición, se define como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra.

Por tanto, debemos comprender que, en el conflicto, hay una relación e interacción entre personas, grupos o entidades, con objetivos, intereses, metas y necesidades contrapuestas, distintas, e incompatibles entre sí. Es decir, siempre existirán diferencias o desacuerdos con otras personas por intereses, necesidades, objetivos y metas que cada uno de los involucrados persiga.

A continuación, enunciamos la estructura y dinámica del conflicto de acuerdo con Lederach (1993):

- Las personas: los involucrados o actores son las personas o grupos implicados en un conflicto.
- El proceso: es la manera en que el conflicto se desarrolla y cómo la gente trata de resolverlo.
- El problema: las diferencias esenciales, o sea, los puntos concretos que separan a las personas, los asuntos y puntos concretos de incompatibilidad. Por ejemplo: los intereses, las necesidades, los deseos, etcétera.

Esta ruta siempre está presente y debemos distinguirla, porque cada uno de los rasgos se influye mutuamente. De acuerdo con Lederach (1993), son los rasgos que el conflicto suele manifestar y en conjunto forman una estructura que lo define.

Sin embargo, también se debe considerar a los protagonistas indirectos, los cuales no están en el origen del conflicto, pero en un momento dado intervienen en el proceso de este, pudiendo influir en un sentido u otro. Además de dos elementos centrales en

cualquier conflicto, existe el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder.

Al respecto, Lederach (2000) indica que están presentes en todo conflicto a cualquier nivel y van de la mano:

- Poder: tiene que ver con la influencia mutua. La igualdad de influencia siempre afecta directamente el proceso y el resultado del conflicto. Un desequilibrio de poder muy marcado hace casi imposible un proceso negociado para resolver el conflicto: el que tiene más poder y recursos pocas veces negociará con quien no los posee a su nivel. Podemos señalar varias bases de influencias:
 - Nivel económico, educativo o social.
 - Acceso a las fuentes de información.
 - Capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.
- La estima propia: encontrarnos en oposición con otro nos lleva a una valorización personal: me ha desafiado, cuestionado y afrontado. Esta reacción que todos tenemos nos impulsa en una dirección, personalizar el conflicto.

Es así como la dinámica de los conflictos no sólo depende de los objetivos, sino también del poder y la estima propia, ya sea para oponerse, imponerlos e incluso para buscar resolverlos. El conflicto, en palabras de Cascón (2001), es consustancial a las relaciones humanas. Forma parte indisoluble de nuestra vida y es parte de la socialización. Para este trabajo, uno de los espacios de socialización son las aulas de tercer grado de la Escuela Secundaria Federalizada Aquiles Serdán; éste es nuestro contexto para saber cuáles son las prácticas culturales para afrontar el conflicto entre los jóvenes.

Las aulas son un espacio en donde se relacionan los jóvenes con otros, es decir, con sus compañeros y con el profesor. Se establecen así relaciones entre pares y asimétricas; en estas últimas hay un papel clave del poder, a través de la disciplina y los castigos. El poder tal vez se observa más en las relaciones profesor-alumno, profesor-directivos, lo cual significa que entre los jóvenes no esté presente.

Entre los jóvenes, el poder se ejerce cuando uno de ellos influye en la forma de pensar o de actuar de alguien. Estos efectos son visibles en la respuesta ante el conflicto; por ejemplo, cuando se afronta de manera violenta y se observa en quien golpea, empuja, da una patada o pellizca a otro.

Sin embargo, debemos comprender que los jóvenes no son los únicos que influyen entre sí, sino que también está la familia a través de las costumbres, tradiciones, normas, etcétera, y los *mass media*, en los cuales se encuentran revistas, videojuegos, internet, música, entre otros. A esa influencia se le añade la estima propia, a la cual en ocasiones no se le da la importancia debida al momento de convivir y tiene una fuerte incidencia al afrontar el conflicto.

La estima propia en los jóvenes se hace evidente cuando sienten que han sido desafiados y cuestionados cuando han sufrido burlas, amenazas, pellizcos, etcétera, ante lo cual el conflicto se vuelve personal. Sin embargo, en ocasiones no se le da importancia y se da por sentado que es una forma de convivencia, se asume como una forma en que los jóvenes se “llevan”.

El conflicto en el contexto escolar, de acuerdo con Burnley (1999), abarca el interno, el interpersonal y el surgido entre grupos. Los conflictos internos pueden proceder de la escuela o de acontecimientos en el hogar, de una autoestima deteriorada o de otras causas. Los conflictos interpersonales abarcan las relaciones entre alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-padre, padre-alumno o cualquier combinación de éstas. La hostilidad individual o de grupo pueden estar basadas en la etnia, la religión, el género o simplemente en “no me gusta tu cara”.

En esta investigación el conflicto en el aula debe comprenderse como la relación e interacción entre personas o grupos de personas con intereses/necesidades incompatibles. Pues el aula es el espacio en donde los jóvenes conviven y tienen necesidades personales discrepantes, considerando que los conflictos se pueden presentar en el aula abarcando los internos, interpersonales, y entre grupos.

En el conflicto en el aula pueden identificarse los tres elementos o fases de un conflicto: las personas, el proceso y el problema o las diferencias esenciales. En lo que se refiere al problema o diferencias

esenciales entre los jóvenes, se hacen evidentes en los intereses/necesidades de cada uno de ellos. Molina y Muñoz (2004) dicen que los intereses estarían relacionados con las expectativas de alcanzar los bienes y las normas, instituciones, prácticas individuales y sociales, valores, comportamientos y actitudes que facilitan la satisfacción de necesidades.

Tomemos en cuenta que lo que es importante para los jóvenes, tal vez desde la perspectiva adulta resulte no ser significativo. Sin embargo, para ellos puede representar una diferencia esencial, la cual influye de manera notable al momento de afrontar un conflicto.

Cabe hacer hincapié en que los conflictos no se dividen en pacíficos y violentos, sino que tienden a estar dentro de una u otra categoría. La paz y la violencia están ineludiblemente ligados, y “hay que decir igualmente que el mismo desarrollo del concepto de violencia ha configurado, o al menos influido notablemente, en la formación del concepto de paz” (Fisas, 1987: 63).

De modo que la evolución del concepto de violencia ha provocado una evolución paralela en el concepto de paz. La violencia, de acuerdo con Fisas (2001), es siempre un ejercicio de poder, sean o no visibles sus efectos, y como tal, puede manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida, en lo cultural, lo económico, lo político o lo doméstico. La violencia puede ser considerada como la forma más burda y primitiva de agresión.

Desde la perspectiva para la paz, se consideran y describen diferentes tipos de violencia:

- **Violencia directa:** El ejercicio de la fuerza física con la finalidad de hacer daño o de causar perjuicio a las personas o a la propiedad; acción o conducta caracterizada por tender a causar mal corporal o por coartar por la fuerza la libertad personal (Mackenzie, 1975, cfr. Fisas, 1987: 64).
- **Violencia estructural:** Significando que mientras existan injusticias e insatisfacciones de la necesidad humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz, aunque no nos matemos directamente (Galtung, 1960, cfr. Jiménez, 2004: 32).

- **Violencia cultural:** Se expresa desde infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etcétera) que cumplen la función de legitimar la violencia directa y estructural (Fisas, 2001: 28).

La violencia directa es la que comúnmente conocemos como física, mientras que la estructural atañe a la desigualdad, pobreza, discriminación, etcétera, y la violencia cultural legitima a las otras dos como buenas y correctas. Las últimas dos nos son visibles y sólo pueden ser reconocidas por sus múltiples consecuencias.

Según Salazar (2014), estos tipos de violencia, desde la perspectiva escolar se interpretan como:

- **Violencia directa:** El agresor puede ser identificado, pues se trata de una violencia frente a frente, haciendo contacto físico y valiéndose algunas veces de herramientas para dañar. Se traduce en insultos, empujones, pellizcos, etcétera, cabe también añadir el aspecto emocional.
- **Violencia estructural:** Se inscribe en el marco social y su principal característica es la desigualdad. Se trata de una injusticia social que influye en niños, niñas y adolescentes, haciéndose presente de manera directa o indirecta en las escuelas. Se refiere al conjunto de estructuras físicas y organizativas que no permiten la satisfacción humana.
- **Violencia cultural:** Tiene que ver con la religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias, etcétera, que pueden ser utilizados para legitimar o justificar cualquier tipo de violencia.

La violencia posee muchas caras y se revela la necesidad de utilizar adjetivos para clasificarlas, o bien —como nos dicen Ferrándiz y Feixa (2004)— la violencia es un fenómeno de múltiples caras y anclajes; para descifrar su complejidad no hay más remedio que segmentarla en modalidades significativas. Y una de ellas es la violencia escolar.

Se considera violencia escolar a los conflictos ocasionales, poco frecuentes entre el alumnado; o bien, a los conflictos frecuentes entre personas de fuerza física o mental similar, siendo eventos aislados de

violencia entre escolares: por ejemplo, dos estudiantes de secundaria pelean a golpes por una chica (Mendoza, 2012: 5).

Entonces debemos comprender que una de las características de la violencia escolar es que se considera ocasional y entre personas con igualdad de fuerza física o mental. Y la violencia escolar posee una tipología, al respecto Trianes (2000) enumera cinco tipos: violencia física grave, daño relativo a la propiedad, violencia antisocial, acoso físico y sexual, y *bullying*.

Este último es uno de los más sonados y comentados, tal vez por ser el que más evidencia la violencia entre pares. El *bullying* “se caracteriza por la persistencia y el desequilibrio entre víctima y acosador, al que llamamos *bully*” (Mendoza, 2012: 5). Es en este desequilibrio, en el cual se hace visible la relación asimétrica de poder entre los jóvenes. El *bullying* es:

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan (Olweus, 1998: 25-26).

Según indica Mendoza (2012), se han identificado diez roles en el ciclo del *bullying*: agresor, seguidor o secuaz, acosador pasivo, seguidor pasivo, testigo no implicado, posible defensor, defensor de la víctima, víctima, víctima/agresor y profesorado.

El *bullying* suele ser reconocido por el maltrato físico y verbal, el cual incluye empujar, robar, esconder cosas, amedrentar, insultar, hablar mal de otros; sin embargo, también implica maltrato psicológico, el cual se reconoce en la exclusión, aislar o ignorar, además se presenta con mayor frecuencia en el aula y patio de las escuelas.

El uso de la tecnología no está exento de las prácticas de los jóvenes. Hoy en día hacen uso de los medios de tecnología y comunicación, como la televisión, computadoras, teléfonos celulares, además de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter,

etcétera), los cuales tienen una fuerte incidencia en los modelos de interacción y convivencia.

Es así como otro tipo de *bullying* ha sido identificado, el *cyberbullying*, y de acuerdo con Mendoza (2012) se define como el uso de aparatos informáticos para causar daño constante a otro alumno (exclusión, burlas, insultos, esparcir rumores maliciosos con respecto a su persona).

Es evidente que los jóvenes viven alguna forma de violencia en diferentes ámbitos de su vida que influyen de una forma u otra en el papel que deciden adoptar frente a sus pares al momento de afrontar el conflicto.

No ha de extrañar, entonces, que los estudios sobre la significación y representación de las violencias ocupen una parte importante del trabajo de la investigación sobre la paz.

Frente a la *violencia directa* encontramos la *paz negativa*: ausencia de violencia directa. Este concepto de paz ha estado estrechamente ligado al de la guerra, tal vez sea la que más ha predominado en el consenso popular.

Frente a la *violencia estructural* encontramos la *paz positiva*: “ausencia de violencia estructural o indirecta, propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad social —económica y política— o militar” (Cornejo y Jiménez, 2010: 38).

Frente a la *violencia cultural* encontramos la Cultura de Paz:

La *cultura de paz* es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana, a su dignidad, y a todos los derechos humanos, el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión tanto entre los pueblos, los grupos y las personas (Cornejo y Jiménez, 2010: 49).

La paz negativa es la que comúnmente conocemos y aspiramos, sin embargo, a la paz positiva y la cultura de paz solemos no reconocerlas y forman parte de la realidad diaria. Lo que nos lleva y obliga al mismo tiempo a ensanchar nuestra visión sobre la paz, la violencia y los conflictos.

Entonces al ensanchar nuestra visión sobre los conflictos, se debe tener presente que son parte de la vida diaria, por tanto, no se

pueden evitar, pues siguen su dinámica, lo que nos lleva a la resolución o mediación de una manera positiva, justa, digna y no violenta de los conflictos. Para llegar a regular de esta manera, como dice Lederach (1993), será necesario desarrollar varias habilidades y estrategias que ayuden a convertirlo en una fuerza productiva.

Existen cinco formas de afrontar el conflicto. “Cuando analizamos nuestras propias actitudes, muchas veces descubrimos con sorpresa cómo nuestra actitud ante los conflictos es la evasión o la acomodación, y cómo de ahí se deriva que nuestros conflictos no se resuelvan” (Cascón, 2001: 10). A continuación, las enunciamos:

- **Competir (gano/pierdes)**, cuando la preocupación sólo está en uno, en conseguir lo que uno quiere sin importarle los intereses y reflexiones de los demás. Se caracteriza, pues, por una alta asertividad y por la ausencia de cooperación. Los individuos o grupos en litigio utilizarán todo su poder para resolver el conflicto a su favor.
- **Evitar (pierdo/pierdes)**, cuando, conscientes de la existencia de un conflicto, se evita a toda costa y no se afronta.
- **Convenir/negociar**, cuando se intenta compatibilizar los intereses de uno con los de los demás. Normalmente el problema se concibe como el esfuerzo de llegar al punto medio entre las dos posturas. No hay ganadores ni vencedores, ambas partes tienen que ceder en algo.
- **Acomodar (pierdo/ganas)**, cada uno se despreocupa de lo suyo y sólo busca satisfacer los intereses del otro. Es lo contrario del estilo competitivo. No confronta, sino que cede a lo que los demás quieren.
- **Colaborar (gano/ganas)**, cuando se busca satisfacer los intereses de uno y a la vez satisfacer los del otro. Es un esfuerzo por buscar una solución que permita que ambos salgan con lo suyo. Se caracteriza por una alta asertividad y alta cooperación.

Estas cinco formas indican claramente las situaciones ambivalentes al momento de hacer frente a un conflicto. Y las podemos encontrar entre los jóvenes de la Escuela Secundaria Aquiles Serdán, pueden ser afrontadas o evitadas según varios factores, ya sean

estructurales o personales, en otras palabras, por la racionalidad desde que lo situemos.

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federalizada Aquiles Serdán, ubicada en la población de Santiago Tlacotepec, Toluca, Estado de México. En un contexto semiurbano, donde la pobreza, desigualdad y discriminación personifican una violencia estructural, aunadas a una violencia cultural que pareciera legitimarlas a través de políticas, medios de comunicación, religión, la familia, etcétera, es donde los jóvenes comparten sus prácticas culturales, las resignifican y reproducen en sus modos de ser jóvenes.

Nos centramos en la educación secundaria, la cual se define en México como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, y en específico en los jóvenes que cursaban el tercer grado de secundaria. Pues los jóvenes de secundaria interactúan parte de su vida en el aula, es ahí donde recrean y resignifican su vida cotidiana.

Santiago Tlacotepec pertenece al municipio de Toluca, Estado de México, es uno de los 24 poblados que conforman el municipio y se encuentra ubicado al sur de éste. La escuela se fundó debido a que la telesecundaria Álvaro Gálvez y Fuentes no era suficiente para albergar a las generaciones egresadas de la primaria Josefa Ortiz de Domínguez y de la primaria de San Juan Tilapa; por tanto, se decidió resolver el problema de la demanda educativa.

Los delegados municipales declararon como fecha de aniversario de la escuela el 20 de noviembre de cada año. Las clases se imparten en horario matutino, y para el ciclo escolar 2016-2017 la escuela cuenta con un total de veinte aulas para clases, biblioteca, laboratorio, aula de medios, aula Únete, aula telemática, cinco talleres: Diseño arquitectónico, Informática, Diseño de interiores, Estructuras metálicas, Corte y confección del vestido. Tiene áreas deportivas o recreativas (cancha de fútbol y basquetbol), patio o plaza cívica, cuatro cuartos para baño o sanitarios, energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje, cisterna o aljibe, servicio de Internet y de teléfono.

Para su buen funcionamiento y organización, cuenta con una estructura orgánica y funcional, puntualizando la relación jerárquica que guardan entre sí los diversos elementos de la escuela respecto a la

Dirección. Es decir, la escuela tiene personal administrativo, de intendencia, profesores, subdirector y director de la escuela.

En lo que se refiere al número de alumnos inscritos para el ciclo escolar 2016-2017, la escuela cuenta con un total de 738 alumnos, integrados en 18 grupos, y 29 profesores, de los cuales 18 imparten clases en más de un grado. Los grupos están conformados por 45 alumnos en promedio.

Otro aspecto relevante es que los jóvenes asisten diariamente con el uniforme de gala o deportivo, de acuerdo con los horarios establecidos de clases. El reglamento escolar interno así lo señala: portar el uniforme deportivo solamente el día y la hora en que te corresponda la materia. A continuación, enunciamos en qué consiste y conforma el uniforme de gala y deportivo:

- El uniforme de “gala” para las alumnas consiste en: blusa blanca, falda en tela príncipe de Gales (puede ser en corte en línea A y/o tableada), suéter cerrado, con cuello en V, color verde bandera y escudo de la escuela, zapatos negros.
- El uniforme de “gala” para los alumnos consiste en: camisa blanca, pantalón en tela príncipe de Gales, suéter cerrado, con cuello en V, color verde bandera y escudo de la escuela, zapatos negros.
- El uniforme “deportivo” para ambos consiste en: pans color verde bandera y gris, sudadera color verde bandera y gris, con el escudo de la escuela, short color verde bandera y gris, playera blanca, con cuello y mangas color verde, y escudo de la escuela, tenis blancos.

Este es el contexto general en donde los jóvenes conviven e interactúan, reproducen y resignifican sus prácticas culturales con sus compañeros, profesores y entre amigos, en el ámbito familiar (familia nuclear y extensa), vecinal y hacen uso de los medios de tecnología y comunicación, como la televisión, computadoras, teléfonos celulares, hacen uso de redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, etcétera), los cuales tiene una fuerte incidencia en los modelos de interacción y convivencia.

Se comprende en esta investigación a la juventud como una categoría sociocultural producto de procesos sociales. No obstante, la

juventud suele asociarse con la edad biológica que se sitúa entre la infancia y la edad adulta, una etapa en la que se busca formar una idea de sí mismo, un proceso de permanente cambio y resignificaciones. La edad, sobre todo, suele ser un referente temporal y cronológico cuando hablamos de juventud.

En la actualidad, la juventud es considerada una construcción sociocultural, pues una conceptualización en términos socioculturales permite el reconocimiento de su carácter dinámico y heterogéneo.

Según indica Chaves (2010), los sentidos que las culturas otorgan a los grupos de edad producen las condiciones simbólicas de cómo ser/estar en cada uno de ellos. Población con distintas edades hubo siempre y en todas sociedades, pero en cada tiempo y en cada lugar se ha organizado y denominado de manera diversa a los grados de edad: infancia, juventud, adultez y vejez hoy consideradas “naturales” no son más —ni menos— que construcciones históricas. No existieron desde siempre ni son el “modo natural” de organizar el ciclo de la vida. No son parte de la “naturaleza humana” y por lo tanto son susceptibles de transformación.

Es la cultura quien otorga los sentidos históricamente transmitidos de significaciones. De acuerdo con Nateras (citado en Reyes, 2009: 23), comprenderemos a los jóvenes como una categoría socio-cultural producto de procesos sociales, por lo que la juventud será básicamente una edad social.

Para comprender las juventudes en una escuela secundaria, el paradigma sobre la juventud se propone como un espacio teórico o interpretativo que ayuda a comprender la construcción de la juventud como institución social, más allá de la actividad de cualquier joven en particular. Algunas características de este paradigma según Urteaga (2010) son:

- 1) La importancia de concebir la juventud como construcción social de una fase particular en el ciclo de vida que cambia de forma y de contenido a través del tiempo y del espacio.
- 2) La juventud como variable del análisis social no puede ser separada de otras variables, como género, clase, etnia, región, entre otras.

- 3) La juventud, las relaciones sociales y las culturales de los jóvenes merecen ser estudiadas en sus propios términos; esto es, sin perder de vista los aspectos más relevantes y particulares de sus vidas, aquellos que ellos mismos ponen por delante.

Por tanto, la juventud es una categoría construida social, histórica, cultural y relacionalmente, se produce en la cotidianidad, es cambiante y transitoria, pues a través de diferentes épocas ha ido adquiriendo delimitaciones, significados e interpretaciones diferentes.

Otro aspecto por considerar es la construcción de la identidad, los jóvenes necesitan tener raíces de identidad, inventarse “quien soy” para actuar en la vida.

La identidad es centralmente una categoría de carácter relacional (identificación-diferenciación). Todos los grupos sociales tienden a instaurar su propia alteridad. La construcción simbólica “nosotros los jóvenes” instaura diferentes alteridades (Reguillo, 2000: 41).

Los jóvenes necesitan inventarse “quienes son” para identificarse entre “ellos” y diferenciarse de los “otros”, se apropian de recursos, de territorios y espacios, los cuales expresan los aspectos más relevantes, particulares y significativos de su vida cotidiana. Al respecto Urteaga (2011) señala que los jóvenes se han apropiado de territorios o espacios de sociabilidad juvenil, creados en los intersticios de los espacios institucionales (escuelas, industrias del entretenimiento, barrio) y, sobre todo, en sus tiempos libres (calle, cine, música y baile, lugares de diversión).

Entonces, la juventud también se construye en el tiempo libre y espacios de ocio, en ellos se pueden realizar las actividades que se desean y sin obligación, pues son actividades que se hacen para descansar, relajarse, divertirse y por gusto. Son espacios de socialización que les permiten interactuar con sus pares. Es a partir de estas formas y espacios de socialización que los jóvenes han ido adquiriendo visibilidad como actores diferenciados del mundo adulto vigente en la sociedad y frente a sus pares.

Por ello, consideramos oportuno hablar de “jóvenes” y no de “estudiantes de secundaria”, al respecto De Garay (2004, citado en García, 2006: 136) indica que hablar únicamente de “estudiantes” es

limitarse a vincularlos sólo a prácticas escolares que impiden observarlos como agentes que participan en espacios y campos culturales diversos que van más allá de las aulas.

El hablar de “juventudes” además nos permite mirar la diversidad y heterogeneidad de ese mundo social, en el cual el principio de heterogeneidad es el que mejor permite entender los conflictos que suelen darse entre grupos sociales con relaciones de poder asimétricas, por desigualdad y pobreza. Por tanto, las juventudes merecen ser estudiadas y comprendidas en sus propios términos, en los cuales los jóvenes expresen los aspectos más relevantes y particulares de su vida cotidiana.

En el marco de los estudios para la paz y el desarrollo, resulta de vital importancia investigar las prácticas culturales de los jóvenes al afrontar el conflicto en el aula. Porque en sus distintas prácticas culturales se vislumbran nuevas miradas hacia distintas maneras de hacer las paces, las que se ven manifestadas en sus prácticas hacia competir, convenir, negociar, colaborar, evitar y acomodar, a las cuales ellos les aportaran múltiples significados.

Metodología

El carácter de esta investigación es inminentemente cualitativa, la cual podemos comprender como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002: 7). Se llevó a cabo investigación documental, revisión de textos y artículos, los cuales nos han permitido la construcción de un marco teórico conceptual. Sin embargo, para la obtención de información en campo se hizo uso de la observación (directa, participante y no participante), entrevistas (no estructurada o informal) y grupos focales (*focus group*).

En lo que se refiere a la observación, puede ser: directa o indirecta, participante o no participante, estructurada o no estructurada, de campo o de laboratorio. Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

La observación se realizó durante septiembre, octubre y noviembre de 2016 en las aulas de clase que correspondían al tercer grado. Se observó a los jóvenes de entre 14 y 15 años, a través de una guía de observación que se diseñó para que nos auxiliara a sistematizar los datos y los registros de la realidad vista entre los jóvenes de la secundaria Aquiles Serdán. Dicha guía es el instrumento que “permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (Campos y Lule, 2012: 56).

La observación se registró en una libreta de campo, de la manera más fiel que fue posible, para que posteriormente fuera descrita y analizada.

En la investigación cualitativa también encontramos la entrevista, de acuerdo con Vargas (2012), permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida. Existen tres tipos de entrevistas: estructuradas, no estructuradas y grupal.

En cuanto a la entrevista no estructurada, Vargas (2012) dice que el esquema de preguntas y secuencia no está prefijado, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; la entrevista no estructurada suele llamarse informal, destaca la interacción entrevistado-entrevistador, el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar.

Se llevaron a la escuela secundaria Aquiles Serdán a informantes clave, los cuales nos permiten constituir lo que Taylor y Bogdan (1987) señalan como la técnica de la “bola de nieve”, con el fin de conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros. Se realizaron un total de seis entrevistas, durante septiembre, octubre y noviembre de 2016, a través de un guión de catorce preguntas. Las entrevistas nos permitieron contextualizar el escenario en el cual los jóvenes interactúan y conviven diariamente.

Se realizaron tres grupos focales (*focus groups*), de acuerdo con Mella (2000) son entrevistas de grupo, en las que un moderador guía

una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto. Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva.

Los tres grupos focales se conformaron de la siguiente manera: entre ocho a doce jóvenes que cursaran el tercer grado de secundaria, con edades de entre 14 y 15 años, durante noviembre de 2016. La discusión se realizó bajo doce cuestionamientos, no sin antes plantearles a los jóvenes el motivo de llevar a cabo el grupo focal, en el cual podían expresar con total libertad sus ideas.

Finalmente “para el análisis del corpus discursivo, derivado de ello, el análisis crítico discursivo. Justamente, porque el grupo focal es un juego del lenguaje colectivo que produce un discurso, el cual servirá de materia prima para el análisis” (Vázquez, Díaz y Pérez, 2015: 73). Se utilizó grabadora de voz, y posteriormente los audios obtenidos fueron transcritos estenográficamente en forma de guión, el cual nos permitió tener un orden a la hora de revisar el discurso para su análisis. En los tres grupos focales los jóvenes expusieron sus opiniones, creencias y experiencias, las cuales permitirán analizar sus prácticas culturales para afrontar el conflicto en el aula.

Discusión de los resultados

El análisis de la presente investigación se presenta a partir de los siguientes dos apartados, el cual nos permitirá una interpretación de las prácticas culturales de los jóvenes para afrontar el conflicto en el aula.

El conflicto en el aula

Este apartado se refiere a las reglas en el aula, la geografía del aula, los intereses de los jóvenes y los tipos de conflicto que se presentan en el aula. Primero, hay que reconocer que las reglas son imprescindibles para la convivencia. La escuela cuenta con un reglamento escolar; sin embargo, cada profesor a partir del consenso con los alumnos establece las reglas en el aula.

Para los profesores las reglas en el aula están relacionadas con la convivencia y la conducta. Enfatizan que hablarse por su nombre, el

saludo y la despedida son esenciales en la convivencia. Por otro lado, también ejercen las reglas relacionadas al mantener su lugar limpio, solicitar la palabra, permiso para salir al baño, levantar la mano para salir, guardar silencio, entrar y salir en orden del aula, por citar algunas. Estas reglas o normas principalmente van encaminadas al respeto y convivencia armónica.

Guardar silencio, este pedir la palabra sí, entrar en el salón ordenados, y pues yo creo que la principal es pedir la palabra cuando van a hablar (profesora de Formación Cívica y Ética).

En lo que se refiere a la geografía del aula, es decir, en qué orden se sientan los jóvenes en el salón de clase, se observó que se sientan por número de lista, por parejas, mientras que en otros casos los profesores cambian de lugar a los jóvenes mensualmente. Cabe señalar que la geografía del aula difiere de acuerdo con la materia y el profesor.

En este contexto, los jóvenes confirman conocer las reglas del aula, las cuales permiten una convivencia y al mismo tiempo mantener la disciplina y el control del grupo. Refieren el respeto a sus compañeros y profesores, no correr y empujarse dentro del salón, no utilizar celulares en clase, no ingerir alimentos dentro del salón. También hacen referencia a la presentación del uniforme, mantener limpias las instalaciones de la escuela, entre otras normas de comportamiento dentro y fuera del aula.

No utilizar celulares en clase (Lucía).

Respetar a tus compañeros (Jessica).

Cuando no tengas maestro no salir del aula (Diana).

Tampoco correr y empujarse dentro del salón y respetar a tus compañeros (Abigail).

No ingerir alimentos dentro del salón (Alexis).

No utilizar el celular (Laura).

Cuando quieras participar levantar la mano, cosa que no hacemos (Daniela).

Mantener limpio el salón y el mobiliario (Carolina).

Comportarse en el salón (León).

Los hombres con el corte de cabello adecuado (Frida).

Bien planchado el uniforme (Salvador).

Sin embargo, los jóvenes suelen de vez en cuando no respetar dichas reglas en el aula, es decir, rompen las reglas. Señalan tener conocimiento de las consecuencias al romper una regla, las cuales pueden incluir irse suspendidos, quitarles la mochila y regresarla hasta que vayan acompañados por los padres y madres de familia. Empero, al mismo tiempo los jóvenes relatan que “a veces sí y a veces no hay una consecuencia”, es decir no hay una sanción constante.

Hay consecuencias, en el reglamento te dice que hay consecuencias, cada acto tiene una consecuencia, traer su pantalón entubado tiene su consecuencia, también rotos y descosidos (Lucía).

A veces sí, a veces no hay sanción, se van suspendidos, te dan citatorios (Jessica).

Las reglas en el aula pueden entenderse como marcos de actuación en donde los alumnos no pueden hacer los que se les dé la gana en respuesta a su condición como jóvenes. Sin embargo, los jóvenes suelen hablar en clase con sus compañeros de al lado, esconder su celular entre su mochila y sus piernas para revisar sus redes sociales (Facebook, WhatsApp, mns, etcétera), utilizar audífonos para escuchar música de su celular, cambiarse de banca para estar con sus amigos y hablar en clase, comer en clase (paletas de hielo de yogurt con chocolate y *chokrispis*, jícama con chamoy, Sabritas, *runners*, *takis*, entre otros), dibujar estrellas, rostros en su cuaderno en lugar de escribir la actividad asignada por el profesor.

Sus intereses están relacionados con las expectativas a alcanzar para satisfacer cada una de las necesidades o deseos de los jóvenes, los profesores narran los intereses en relaciones emocionales, como las de amistad y noviazgo, y diversión.

Yo veo a los chicos este interés, intereses personales, intereses por los novios, intereses por este más que nada eh, pues fuera del estudio, yo en su mayoría veo que tienen otro interés, interés para ir, no es estudiar, no es la escuela, [...] (profesora de Inglés).

Los profesores señalan que también han observado entre los intereses de los jóvenes: las placas de grafiti, la música de banda, asistir a bailes donde pueden consumir bebidas alcohólicas y cigarros. De

acuerdo con lo observado, las “placas” se pueden ver en las bancas, paredes, escaleras, pisos, en el monumento dedicado a Aquiles Serdán en la escuela. Las placas, de acuerdo con Reguillo (2000), son ostentación de que no existe reglamento, lugar y vigilancia que no puedan burlar para dejar su estampa identitaria, que consiste en el nombre del que realiza la “firma”.

Ellos tienen un interés muy marcado por estas cuestiones del grafiti, pero no el grafiti como arte, sino el grafiti como una forma de protesta, como una forma de destrucción, como una forma de inconformidad [...] (profesora de Español).

En el contexto mencionado, podemos ver los intereses de los jóvenes en el aula, de los cuales refieren aprender, hacer una carrera y adquirir conocimientos, pues es lo que se supone el motivo por el que se asiste a una escuela. Pero también para ellos el aula es un lugar de convivencia y socialización. El aula es el lugar donde intercambian experiencias, gustos, información (chismes), moda, etcétera, pues la mayoría de los jóvenes al concluir la escuela se van a casa y no tienen otro espacio y tiempo para socializar.

Aprender, sería aprender más para seguir, adquirir más estudios y saberes (Abigail).

Socializar (Lucía).

Entre los principales conflictos que han identificado los profesores entre los jóvenes son las riñas por un novio o novia, y por un desafío “porque se me queda viendo”, siendo este último el motivo para confrontarse a golpes fuera de la escuela. También señalan la participación de terceras personas que buscan crear y difundir información para crear un pleito.

He identificado que hay riñas entre ellos por las novias o los novios, eso es una razón, otra razón es por este, por, ellos dicen que, porque se les quedan viendo, entonces cuando alguien se te queda viendo, bueno pues, algunos de ellos van, los retan, les cuestionan qué es lo que tienen en contra de ellos, e invariablemente, [...] pues se origina un pleito fuera de la escuela, [...] (subdirectora).

En este contexto los jóvenes refieren en un primer momento que no se han enfrentado a conflictos en el aula, pues los conflictos los asumen como violencia (golpes), sin embargo, a continuación describen suspensiones y reportes que están ligados con la vida escolar y cómo les puede afectar en su aprovechamiento. Las suspensiones y los reportes tienen que ver con la sanción disciplinaria, lo cual no implica necesariamente una modificación en la conducta de los jóvenes. En ocasiones las suspensiones se vuelven como vacaciones y los reportes se convierten en papel acumulado y olvidado en el fondo de la mochila.

La suspensión es un castigo como resultado de algo, sin embargo ellos la ven como el conflicto en sí y no cómo la consecuencia de un conflicto mal resuelto

No (Alexis).

Una suspensión (Javier).

Varios reportes (Diana).

El conflicto en el aula abarca los internos, interpersonales y entre grupos. Observamos los conflictos interpersonales, los cuales están ligados estrechamente con los internos, y se relacionan con la estima propia, acontecimientos en el hogar y en la escuela, y están reflejados en las relaciones alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-padre o madre de familia.

Tuve muchos problemas con maestros, amigos, tuve problemas en mí (Diana).

Los jóvenes comparten que los tipos de conflictos a los que se enfrentan incluyen: las discusiones y golpearse con compañeros. Al respecto de los “golpes” entre los jóvenes, se observó en los pasillos al cambio de clase; los agresores eran los de tercer grado y las víctimas de primero y segundo. El problema esencialmente es porque “se me quedó viendo y porque me vio feo”. Los golpes son consecuencias de conflictos mal resueltos.

Las discusiones (Carolina).

Andarse golpeando con los compañeros (Alicia).

Pelearse entre compañeros (Germán).

Los jóvenes también señalan las exigencias de las actividades escolares, al hecho de convivir con personas distintas, cada una con sus gustos y maneras de pensar. Se observa que en la escuela conviven jóvenes con diferentes creencias religiosas (católicos, cristianos y testigos de Jehová), además de que hay jóvenes que pertenecen a otros poblados (de San Juan Tilapa, Santa Bárbara, otros) de Toluca. Cabe añadir la condición socioeconómica de cada uno de los jóvenes, además de las costumbres, ideologías y tradiciones.

A sacar buenas calificaciones y cumplir con todos los trabajos de los profesores (Valentina).

A convivir con distintas personas y diferentes gustos y modos de pensar (Mónica).

También refieren que el “llevarse bien” con los compañeros en trabajo en equipo por las diferentes formas de pensar. Hacen mención el entender la clase, y al respecto se observa que por vergüenza de que se burlen sus compañeros no hacen preguntas a los profesores para aclarar sus dudas, o se encuentran hablando mientras el profesor imparte la clase.

Llevarse bien con los compañeros, en los trabajos y así (Isaac).

Entender y comprender la clase (Valentina).

En cuanto a entender y comprender la clase, se observa que hay jóvenes que tienen problemas de la vista (miopía, astigmatismo, y otros), que en algunos casos lo han manifestado con los profesores y han pedido que los cambien de lugar, sin embargo, otros no lo aceptan y como remedio les piden a sus compañeros que les presten sus cuadernos para pasar los apuntes. La situación socioeconómica ha influido notablemente en que los jóvenes puedan acceder a lentes o cirugías de corrección de visión.

Otro aspecto que se observó es que los jóvenes reportaban la pérdida de teléfonos celulares, los cuales incluyen una variedad de modelos y marcas (LG, Sony, Huawei, Nokia, Motorola, etcétera). El uso de fundas y carcasas evidencia los gustos y la personalidad de cada uno. Los jóvenes reportaban que los hechos sucedían en el receso y en

el cambio de salón. Esto nos habla de la violencia estructural y el deseo de acceder a la tecnología que los conecta.

Como podemos ver, a los jóvenes les interesa convivir y socializar, manteniendo relaciones de amistad y noviazgo. La reciprocidad es fundamental en cada una de ellas. Conocen las reglas del aula, sin embargo las consecuencias son contradictorias, pues por un lado adquieren una sanción disciplinaria y, por otro, no hay acción. Los jóvenes se enfrentan a conflictos internos, interpersonales y entre grupos, así como a la violencia estructural, evidenciando las desigualdades y pobreza de la que son víctimas.

Las maneras de afrontar el conflicto

Este apartado se refiere a las formas en que los jóvenes afrontan el conflicto en el aula, entre ellas la competición, acomodación, evasión, cooperación y negociación. Entre las formas de resolver los conflictos, los profesores relatan que los jóvenes emplean las agresiones físicas, verbales y psicológicas, las cuales desembocan en un pleito. Refieren que en su experiencia son pocos los jóvenes que emplean la comunicación y el diálogo para resolver un conflicto.

Agresiones, o sea, la solución que ellos le dan a cualquier situación tiende a ser regularmente agresión, física, agresión verbal, agresión psicológica, ¡eeh! y evidentemente esto regularmente termina en un pleito, en un pleito en que se involucra mucha gente, en el que han llegado a mandar a varios de nuestros alumnos al hospital, porque no han terminado de entender que la solución a un conflicto es la comunicación [...] (profesora de Español).

Los jóvenes dicen resolver los conflictos por sí mismos. Mencionan que recurren a adultos, su tutora, prefecta o padres y madres de familia. Se observa que acuden a los profesores para que los ayuden ante un conflicto.

Para resolverlo primero lo hablamos, lo llevamos con la tutora y que la tutora trate de resolverlo y si no lo hablamos con la prefecta o con tus papás para resolver el problema (Lucía).

Asimismo, los jóvenes refieren afrontar un conflicto en el aula a través del diálogo, preguntando el porqué, para posteriormente resolverlo. Confirman que lo hablan con los profesores para su apoyo y fungir como mediadores. Se observa que el tutor es a quien se dirigen los jóvenes para resolver los conflictos que se les presentan en el aula y es el que funge como mediador.

Este dialogarlo con nuestros maestros o nuestro tutor que quienes al caso te dice que estamos para apoyarnos (Alicia).

Existen cinco formas de afrontar el conflicto, a continuación, las enunciamos: convenir/negociar, colaborar (gano/ganas), competir (gano/pierdes), evitar (pierdo/pierdes), acomodar (pierdo/ganas). Al respecto de la acomodación, los profesores refieren que los jóvenes suelen callar ante un conflicto y afrontarlo con golpes.

Callan y lo enfrentan a golpes (profesora de Formación Cívica y Ética).

De acuerdo con el carácter de cada uno de sus compañeros, los jóvenes suelen callar o hablar ante un conflicto. Se observa que la estima propia de los jóvenes influye en el momento de afrontar un conflicto. En algunos casos no tienen una conciencia plena de su autoestima.

Es que en mi salón hay muchas personas que pues son muy tímidas, no se defienden ante esas situaciones y muchos si los llegan a callar o cosas así, pero muchas personas no se defienden, entonces se burlan porque no se defienden (Jessica).

No obstante, refieren que para no enfrentar conflictos y llegar a consecuencias que destruya a ambas partes, los jóvenes deciden ignorar. A veces la acomodación se confunde con la buena educación y modales, y no se hacen valer los derechos para no provocar tensiones con los demás.

¿Callar? Yo a veces prefiero para no entrar en conflicto más y no sé llegar a otras consecuencias, prefiero ignorarlos, es que yo soy de las personas que ignoro (Valentina).

La negociación se ve en los casos en que alguien haya resuelto algún conflicto en el aula mediante el uso del diálogo o de la conversación. Los profesores observan que son pocas las instancias en que hablan para resolver los conflictos. Los golpes se convierten en una forma de resolverlos.

Los menos, eh, digo yo no dudo que haya niños que, que traten de solucionar sus diferencias o sus problemas hablándolos, no lo dudo, pero son los menos, incluidas las mujeres, digo hemos tenido pleitos de mujeres, porque me quitó al novio, porque anda con mi novio, porque anda de coqueta con mi novio, y se agreden físicamente, entonces, no, no, la parte de la comunicación no es algo que ellos vean como una solución, ellos van más a la razón de los golpes (profesora de Español).

Los jóvenes refieren que suelen hacer lo que quieren en el aula, evidenciando así la ausencia de la aplicación de las reglas en el aula. Es a través del jefe del grupo que hacen uso del diálogo. Se observa que el jefe de grupo tiene responsabilidades como el de auxiliar al maestro para mantener el orden en clase, reportar a sus compañeros con el tutor cada vez que se rompa una regla. El jefe de grupo representa una figura de autoridad, poder y prestigio frente a los compañeros de aula, al mismo tiempo que es tildado de “chismoso” y acusado de “meterse en todo” por sus mismos compañeros.

Pues yo he visto cuando esta así entra Carmen y ya los tranquiliza, y hablan porque empezó todo no, en que hay mil maneras de hablar no (Lucía).

Los jóvenes también señalan que la negociación se presenta entre amigos, sobre todo cuando estrechan sus lazos de amistad. Asimismo, refieren que la negociación se presenta cuando una tercera persona, ya sea padre/madre de familia interviene para mediar el conflicto y resolverlo. Cuentan que en el aula son pocos los que resuelven los conflictos hablando, dialogando.

Yo digo ya que sí he visto pero cuando más ya están los papás ahí y están hablando con el profe es cuando dialogan y resuelven el problema (Leticia).

Se observa que los jóvenes a todo lo que ayuda le llaman “negociación”. Lo cierto es que ellos no tienen estrategias ni técnicas para solucionarlo e intuyen que es el diálogo. Los profesores reconocen que les hacen falta esas técnicas y estrategias, pero no saben cómo abordarlo.

La evasión se percibe en los casos que han podido ver que alguien suele evitar un conflicto en el aula. Los profesores refieren que un porcentaje muy bajo de jóvenes evita los conflictos, se observa que la evasión se relaciona con ser anticonflictos y no evitarlo es provocar un conflicto.

Yo creo que es un porcentaje muy bajo que evitan los conflictos, por la dinámica que veníamos comentando, eh por el lenguaje que utiliza, la comunicación que ellos tienen, y es muy bajo el porcentaje (director).

Mientras que para los jóvenes evitar es no tener problemas con nadie, ellos prefieren evitar que confrontar. Los jóvenes no plantean sus objetivos o intereses frente a sus compañeros, la baja autoestima influye notablemente para hacerse valer frente a sus pares. Se observa que los jóvenes tienen identificados a los *bullies*, y en ocasiones se quedan con el sentimiento de enojo cuando se enfrentan a una situación de burlas por parte de sus compañeros.

Sí, yo tengo un amigo que pus cuando entramos al salón a veces que, si lo avientan contra las mesas, él ha dicho que no quiere problemas, y mejor los evita, aunque lo hagan enojar mucho (Javier).

La competición se percibe entre los jóvenes en los casos que han podido constatar que alguien haya excluido a alguno de sus compañeros por considerarlo diferente y en qué tanto se frustran cuando no ganan. Los directivos relatan que los jóvenes se frustran y se desencadenan toda clase de problemas, sin embargo hacen hincapié en la tarea que tienen como profesores de enseñarles a convivir.

Pues yo creo que, sí debe ser frustrante, lo malo es que esto puede desencadenar en toda clase de problemas, cuando los chicos de primero, por ejemplo, siempre les digo perdieron todos, porque si perdimos algo, ¡em! No porque yo te golpeé más gané yo, bajo el criterio de ellos

es que sí hubo un ganador, pero creo que debemos entender que todos perdemos porque hay violencia ¿no?, y nosotros les enseñamos, les debemos enseñar cómo convivir (subdirectora).

Se observa que algunos jóvenes compiten por tener la calificación o nota más alta, para destacarse entre sus compañeros y sobre todo no ser regañados por sus padres y madres. Tener buenas calificaciones les augura el éxito y significa ser un buen estudiante, estar en el cuadro de honor y obtener diplomas o reconocimientos, lo cual les da prestigio ante sus compañeros y profesores. Hay jóvenes que compiten por mantener el poder frente a sus compañeros.

Pues yo creo que también, sí bastante, ellos piensan que el participar es forzosamente ganar (profesora de Formación Cívica y Ética).

Al respecto, los jóvenes refieren que la exclusión se ve en la conformación de equipos para trabajos escolares, suelen excluir por los conocimientos o porque “está feo y huele feo”. Se observa que las condiciones socioeconómicas en algunos jóvenes son precarias, ante esto son discriminados por su condición social. Lo que nos confirma que no se ha trabajado la interculturalidad como medio para fortalecer la paz. De acuerdo con Schmelkes (2013), la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad toma en cuenta el diálogo con alguien que es diferente por su modo de vestir, su edad, su cultura, sus prácticas religiosas, sus orígenes.

Pues por ejemplo una exposición, este a veces juntamos grupos de cinco, y decimos él no porque no sabe, él no porque es esto y él lo otro (Jessica).

Porque huele feo, porque está feo (Karina).

Se percibe que los jóvenes son espectadores de las agresiones y no hacen nada, a pesar de que tienen identificado a la víctima que sufre el acoso *bullying* y al agresor *bully*. Los jóvenes son testigos no implicados, no se involucran directamente. Sin embargo, se observa que algunos al identificar al *bully*, se han organizado en grupo para no dirigirle la palabra, aplicar la “ley del hielo”.

Respecto a la cooperación, los profesores relatan que les cuesta trabajo a los jóvenes, y mencionan que deben intervenir para explicarles y hacerlos comprender los aspectos positivos y negativos en la convivencia.

Les cuesta trabajo, les cuesta trabajo porque a, a amén de que ellos tengan la capacidad de decir vamos a integrarlo, vamos a poder ayudarlo eh, pues ellos lo relegan, y lo hacen a un lado, y no, no tiene esa capacidad, hace un ratito mencionaba que necesitábamos entrar nosotros para poder explicar, para poder eh, establecer ciertas lineamientos o ciertos comportamientos los cuales deben de tener y bueno pues es muy importante que los chicos sepan diferenciar de las cosas positivas y negativas [...] (director).

En este contexto, los jóvenes refieren ser unidos como grupo. La cooperación se observa en la ayuda o apoyo económico que brindan a sus compañeros fuera del aula, en específico en el funeral de un familiar y en situaciones de salud. La cooperación entre los jóvenes se observa en la comunidad.

Pues en mi salón sí somos muy unidos para algunas cosas para otras no, como hace, bueno el día de ayer falleció eh la abuelita de uno de mis compañeros y pues, pedimos cooperación para que le pudiéramos llevar algo de ayuda a él, y pues sí la mayoría cooperó y se unió el grupo en ese aspecto (Karina).

Notamos que los jóvenes afrontan el conflicto a través de la acomodación, la evasión y la competición, ocupan la mediación y ello quiere decir que por ellos mismos no suelen negociar el conflicto. A la cooperación le otorgan sentidos al defender y solidarizarse con sus compañeros ante castigos y problemas, y también en la comunidad. Sin embargo, no hay que perder de vista que defender y solidarizarse legitima los actos de injusticia, pues sienten empatía con el otro, pero no actúan de manera responsable.

Otro aspecto importante es la violencia que se presenta en el aula, la cual se ha convertido en una forma de afrontar el conflicto. Los profesores refieren que en el aula la detienen e intentan dar una solución a través de la concientización y el diálogo. Consideran que las sanciones disciplinarias no resuelven el conflicto, sino que propician situaciones

de más violencia. La congruencia en el discurso entre el ser y el hacer consideran que es indispensable como ejemplo para los jóvenes.

Por último, cabe decir que los jóvenes de la secundaria Aquiles Serdán expresan que “nadie es perfecto”, ya que en ocasiones se suele juzgar lo que se ve, sin darse la oportunidad de conocer las circunstancias de cada uno. Dicen y sienten que una persona no debe ser juzgada por su físico, sino por lo que es y es capaz de dar a los demás.

Conclusiones

En el marco de los estudios para la paz y el desarrollo, las prácticas culturales de los jóvenes para afrontar el conflicto en el aula resultaron de vital importancia ser investigadas. Pues las prácticas culturales están presentes en interactuar, coexistir y compartir significados, y constituyen la forma de vida de una sociedad. Se expresan a través de acciones, gestos, enunciados y conversaciones portadoras de un sentido, se comunican entre sí y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias.

Podemos decir que el aula para los jóvenes de la secundaria Aquiles Serdán es más que un espacio en donde se transmiten conocimientos, normas y reglas de convivencia, pues los procesos de socialización que se reproducen en ella ocurren como consecuencia de las prácticas culturales que comparten y significan.

Entre los intereses de los jóvenes está convivir y socializar, manteniendo así relaciones de amistad y noviazgo. Conocen las reglas del aula; no obstante, las consecuencias son contradictorias, pues por un lado adquieren una sanción disciplinaria y por otro no suele pasar nada. Los jóvenes se enfrentan a conflictos internos, interpersonales y entre grupos, así como a la violencia estructural, evidenciando las desigualdades y pobreza de la que son víctimas.

Los conflictos se observan en las formas de convivir y llevarse entre los jóvenes, porque suelen dejar de lado sus necesidades e intereses, suscitando así los conflictos internos, los conflictos interpersonales que se ven en la autoestima deteriorada de los jóvenes, y los conflictos entre grupos porque simplemente “hueles feo”, “estás feo” o “porque no sabes”. Y una de las respuestas para afrontar el conflicto se refiere a

la violencia directa (golpes, peleas), la cual se da en los pasillos, en el receso y fuera de la escuela; aunque no es dentro del aula, consideramos que está presente.

Y en el aula, los jóvenes nos han dejado entrever que las relaciones y convivencia con sus compañeros en ocasiones se basan en agresiones (*bullying*), en las que se tiene identificado al agresor, mientras que el resto son espectadores de lo ocurrido. Y ante el *bullying* (agresiones verbales, empujones, burlas, golpes) los jóvenes refieren que la personalidad de cada uno influye de manera notable si callan o confrontan el problema, y en ocasiones para no enfrentar los conflictos y llegar a consecuencias que destruya a ambas partes, los jóvenes deciden ignorar, no haciendo valer sus objetivos, evidenciando así la acomodación. Ésta mantiene una estrecha relación con la evasión, pues los jóvenes en ocasiones suelen dejar hablando solos a sus compañeros con los que tuvieron algún problema. Cuando tienen un problema y empiezan a discutirlo, suelen no hacer caso o ignorar a la persona, y terminan olvidando por qué comenzó todo. No se hacen valer los objetivos de cada uno y la relación no está en buenos términos.

La competición entre los jóvenes se observa en la exclusión, en la discriminación y el menosprecio, por ejemplo cuando en clase se conforman equipos para trabajos escolares, suelen excluir por los conocimientos o simplemente porque “está feo y huele feo”. La negociación entre los jóvenes es nula, lo que ellos ocupan es la mediación, un ejemplo es cuando acuden con el tutor o profesor para que escuche ambas versiones y puedan encontrar una solución al problema.

Y la cooperación se da cuando se sienten empáticos con el otro y eso es cuando ven que en el exterior les ha ocurrido algo, como la muerte de un familiar. Además de que le han otorgado nuevos sentidos, como es la ayuda, defender y solidarizarse con sus compañeros ante castigos y problemas, y también en la comunidad. Sin embargo, hay una línea muy delgada que si se rebasa se legitiman los actos de injusticia, pues al sentir empatía con el otro, no se actúa de manera responsable.

El trabajo de investigación y análisis nos lleva a concluir que las diferentes formas de afrontar el conflicto son la acomodación, la evasión, la competición y la mediación, pues las prácticas que tienen frente al conflicto obedecen a que no saben cómo hacerle frente a la

violencia estructural y cultural de la que son objetos y la manifiestan en violencia directa.

No obstante, gracias a algunas prácticas de cooperación y mediación se puede observar una potencialidad para enseñar a enfrentar de manera positiva los conflictos. Los jóvenes tienen que trabajar con muchas emociones a las que no saben cómo responder, tal como la no integración al mundo social de otros sujetos.

La propuesta es un taller de transformación de conflictos, para mejorar la convivencia entre los jóvenes, profesores y directivos, tomando como referencia que, en su contexto, la mediación es a través de la figura del tutor. Los jóvenes y los profesores rompen con la idea de la adultocracia, es decir “yo profesor” y “tú estudiante”, al acudir a ellos por ayuda para resolver sus conflictos.

La mediación es un proceso donde las partes involucradas acuden a un tercero (mediador), el cual interviene de manera imparcial para ayudar a tomar acuerdos, hacer propuestas o presenta fórmulas de solución para que lleguen por ellos mismos a un acuerdo. El proceso de mediación se caracteriza por ser voluntario, confidencial y colaborativo. El mediador desempeña un rol clave en la transformación de los conflictos.

Referencias

- Burnley, J. (1999), “Educación para la paz: cuestiones, principios y prácticas en el aula”, en Hicks, D. [comp.], *Conflicto*, España: Morata, S.L.
- Campos y Covarrubias, G. y Lule, N. E. (2012), “La observación, un método para el estudio de la realidad”, en *Xihmai*, núm. 13, vol. VII, México: Universidad La Salle Pachuca.
- Cascón, P. (2001), *Educación en y para el conflicto*, España: Unesco, Escuela de Cultura de Pau. Disponible en: <http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Paco-Casc%C3%B3n-Soriano-Paco-Educacion-en-y-para-el-Conflicto.pdf> [23 de abril de 2016].
- Chaves, M. (2010), *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Argentina: Espacio.
- Cornejo, I. (2007), “En centro Santa Fe: vitrinear, olisquear, toquetear, fisionear...”, en *Alteridades*, núm. 33, vol. 17, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

- Cornejo, Inés y Jiménez, F. (2010), “Fases en la Investigación para la paz”, en Martell, L. y Valero J. [coords.], *Agenda Académica para una comunicación abierta*, México: MA Porrúa, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Ferrándiz, F. y Feixa, C. (2004), “Una mirada antropológica sobre las violencias”, en *Alteridades*, vol. 14, núm. 27, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Fisas, V. (1987), *Introducción al estudio de la Paz y de los Conflictos*, España: Lerna.
- Fisas, V. (2001), *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*, España: Icaria.
- García, C. (2006), “Prácticas sociales y consumos culturales, un acercamiento a la juventud universitaria”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 139, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Jiménez, F. (2004), “Propuesta de una epistemología antropológica para la paz”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 34, vol. 1, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lederach, J. P. (1993), “Elementos para la resolución de conflictos”, en *Cuadernos de No-violencia*, núm. 1, México: SERPAJ. Disponible en: <http://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach> [04 de julio de 2016].
- Lederach, J. P. (2000), *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, España: Los libros de la Catarata.
- Medina, A. (2000), “El símbolo como artefacto mediador entre mente y cultura”, en *Dimensión Antropológica*, vol. 20, México: INAH.
- Mella, O. (2000), *Grupos Focales (“Focus Groups”). Técnica de investigación cualitativa*. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/856/txtcompleto/txt105091.pdf> [24 de agosto de 2016].
- Mendoza, B. (2012), *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*, México: Pax.
- Molina, B. y Muñoz, F. [eds.] (2004), *Manual de Paz y Conflictos*, España: Universidad de Granada.
- Olweus, D. (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, España: Morata.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002), “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”, en *Revista de Psicodidáctica*, núm.

- 14, España: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gazteis.
- Reguillo, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Colombia: Norma.
- Reyes, A. (2009), *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México: FLACSO.
- Salazar, I. I. (2014), “Educación intercultural para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México”, en *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Schmelkes, Sylvia (2013), *Educación para un México intercultural*, México: Universidad Jesuita de Guadalajara, ITESO. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=597_educacion_para_un_mexico_intercultural [08 de marzo de 2015].
- Taylor S. J. y Bogdan, B. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: Paidós.
- Thompson, J. B. (1993), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México: UAM.
- Trianes, M. V. (2000), *La violencia en contextos escolares*, España: Ediciones Aljibe.
- Urteaga, M. (2010), “Género, clase y etnia. Los modos de ser joven”, en Reguillo, R. [coord.], *Los jóvenes en México*, México: Fondo de Cultura Económica, Consejo para la Cultura y las Artes.
- Urteaga, M. (2011), *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes Mexicanos Contemporáneos*, México: UAM-Juan Pablos.
- Vargas, I. (2012), “La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos”, en *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica*, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf> [08 de septiembre de 2016].
- Vázquez, N. I., Díaz, G. y Pérez, A. (2015), “La sombra de la violencia estructural en los jóvenes universitarios”, en *RECERCA, Revista de pensament i anàlisi*, núm. 16. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/RecercaPensamentAnalisi/article/viewFile/292346/380856> [09 de enero de 2017].

¡LA VOZ DE LOS MAESTROS! ¿QUÉ PIENSAN SOBRE LA VIOLENCIA, EL CONFLICTO Y LA PAZ?

¡THE VOICE OF THE TEACHERS! WHAT DO YOU THINK ABOUT VIOLENCE, CONFLICT AND PEACE?

DULCE ROCÍO REYES GUTIÉRREZ

Resumen: En las siguientes líneas se presentan los resultados de una investigación que se enfocó en conocer la percepción de los profesores de nivel básico acerca de la teoría de la Investigación para la Paz, la cual contempla la violencia, el conflicto y la paz. La Educación para la Paz es considerada un eje transversal en estos estudios, y se trabaja normativamente en las aulas, sin embargo, el cúmulo de subjetividades relacionadas en los salones puede hacer compleja la aplicación de estrategias para la paz en determinados contextos. Se realiza un análisis comparativo de la percepción de los profesores de una escuela pública y una privada en Toluca, México.

Palabras clave: profesores, percepciones, violencia, paz, conflicto.

Abstract: This study focused on analyzing the perception of primary school teachers about the theory of Peace Research, which includes violence, conflict and peace. Peace Education is considered a cross-cutting axis in these studies and normative work is done in classrooms, however, the accumulation of related subjectivities in the classrooms can make the application of strategies for peace in certain contexts. It is a comparative analysis of the perceptions of teachers from a public and private primary school in Toluca, Mexico.

Key words: teachers, perceptions, violence, peace, conflict.

Introducción

Apreciado/a profesor/a,
Soy un superviviente de un campo de concentración,
mis ojos vieron lo que ningún hombre debería presenciar:

cámaras de gas construidas por ingenieros instruidos,
niños envenenados por médicos profesionales,
niños muertos por enfermeras profesionales,
mujeres y recién nacidos muertos a tiros y quemados por graduados
en altas escuelas mayores y universidades.
Por tanto, sospecho de la educación.
Mi petición es: ayuda a tus estudiantes a llegar a ser personas.
Tus esfuerzos nunca deben producir monstruos,
hábilés psicópatas, futuros Eichmans.
Leer, escribir, la aritmética... son importantes
tan sólo si sirven para hacer a nuestros hijos más personas.
(Supla, 1993, en Vinyamata, 2003: 37)

Una institución educativa tiene un papel primordial en la transformación de las sociedades. Sin embargo, cada una de las aulas y de los patios de las escuelas mexicanas presenta características propias, pues su modo de acción varía de acuerdo con las condiciones en las que se desenvuelve, así como las formas de ver el mundo por parte de sus integrantes.

Los escenarios donde se lleva a cabo la práctica de enseñanza-aprendizaje son ocupados por profesores, alumnos, administrativos y padres de familia. Pero se sabe quiénes tienen una comunicación más cercana durante cinco horas diarias son los profesores y los alumnos.

El trabajo de investigación de corte cualitativo que se presenta en estas líneas surge de una intención de aprender de los sujetos y conocer la manera en la que interactúan, pero, sobre todo, saber qué piensan los guías de la educación: los profesores. Todo ello, con el interés de ver la forma de la realidad y saber cómo la violencia, la paz y el conflicto son percibidos por los mentores.

Conocer qué piensan los maestros sobre los tres conceptos mencionados nos permite entender las formas de actuar ante los estudiantes. Escuchar a los profesores es necesario para comprender su realidad. Este trabajo de investigación no sataniza al profesor ni a la calidad de la educación en México, más aun: aporta escenarios que permiten ver a la educación como una complejidad, como un todo, en el que seres humanos conviven diariamente. Por ello, la premisa de investigación afirma que los contextos escolares internos en una escuela

pública y una privada tienen características distintas, por lo que las percepciones de los profesores sobre la violencia, la paz y el conflicto resultan diferentes en ambas instituciones. Sin embargo, la investigación de campo ha mostrado que no siempre es así, pues las opiniones de los profesores en ambas escuelas no difieren ampliamente. Ello se explica a lo largo de la investigación.

Se trabajó para responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los profesores sobre la violencia, la paz y el conflicto? ¿Cuáles son las diferencias entre las percepciones de los profesores en una escuela pública y una privada?

El objetivo general fue realizar un análisis sobre cuáles son las diferencias entre las percepciones de los profesores en una escuela pública y en una privada. Los distintos contextos difieren desde la cantidad de niños en un grupo, hasta la convivencia entre ellos, así como la ideología de cada profesor y su forma de afrontar los conflictos y escenarios violentos en el salón de clases, y la dinámica pacífica que se lleva a cabo en su relación diaria.

Para ello se realizó la descripción del medio escolar en el que se desenvuelven los profesores de una escuela pública y una privada, y se analizó su discurso al hablar de violencia, paz y conflicto, para poder vislumbrar la forma en la que tanto profesores como alumnos los viven en el aula.

Guiado principalmente por un compromiso personal con la educación de los mexicanos y con el futuro de la sociedad, confío en que será una aportación para continuar escuchando a los profesores y comprendiendo la realidad de cada institución y grupo escolar, y de esta manera evitar la homogeneización de la práctica educativa y verla desde un punto de vista contextual. Esto permitirá conocer que la violencia y el conflicto permean las prácticas educativas, pero también el aspecto axiológico está presente, permitiendo escenarios armónicos cada día, y de esta manera aportar al entendimiento de la Educación para la Paz.

La Investigación sobre la Paz es un conjunto de estudios, cuyo objeto central son los seres humanos que diariamente se enfrentan al conflicto y a la agresividad como parte inherente a su condición, pero que también disfrutan escenarios armónicos en su vida cotidiana. El

conflicto es esencial a la naturaleza humana, por la necesidad de estar en contacto con otros seres y con la naturaleza misma, por tanto, las relaciones sociales no sólo requieren la teorización, sino estrategias que permitan mejor convivencia. Por otro lado, la violencia no es natural, es una construcción.

La Investigación para la Paz es esa búsqueda de una elevada justicia y una reducida violencia entre las sociedades y dentro de ellas. Se centra en dos aspiraciones primordiales: el deseo de desaparecer la guerra y minimizar la violencia; y el reconocimiento de los seres humanos, con sus necesidades y derechos, con posibilidad de reivindicar sus acciones negativas hacia el pacifismo (Muñoz y Rodríguez, 2000: 29).

La misma línea de investigación, más que pugnar por aislar los conceptos de conflicto o de violencia —a pesar de que lo que se pretende es deconstruirla de las mentes y las acciones de los individuos, que es algo de suma importancia debido a las sociedades violentas en que las se vive actualmente—, los reconoce, y a partir de ello pretende el estudio de tres ejes fundamentales: la violencia, el conflicto y la construcción de paz. La violencia vista como una limitante de las potencialidades humanas, la paz como el objetivo que se persigue y el conflicto como un mediador entre ambas.

Por ello, en esta investigación la violencia se entiende como una forma de relación de poder creada y mantenida socialmente, en la que existe una dominación de unos sobre otros como lo establece el manifiesto de Sevilla. De esta manera se rompe la armonía preexistente de vida, de las expectativas de la humanidad (Muñoz citado en Martín, 2003).

La dimensión de la violencia base es la que distingue lo potencial de lo efectivo de acuerdo con la visión de Johan Galtung (1995: 325), es decir, entre el deber ser y lo que existe en la realidad. Se entiende como violencia todas las acciones u omisiones que perjudican a los individuos, cuando existiendo las formas para evitarlas no se hace, por diversas circunstancias sociales, políticas, culturales o económicas.

Por ello, se analizan las percepciones que los profesores tienen respecto a la categoría de violencia, cómo la ejemplifican y la manera cómo creen que se presenta en el salón de clases. Entre la diversidad

de formas de violencia se puede identificar la estructural o indirecta, la directa —física o psicológica— y la cultural y/o simbólica. Aunque algunos estudiosos consideran que la violencia cultural es independiente de la simbólica, en el presente estudio se considera como una sola, pues presentan características similares de análisis; la más importante de ellas es que ambas usan el lenguaje como forma de expresión que permite su normalización e ideología y su poder en sociedad.

La Investigación para la Paz entiende la violencia como antitética de la paz, pues a la ausencia de violencia personal o directa se le denomina paz negativa, la ausencia de violencia estructural es paz positiva, y a la ausencia de violencia cultural y/o simbólica se le denomina paz neutra. De esta manera, la paz es considerada en el análisis como positiva, que, aunque refiere diversos significados, se entiende como la ausencia de condiciones no deseadas y la presencia de circunstancias deseadas (Lederach, 2000: 37). La paz es considerada como algo posible, pues además de verse como fin son circunstancias que se presentan como parte del proceso hacia la justicia social y la armonía.

La paz se considera como un concepto con múltiples percepciones y significados. Sin embargo, la línea que guía el análisis se enfoca en la paz como la fase superior del conflicto, es un estadio en el que existe la menor violencia posible. Pero, sobre todo, como un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados, entre otros objetivos, en el fin de la violencia por medio de la educación, como lo estableció la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999.

Principalmente, este estudio se ve permeado por el eje transversal que representa la Educación para la Paz, la cual engloba cuatro ejes principales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Fisas, 2001). Asimismo, se considera en el análisis la Educación para la Paz como una forma de desobediencia responsable o indignación ante hechos que auspician e incrementan la violencia y no buscan escenarios de gestión positiva de los conflictos.

No se busca encasillar las percepciones de los profesores en lo que establece la Investigación y la Educación para la Paz, pues esta sólo es una base conceptual que apoya el entendimiento de la realidad social en los salones de clases. Lo que se pretende es comprender y analizar la realidad a través de unos lentes teóricos.

Entre la violencia y la paz surge un concepto que puede ser el mediador de ambas: el conflicto. La paz también se encuentra cuando los conflictos se manejan de manera positiva, encontrando acuerdos entre las partes y más que solucionándolos, gestionándolos de la mejor manera posible para evitar cualquier indicio de violencia. Por ello, se considera al conflicto no sólo como esa contraposición de intereses, sino como una forma de cooperación y aprendizaje.

A diferencia de la paz y la violencia, el conflicto es inherente a los seres humanos y sus relaciones sociales. Es una creación humana, diría Fisas (1987), que existe cuando hay dos objetivos incompatibles.

Los profesores al hablar de los tres conceptos muestran cuál es su percepción sobre ellos, la cercanía teórica y práctica y la importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene o tendría conocer y difundirlos en el salón de clases. Todo ello, a través del uso de la técnica de entrevistas semiestructuradas, que ayudaron a comprender a través de sus palabras, lo que los maestros piensan

Metodología

La ciudad de Toluca tiene un total de 320 escuelas de nivel primaria, de las cuales 285 son escuelas de Educación Primaria General. De ellas, 221 son estatales (turno matutino y vespertino) y 64 son particulares (turno matutino). En la zona de Santa María Totoltepec hay doce primarias, de ellas siete son estatales y cinco particulares.

La selección de las primarias que forman parte de este estudio se realizó tomando en cuenta las características de la zona y la cercanía geográfica entre la escuela Jean Piaget (estatal) y Misiones de Santa Esperanza (particular), para poder hacer una comparación.

Ambas escuelas fueron elegidas porque se encuentran localizadas en Santa María Totoltepec, una zona en donde predomina el grupo de edad de 5 a 24 años, manteniendo el crecimiento poblacional en los rangos de la población infantil y donde hay importantes movimientos poblacionales de clase media. (Inegi y Plan de Desarrollo Municipal 2013-2015 Toluca). La zona de Santa María Totoltepec ha sido habitada en los últimos veinte años. Debido al crecimiento de la población en esa localidad a causa de su cercanía

con la zona industrial Toluca-Lerma, las escuelas han tenido que adaptarse a ese cambio social.

La investigación se realizó en dos ciclos escolares: enero-febrero (ciclo 2013-2014) y noviembre (ciclo 2014-2015). En el primer periodo se realizaron entrevistas semiestructuradas a los maestros de quinto grado de la escuela pública Jean Piaget, así como observaciones directas en los salones de clases. En el segundo periodo se entrevistaron tanto a profesores de quinto como de sexto grado, y se realizaron observaciones directas. En noviembre de 2014, se entrevistaron a los maestros de cuarto, quinto y sexto de la escuela privada Misiones de Santa Esperanza, así como se hicieron observaciones directas en los salones. Es importante mencionar que las entrevistas se realizaron a los profesores de quinto y sexto grado de ambas primarias, sin embargo, debido a que la escuela Misiones de Santa Esperanza sólo cuenta con un grupo por grado, se decidió entrevistar a las maestras de cuarto para disminuir la diferencia entre la cantidad de entrevistados.

En ambas escuelas se le dio a la investigadora amplia libertad para entrar y salir de la institución, sin necesidad de avisar los días que asistiría, para interferir lo menos posible en el comportamiento de los actores sociales dentro del salón.

Además de las entrevistas semiestructuradas, se realizó observación directa en las aulas y se tomaron notas de campo y grabaciones de ellas, lo que apoyó en el análisis de la información, como un encuentro entre lo que se dice en la práctica diaria y lo que se expresa en una entrevista. Después de realizar las entrevistas, se procedió a generar la descripción contextual de las escuelas, ya que, aunque se encuentran en la misma localidad, presentan características físicas, ideológicas y educativas distintas. Las entrevistas se transcribieron para proceder al análisis de cada uno de los tópicos tratados en y después generar el análisis de comparación en ambas escuelas.

Discusión de los resultados

Los resultados de la investigación se presentarán en cuatro apartados. El primero abordará la descripción de los espacios educativos;

el segundo, los resultados sobre lo que piensan de la violencia; el tercero, del conflicto; y el cuarto, de la paz.

Descripción de las escuelas

Escuela pública Jean Piaget

La escuela Jean Piaget, con clave de Centro de Trabajo 15DPR3018S, sector 02, de la zona escolar 122, es denominada oficialmente como Escuela de Educación Primaria General, cuenta con sostenimiento estatal, está ubicada en avenida Cuauhtémoc, Fraccionamiento El Olimpo, en la colonia Santa María Totoltepec, Toluca de Lerdo. La escuela tiene poco más de 700 alumnos en los seis grados de nivel primaria. Solamente hay actividades en el turno matutino.

En la fachada verde pistache se observa un portón de color café, en uno de los lados está el escudo del Estado de México y en otro el logo del Gobierno del Estado de México. En la parte superior de las bardas se leen dos frases del psicólogo Jean Piaget, a quien se debe el nombre de la escuela y que están a la vista de todos: “Inteligencia es lo que usas cuando no sabes qué hacer” y “Si un individuo es pasivo intelectualmente, no conseguirá ser libre moralmente”.

Al entrar se observa una escuela verde pistache con un patio grande, rodeado de salones en dos plantas. La primera puerta del lado derecho es la oficina del director, la subdirectora y el equipo administrativo. Al fondo a la derecha se encuentran las canchas de deporte, las gradas, el estacionamiento y la zona de puestos de comida. Hay dos baños para niñas y dos para niños, divididos por grupos. Primero, segundo y tercero en el edificio de la izquierda y cuarto, quinto y sexto en el edificio de la derecha. A contra esquina de la puerta principal se encuentran las gradas y las mesas, que se usan para dar clases al aire libre y para comer a la hora del recreo. Es una escuela con salones, oficinas administrativas, baños, canchas, gradas, mesas y pocas áreas verdes. No cuenta con aula de medios, auditorio, salón para maestros ni área de juegos.

Alrededor de la escuela se encuentran pintadas diversas frases que refieren valores y formas de comportamiento correctas dentro de la escuela: “El futuro de los niños depende del mundo en el que viven”, “Tus creencias no te hacen mejor persona, tu comportamiento

sí”, “No es más limpia la escuela que limpia más, sino la que ensucia menos”, “Vive feliz, vive contento, pero por favor echa la basura adentro”, “El respeto es la base del entendimiento entre los seres humanos, tenemos que aprender a respetar para que los demás nos respeten”, “Si basura no arrojamos, la escuela cuidamos”.

Escuela privada Misiones de Santa Esperanza

El Instituto Misiones de Santa Esperanza, con clave del Centro de Trabajo 15PPR3640T, sector 02 de la zona escolar 112, es considerada como Primaria General Particular Federalizada, ubicada en Ingenieros sin número, Santa María Totoltepec, Toluca de Lerdo.

El Instituto Misiones de Santa Esperanza, o The Clover Institute, es un edificio blanco de tres niveles, que se encuentra en la entrada del Fraccionamiento Misiones de Santa Esperanza, por lo que algunos alumnos son residentes de ahí, aunque no todos. El instituto se creó en el año 2010 e imparte diferentes niveles de educación, desde preescolar hasta preparatoria. Cada nivel cuenta con aulas y espacios de recreación propios, así como con un director.

En primaria se tiene un grupo por cada grado y dos maestras atienden dos grados cada una, es decir, hay dos maestras para primero y segundo, dos maestras para tercero y cuarto, y dos maestras para quinto y sexto, así como una coordinadora de idiomas y una directora. Es importante mencionar que todas las maestras encargadas de grupo son mujeres, los únicos hombres son los maestros de Educación Física y Francés, que pasan menos tiempo con los niños.

La directora del instituto considera que el ideal de la escuela es darles a las personas una oportunidad para mejorar su vida. “Finalmente la palabra educar significa sacar de dentro. Si tú sacas lo mejor que tiene esa persona, inmediatamente disminuyes la delincuencia, haces que la gente tenga mejor calidad de vida” (entrevista).

Asimismo, el instituto se enfoca en desarrollar un sistema multicultural, pues imparte además de español, inglés, francés y chino mandarín. Se usa el modelo educativo AMCO, que es “una propuesta de aprendizaje innovadora para la enseñanza tanto en inglés como en español, cubriendo las exigencias de educación presentadas por

la SEP y por instituciones certificadoras del aprendizaje del idioma inglés” (AMCO, 2014).

Es un sistema que trabaja con las inteligencias múltiples: verbales lingüísticas, lógico matemático, visuales espaciales, intrapersonales, musicales, naturistas y kinestésicas, enfocadas básicamente al estudio del idioma inglés.

Los grupos de cuarto, quinto y sexto del Instituto Misiones de Santa Esperanza cuentan con una cantidad de alumnos por grupo que oscila entre siete y doce alumnos, lo que permite una educación más individualizada de acuerdo con la filosofía institucional, pues al ser menos alumnos, el maestro tiene más tiempo para atender la diversidad de inteligencias. Su creencia educativa se basa en que “cada persona es única e irrepetible, y sólo conociendo al alumno de cerca podemos realmente acompañarlo y guiarlo en su formación, para que logre alcanzar la felicidad”¹

El logo de The Clover Institute o Misiones de Santa Esperanza es un trébol que representa los tres ejes esenciales que constituyen a una persona: mente, cuerpo y espíritu.

Violencia

¿Qué entienden los profesores por violencia? ¿Cómo perciben la violencia en la escuela? ¿Cómo se presenta y quién la enfrenta? ¿Cómo la ejemplifican? ¿Qué estrategias utilizarían para tratar el tema con los alumnos?

*Misiones de Santa Esperanza. Jean Piaget
Comparación sobre percepciones de violencia*

Los maestros de ambas escuelas tienen una percepción negativa de la violencia, pues consideran que es una “agresión” o daño a otra persona. Ambos identifican solamente la violencia directa y personal al definirla. En ninguna de las dos escuelas los profesores han tenido

¹ Consultado el 17 de noviembre del 2014, en la página del Instituto <http://www.cloverinstitute.mx/secc-integer.php> Su filosofía considera: “Lo más importante para nosotros es la persona humana por eso contamos con una educación personalizada. Formamos a nuestros alumnos de forma integral en las diferentes dimensiones del ser humano, basándonos en sus facultades la inteligencia, la voluntad y libertad”.

algún tipo de preparación sobre el tema, ni en la misma institución ni de manera independiente.

Las opiniones de Misiones fueron cortas y escuetas, con menos de diez palabras cada una; sin embargo, en Jean Piaget se externan opiniones amplias que buscan explicar la cuestión, con hasta 54 palabras. En la primera se trata de evadir el tema, mientras en la segunda se trata de explicar y los profesores realizan un esfuerzo para hablar del tema.

Cuadro 1. Definición de violencia

| <p>Instituto Misiones de Santa Esperanza</p> | <p>Jean Piaget</p> |
|---|--|
| <p>-<i>Agresión física o verbal, o simplemente herir sentimientos.</i></p> <p>-<i>Violencia en ninguna forma está bien hecha.</i></p> | <p>-La violencia es una <i>agresión</i> tanto física como psicológica.</p> <p>-Yo creo que es <i>afectar a una persona en muchos sentidos</i>, porque no solamente física.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En Misiones, los profesores aseguran que la violencia “no” existe dentro de las instalaciones; su negación es contundente, pero reconocen que afuera sí existe. A pesar de que los niños pueden tener contacto con escenarios violentos, consideran que la violencia no se reproduce en la escuela, es por ello por lo que en las aulas “no” hay violencia. Sin embargo, mencionan algunos casos violentos, pero fuera de la escuela, en los contextos cercanos a los niños.

En Jean Piaget, también hay una negación de la violencia en el aula y en la institución en general, pero al dar una respuesta más amplia, se tratan de ejemplificar algunos casos de violencia, aunque se menciona dudosamente. Esto permite identificar que el discurso usado es contradictorio, pues se niega la violencia, pero a la vez se muestra con ejemplos.

Cuadro 2. Confirmación de la existencia de la violencia

| Instituto Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|--|
| <p>-En el salón de clases, violencia... pues no, <i>no veo violencia.</i></p> <p>-Fíjate que <i>no hay...</i></p> <p>-<i>No</i> hemos tenido casos de violencia.</p> <p>-No, en la escuela no, yo estoy hablando de fuera (al hablar de algunos casos).</p> | <p>-¿Violencia? Pues no he visto daño físico ni psicológico de mí para ellos, no, ni de ellos para mí. <i>Pero entre ellos se ha podido dar el caso a lo mejor de discriminación,</i> lo podríamos ver como violencia. No sé, o cuando juegan pesado, no, pero no le podría llamar violencia (lo duda).</p> <p>-Yo siento que no hay <i>mucha</i> violencia.</p> <p>-¿Dentro del salón violencia? Pues no. Así rescatar alguna violencia... violencia. <i>A lo mejor, repito, de parte mía, cuando les habla uno fuerte,</i> llega a ser violento para ellos, a lo mejor ni están acostumbrados.</p> <p>-No veo que la violencia impere, no la veo, <i>salvo algunos casos que por ahí sabemos de algunos niños que están friegue y friegue.</i></p> |

Fuente: Elaboración propia.

En Misiones ameritan la ausencia de violencia a la cantidad de alumnos (menos de quince en cada grupo) y al trabajo del maestro, es decir, a la atención que este puede poner a los grupos. Los profesores de Jean Piaget no tocan el tema de la cantidad de alumnos, a pesar de que sus grupos son mayores a treinta niños y niñas, sin embargo, no ven este aspecto como un determinante para el comportamiento violento.

En Jean Piaget se asegura que las escuelas son un reflejo de la sociedad, por tanto, la violencia que se presenta en la escuela es porque se ha tenido contacto con escenarios violentos en el exterior, es decir, es una reproducción de una experiencia anterior. Se asegura que la violencia que los alumnos presencian se desarrolla principalmente en el hogar y en la colonia. En Misiones se habla de violencia en el medio cercano a los niños, como la familia o la sociedad en general, sin embargo, consideran que esto no necesariamente se reproduce

en la escuela; de hecho, sus afirmaciones permiten pensar que los alumnos son perfectamente capaces de evitar comportarse violentamente, a pesar de sus contextos, que no siempre son violentos, pero que pueden serlo.

Cuadro 3. Percepción del origen de la violencia

| Instituto Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|--|---|
| <p>-Híjole, <i>yo creo que viene desde casa</i>, si en casa no hay una buena unión familiar. No tendríamos delincuentes, ni violencia, ni asaltos, pero hay desintegración familiar que eso es lo que produce madres solteras que muchas veces no pueden cuidar a esos hijos que ahora son los delincuentes”.</p> <p>-Nos ha tocado escuchar a niños que dicen: <i>“Es que mi papá me pega mucho</i>, cualquier cosa que hago pues me pega, porque me pega por sacar malas calificaciones o algo así”.</p> | <p>-<i>Yo creo que, por el medio</i>, porque más acá en el norte tenemos La Crespa segunda sección, es una zona muy difícil. Para acá tenemos El Carmen, tenemos el tianguis de El Piojo. Tengo diez alumnos que viven cerca de ese contexto...</p> <p>-Entonces en <i>el tipo de contexto que el niño se ubique es lo que provoca que el niño quiera ejemplificar, quiera buscar salidas</i>. La violencia parte siempre de algo.</p> <p>-<i>Las escuelas son un reflejo de lo que pasa afuera</i> y la violencia en México es un desastre terrible ahorita.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En Misiones, las maestras creen que la violencia se presenta básicamente de manera verbal, les dan mayor valor a las palabras. Ellos consideran que las acciones son manifestadas, y como la violencia es negativa, pues entienden que es mejor usar palabras para disminuir su presencia.

En Jean Piaget afirman que la violencia se presenta tanto en los discursos como en las acciones y los niños conocen el significado de algunas señas violentas que se ven frecuentemente tanto en el salón como en la escuela en general.

Cuadro 4. Presencia de violencia

| Instituto Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|--|---|
| <p>-Se presenta <i>más en los discursos</i>.</p> <p>-Porque finalmente a los niños desde pequeños <i>se les enseña que no deben pegar porque es malo, entonces ellos buscan una herramienta extra</i> para comunicar eso que traen guardado y que no les gusta.</p> <p>-Se manifiesta <i>más en los discursos porque los golpes son más evidentes</i>.</p> | <p>- El <i>vocabulario</i> no adecuado de los niños. Hasta las <i>señas</i>. Dicen aquí, es que me hizo el <i>dedo grosero</i>. El que el niño sepa qué significa ya es violencia.</p> <p>-Se presenta tanto <i>en los discursos como en las acciones</i>.</p> <p>- Violencia física no creo, pero <i>la palabra, ¡Uuuuuy, bastante!...</i></p> |

Fuente: Elaboración propia.

Al ejemplificar los casos de violencia, en ambas escuelas refieren al exterior y consideran que estos se dan por influencia de la experiencia vivida con los padres. Sin embargo, difieren en que Misiones considera que esto no es determinante para conductas violentas, por lo que en la institución no se presenta. Mientras que en Jean Piaget sí piensan que el contexto es determinante del comportamiento violento dentro de la institución.

Cuadro 5. Contexto de la violencia

| Instituto Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|--|
| <p>-Es preocupante, alarmante. Yo tengo un hijo y todos los días me la paso pensando: “Ay no, ¿cómo le irá a mi hijo?” Que la escuela es un lugar donde debería estar seguro, donde debería estar aprendiendo, te encuentras con <i>casos de niños que han muerto por las golpizas de los compañeros</i>.</p> | <p>-Gritando, cuando les gritan, cuando les azotan, <i>no los respetan, porque no los escuchan</i>.</p> <p>-<i>El niño viene a reflejar lo que ve en casa, en su colonia, en su barrio, en su calle</i>.</p> <p>-<i>Juanito reacciona muy violento, yo siento que es por el contexto en el que vive</i>. Tiene hermanos mayores, es el hijo más pequeño, los hermanos mayores son tres, están casados, sienten que tienen la autoridad con él. Llegan, lo golpean, el papá y la mamá lo golpean también, o sea, es un niño golpeado por todo el mundo, ese es el problema.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En ambas escuelas consideran que el tema de la violencia se aborda específicamente en la materia de Educación Cívica y Ética, pero que también es un tema transversal que se retoma en otras materias no tanto de manera teórica, pero sí práctica.

En Misiones, se consideran diversas estrategias no sólo para hablar del tema, sino para evitarlo, principalmente axiológicas y sociales, pues lo que proponen es usar una comunicación efectiva y constante, así como respetar a los demás. En Jean Piaget piensan que la violencia no se puede evitar, pero sí disminuir en cierto grado, trabajando tanto de manera individual como colectiva, y hacen referencia al respeto y a la sensibilización.

En ninguna institución se mencionan estrategias concretas o dinámicas específicas para tratar el tema, sino que se habla de manera general del trabajo del alumno en su relación con los otros.

Cuadro 6. Estrategias para abordar la violencia

| Instituto Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|--|---|
| <p>-A través del <i>diálogo, respeto, ejemplos comparativos, talleres, comunicación...</i></p> <p>-Si todos estamos trabajando y <i>haciendo lo que nos corresponde a cada uno</i>, no tiene por qué haber violencia dentro de la escuela.</p> <p>-Es importante <i>el diálogo</i> para evitar la violencia.</p> | <p>-Usaría estrategias de <i>sensibilización y respeto</i>.</p> <p>-Las estrategias que usaría son <i>más prácticas que teóricas</i>, por ejemplo, que comprendan las cosas.</p> <p>-<i>Alejarse de la violencia</i>, pero si es reincidente acudir inmediatamente a un profesor.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Los profesores de ambas instituciones no han tenido preparación para abordar el tema de la violencia, por tanto, las opiniones que emiten son a partir de su experiencia y de lo que han podido aprender en la vida cotidiana. Todos creen que es importante que se les prepare sobre el tema para poder identificar los casos y afrontarlos en el aula.

Aunque en ambas escuelas se niega la violencia, es en Jean Piaget donde se puede identificar que sí hay situaciones violentas en las aulas, entre los alumnos, con los maestros o hasta con los padres de familia. Mientras que en Misiones se niega la existencia de cualquier manifestación de la violencia en todas las entrevistas.

Ambas escuelas visualizan casos violentos en el exterior, es decir en otras escuelas, en la casa de los alumnos, en sus colonias o en las calles. Perciben que si los niños presentan algún comportamiento violento es debido a los padres, ya que ellos dan ese ejemplo. Entonces responsabilizan al contexto de los comportamientos violentos de los alumnos, aunque niegan su existencia. Consideran la violencia como negativa, por lo que se pretende negar, ocultar o invisibilizar. Sin embargo, la misma ejemplificación o comentarios posteriores hacen notar que la violencia no está totalmente ausente.

La violencia fue un tema inquietante para los profesores, pues sus reacciones al hablar sobre esta fueron de rechazo o desconocimiento. Se les dificultó definir y ejemplificar algunos casos en el aula o en la escuela. La razón puede ser porque no deseaban revelar o compartir con la investigadora los verdaderos casos de violencia que existen, o bien, porque no consideran violentos determinados casos que desde el exterior se podrían ver como tales.

Conflicto

El tema del conflicto se concibe como uno más complejo, pues si bien se ejemplifica con facilidad, sólo se percibe de manera externa a la institución. Hay grandes diferencias entre ambas escuelas, pues mientras en Misiones de Santa Esperanza se ve como negativo, como un obstáculo, en Jean Piaget se percibe como positivo, como una oportunidad.

*Misiones de Santa Esperanza. Jean Piaget
Comparación sobre percepciones de conflicto*

En Misiones, la percepción del conflicto es negativa. Las respuestas de las profesoras son cortas y dedican menos tiempo y atención al hablar del tema, pues tienen actividades que hacer en la escuela. Los

conceptos que utilizan son negativos y hacen referencia a la relación entre dos o más personas.

En Jean Piaget se habla tanto de manera positiva como negativa sobre el conflicto, pero se hace énfasis en la primera, pues se usan más palabras que hacen referencia a cuestiones positivas socialmente. El tiempo dedicado a contestar es similar a los otros conceptos. Este se ve de manera más amplia y variada. Los profesores consideran que surgen por la naturaleza humana que nos hace diferentes, es decir, reconocen que los conflictos son parte de las relaciones humanas cotidianas.

Cuadro 7. Definiciones del conflicto

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|--|--|
| <p><i>-Problema, acuerdo, incomunicación.</i></p> <p>-Cuando entras en un <i>problema</i>, cuando no estás de acuerdo con algo, y obviamente <i>no te puedes comunicar</i>.</p> <p>-<i>Desacuerdos</i>, no lograr consensos.</p> <p>-Es un <i>problema</i>, una <i>agresión</i>.</p> <p>-Cuando dos personas o más <i>no están de acuerdo</i> con alguna cosa.</p> | <p><i>-Enfrentamiento de dos opiniones</i> o de dos situaciones distintas. No necesariamente un conflicto debe ser negativo.</p> <p>-Son muy comunes porque la mayoría de los niños tienen <i>formaciones distintas</i>.</p> <p>-Puede ser desde <i>una oportunidad</i> de hacer mejor las cosas, <i>hasta problemas</i>.</p> <p>-Con un conflicto se puede <i>aprender</i>, incluso, de las diferencias.</p> <p>-<i>Reto positivo</i> que se puede abordar con violencia o con paz.</p> <p>-Conflicto igual a <i>problema</i>, siempre.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En Misiones se asegura que sí existen conflictos dentro de la institución, principalmente en la relación entre alumnos, profesores, e incluso padres. Identifican los conflictos tanto en el interior de la institución como en el exterior, por lo que dan variedad de ejemplos. Los conflictos identificados hacen referencia principalmente a la falta de comunicación,

la discriminación y la exclusión. Consideran que los conflictos se pueden enfrentar logrando comunicación y evitando el egoísmo.

En Jean Piaget los profesores consideran que los conflictos internos son “manejables” o “pequeños”, es decir, surgen de la relación cotidiana y pueden tener un fin positivo. Consideran también que los conflictos surgen por la diferencia de pensamiento, mientras que en Misiones se cree que es por las diferencias más generales entre los seres humanos.

Cuadro 8. Percepciones sobre el conflicto

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|---|
| <p>-Hay una chica que hasta ahorita no es tan unida...</p> <p>-Hay conflictos chiquitos...</p> <p>-Los conflictos se pueden generar entre el alumno, maestra y a lo mejor casa, porque se manda un recado, un aviso de que no está cumpliendo con ciertas obligaciones.</p> <p>-La cuestión estaba en que apartaban al chico, porque decían: “Es que tú no puedes correr, es que tu peso no te lo permite”.</p> | <p>-Los conflictos en el salón son muy espontáneos y cortos, regularmente son roces personales o físicos.</p> <p>-Hay conflictos sencillos, pequeños.</p> <p>-Los conflictos en la escuela son manejables.</p> <p>-Intolerancia, gritos, situaciones agresivas o violentas hacia el compañero que piensa diferente.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias que las maestras de Misiones usarían para tratar el tema del conflicto son ejemplos de conflictos externos y práctica de estos entre el profesor y los alumnos. Ellas creen que los conflictos sí se pueden superar con tolerancia y trabajo individual. Y consideran que el maestro en el aula debe ser mediador o facilitador en el proceso.

Mientras tanto, en Jean Piaget, se considera que las estrategias deben ser de ejemplificación de los casos conflictivos, pues en la institución son principalmente entre los niños, pero también participan los maestros y los padres.

Consideran que los conflictos se dan por las diferencias de opiniones, valores y acciones. Ellos perciben que cuando participan sólo los niños, el fin del conflicto es positivo, pero cuando intervienen los padres, el fin es negativo. Creen que el maestro tiene poder en el aula para manejar los conflictos.

Paz

La paz no es un término cercano a los profesores; sin embargo, se ejemplifican momentos que consideran pacíficos. Son situaciones que visualizan cercanas a la cotidianidad y que refieren valores, pero difíciles de conseguir, por lo que son pocos los ejemplos que se dan dentro de la escuela. La paz se ve como individual e interna al ser humano.

Misiones de Santa Esperanza. Jean Piaget *Comparación sobre percepciones de paz*

En ambas escuelas se tienen una percepción sobre la paz que combina la paz negativa y la positiva (Galtung, 1995), pues se ve como ausencia de violencia, pero también como presencia de valores. Es importante mencionar que todos los profesores mostraron ciertas expresiones de sorpresa cuando se les preguntó sobre el tema, por ello dieron respuestas cortas y dudosas.

Ambas escuelas creen que la paz se consigue socialmente, es decir, en relación con los demás. En la escuela, por ejemplo, se consigue con la relación entre alumnos y profesores.

En Misiones, al definir la paz se hace referencia a múltiples cosas consideradas positivas socialmente, como la tranquilidad, el bienestar o la estabilidad. Además, se mencionan comentarios que muestran a la paz en diversos escenarios. Mientras que en Jean Piaget se habla más de orden social y cultura.

Cuadro 9. Definiciones de paz

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|--|
| -La paz se da cuando <i>hay buena relación</i> con las personas con las que uno convive, en el entorno que sea, y la paz se da cuando <i>no hay problemas</i> . | - <i>Tranquilidad. Respeto a uno mismo y a los demás.</i> |
| -Es la puesta en práctica del <i>respeto</i> , porque <i>no voy a tener agresiones, no voy a provocar violencia, no voy a recibirla tampoco.</i> | - <i>Todo lo contrario, a la violencia. Paz para mí significa armonía, significa estar bien con el otro.</i> |
| -La paz es <i>lo opuesto a la violencia.</i> | - <i>La paz es un valor.</i> |
| | - <i>Tranquilidad, bienestar, estabilidad.</i> |
| | -Es cuando <i>no hay violencia ni conflicto.</i> |
| | -Convivir con todos <i>sin</i> que existan <i>diferencias...</i> |

Fuente: Elaboración propia.

Las actitudes pacíficas en Misiones hacen referencia a las acciones comunes entre los alumnos, principalmente al respeto. Los ejemplos de actitudes pacíficas son más seguros y ágiles, aunque fueron muy cortos. Principalmente, se usa una visión normativa, pues indican que cumplir con los roles sociales es que exista paz, es decir, cuando nadie se sale de ese control social.

En Jean Piaget las acciones pacíficas se refieren a los valores, principalmente el respeto, aunque también es considerado como tranquilidad. Consideran, como en Misiones, que respetando las normas y el orden habrá paz.

Cuadro 10. Conductas y acciones de paz

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|--|
| <p>-Conductas pacíficas, pues la <i>integración</i>, el <i>respeto</i>, la <i>armonía</i>, jugar juntos...</p> <p>-La paz se relaciona con <i>seguir los parámetros del buen comportamiento</i>.</p> <p>-Es <i>conversar</i>, platicar.</p> <p>-<i>Respeto</i> a uno mismo y a los demás.</p> | <p>-<i>Respeto</i>, no interferir demasiado con los otros en su privacidad.</p> <p>-<i>Evitar los conflictos</i>.</p> <p>-<i>Respeto, tolerancia, cooperación, trabajo en equipo</i>.</p> <p>-¿Qué tipo de conductas? No, sé, no sé qué decirte... <i>Respeto, tolerancia...</i></p> <p>-Salir correctamente, uso adecuado de mobiliario, de las escaleras, <i>respetar</i> el material de los compañeros.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En Misiones se asegura que sí se han vivido momentos pacíficos en el aula, pero se les dificulta mencionarlos y hablar en general de ejemplos de paz. Tal vez porque no los recuerdan, no los pueden identificar o no se han vivido. De hecho, de las cuatro maestras solamente una pudo ejemplificar alguna situación denominada pacífica. Mientras tanto en Jean Piaget también dicen que se han presentado momentos de paz, pero son pequeños y no son constantes. Sin embargo, se ejemplifican más ampliamente.

En ambas escuelas les cuesta trabajo hablar sobre los momentos pacíficos y los ejemplos que dan no son concretos, aunque aseguran que sí los han vivido. En algunos casos, su percepción de las acciones

es contraria a la paz, incluso refieren situaciones de violencia, como lo considerarían los Estudios para la Paz.

Cuadro 11. Ejemplos de paz

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|--|---|
| <p>-Fue un momento en que sentí la <i>tranquilidad de muchas cosas que ellos no querían decir y que en ese momento se les salió.</i> (Habla de un momento en el que todos los niños comenzaron a hablar sobre sus realidades y sentimientos en clase).</p> | <p>-Hay <i>pequeños ejemplos casi diario</i>, controversias que surgen entre los muchachos. -Tenemos un <i>alumno que generalmente es el que media cualquier situación de agresión.</i> -<i>Se vive, yo le calculo, en un 90%.</i> -La paz en el salón <i>es fluctuante.</i> -<i>En una actividad estuvieron quietísimos, que ni respiraban</i>, me causó curiosidad que ni respiraban, de esos días que dices “la actividad que planeas es la adecuada”.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

En Misiones se habla de que la paz se presenta más en las acciones en comunión con los compañeros, como las conversaciones, el respeto, la armonía, que se logran en contacto con los demás, sin embargo, no se mencionan ni describen casos concretos. En Jean Piaget se mencionan acciones pacíficas, pero se les dificulta, sólo se habla de ejemplos existentes en el exterior de la escuela, y son más individuales que sociales.

Cuadro 12. Percepciones sobre paz

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|---|
| <p>-O sea, <i>no se da la agresión</i>, porque entre ellos se respetan, no hay violencia.</p> | <p>-La paz es bien difícil. <i>En mi caso es cuando llego en la noche, meriendo, me lavo los dientes y me duermo.</i> -Ejemplo, a veces la paz se da en un lugar tranquilo, en el hogar, por ejemplo. <i>Té encierras en tu cuarto, prendes la televisión...</i> -<i>No imposiciones.</i></p> |

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias que en Misiones se utilizarían son normativas y teóricas. Le dan mucha importancia al uso del libro AMCO, el que menciona en cada una de sus materias y ejercicios diversos valores con lo que los niños se van familiarizando y de acuerdo con las opiniones de las maestras los niños los van interiorizando y practicando. Jean Piaget menciona tanto estrategias individuales como sociales y refiere principalmente información sobre temas diversos que permitan entender el concepto, como la comunicación sobre ellos, pero trabajando principalmente de manera individual.

Cuadro 13. Estrategias de enseñanza sobre paz

| Misiones de Santa Esperanza | Jean Piaget |
|---|---|
| <p>-<i>Videos, campañas</i>, explotar las formas de aprendizaje de los chicos.</p> <p>- <i>Escribir, leer, informarse de las noticias.</i></p> <p>-<i>Este libro AMCO maneja muchos valores</i>, y entonces ellos saben que si están en armonía con todos esos valores, pues van a tener un mundo de paz.</p> <p>-<i>Hablar del tema</i> con ellos.</p> | <p>-Hacer partícipes a los niños, <i>hablar de noticias, guerras, formas de resolución de conflictos...</i></p> <p>-<i>Siempre cambiar de actitud</i>, de responsabilidad y de todo. Todos los días tengo que ser mejor, porque no tiene caso ser el mismo.</p> <p>-Puede tratarse el tema con <i>anécdotas, cuentos, historietas, obras de teatro...</i></p> |

Fuente: Elaboración propia.

El tema de paz lo perciben como un concepto lejano, tanto en la teoría como en la práctica, pues se muestra que, aunque hacen el intento de definirlo o ejemplificarlo, no tienen situaciones cercanas a ello, o se les dificulta identificar casos concretos de paz. En las entrevistas se menciona el concepto, pero todos muestran cierta inquietud, incluso sus respuestas son inconsistentes, es decir, no son seguras ni explicativas, sino que se mencionan solamente las ideas que en ese momento vienen a su mente, como si no se tuvieran un referente al respecto.

Conclusiones del análisis comparativo

En ambas escuelas se tiene poca información sobre los tres conceptos. Cuando se les cuestiona sobre cada uno, los profesores en Misiones de Santa Esperanza se inquietan o les extraña el tema; en Jean Piaget se habla más en profundidad sobre los tres tópicos y se trata de ejemplificar de una manera más clara y amplia sobre lo que se les cuestiona.

La violencia es la que se identifica más fácilmente y pueden ejemplificar, aunque en ambas instituciones en todo momento se niega que exista. En Misiones, las profesoras se rehúsan a referirse al tema, más aun, lo evaden, dando respuestas cortas. Mientras que en Jean Piaget es más fácil de definir, ejemplificar y hablar sobre la violencia, aunque también se niega su existencia.

La violencia que refieren de manera general es la que se manifiesta en concreto (Galtung, 1995), pero en ningún momento se habla de algo similar a la violencia estructural (Galtung, 1995), que es agua tranquila. Por tanto, la violencia está latente, aunque no se percibe como tal está presente y en algún momento podría mostrarse.

Es importante mencionar que, a pesar de la lejanía de los profesores con las tres variables tratadas en este capítulo, contestaron todo lo que se les preguntó. Aseguran que no han tenido una preparación sobre estos temas, pero consideran que es importante que dentro de la institución o en general, dentro del sistema educativo, se pueda contemplar su preparación para poder enfrentar casos de violencia o de conflicto en el aula.

Por otra parte, al hablar de paz les es difícil identificar casos específicos de momentos pacíficos. En algunas ocasiones se hace referencia a momentos que se pueden considerar violentos, pues el silencio, la tranquilidad, la sumisión, no necesariamente refieren paz, pues se limitan las capacidades y habilidades de los niños.

Los profesores perciben que hay diálogo, respeto a los compañeros, gestión de conflictos, cooperación, reconocimiento de las capacidades de los niños, entre otras, es decir, hay paz en momentos determinados de la relación maestro-alumno, pues la relación entre ellos no se reconoce como hostil, sino como llevadera.

El tema del conflicto es más complejo, pues nos enfrentamos a dos problemas principales: la falta de tiempo de los profesores para

seguir hablando del tema, y la inquietud al hablar de él, es decir, no había intención de dar más información sobre este.

A pesar de ello, podemos asegurar que los profesores se han enfrentado a situaciones de violencia, de paz y de conflicto en el aula. Excepto Misiones en el caso de la violencia. Jean Piaget brindó respuestas con mayor amplitud y menos reserva. Esto se puede explicar desde el punto de vista del control de la información dentro de una escuela privada y una pública. En general, Misiones se mostró más cerrada para hablar sobre los temas propuestos, y Jean Piaget más abierta a tratar diversidad de opiniones, temas y ejemplos.

Ellos perciben que la familia y el ambiente exterior son los responsables de la violencia que pueda ejercerse en las aulas. Sin embargo, la paz y los conflictos se generan internamente, en la relación diaria. Pero como pregonan los Estudios para la Paz, más allá de tratar de ocultar la violencia y el conflicto, se les debe reconocer para poder atender los momentos difíciles, pues hablar de paz es complejo, pero no es utópico ni romántico, sino urgente.

Referencias

- AMCO Internacional (2014). Disponible en: <http://www.amco.me>
- Fisas, V. (2001), *Cultura y gestión de conflictos*, España: Icaria-Antrazyt.
- Fisas, V. (1987), *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, España: Lorna.
- Galtung, J. (1995), "Violencia, Paz e Investigación sobre la Paz", en *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, España. Instituto Clover. Disponible en: <http://www.cloverinstitute.mx/secc-integer.php>
- Lederach, J. P. (2000), "El abecé de la paz y los conflictos", en *Educación para la paz*, España: Catarata.
- Martín, J. M. (2003), *Los sentidos de la violencia*, España: Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Muñoz, F. y Rodríguez, J. (2000), "Una agenda de la Investigación para la paz", en Rodríguez, J. [ed.], *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada*, España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Vinyamata, E. [coord.] (2003), *Aprender del conflicto*, España: Grao.

**ENTRE AXIOMAS, DISCURSOS Y PRÁCTICAS.
LA IRREFUTABLE CONFLUENCIA DE LA PAZ, EL
DESARROLLO Y EL GÉNERO**

**BETWEEN AXIOMS, DISCOURSES AND PRACTICES.
THE IRREFUTABLE CONFLUENCE OF PEACE,
DEVELOPMENT AND GENDER**

ROCÍO ÁLVAREZ MIRANDA
NADIA NANCY HERNÁNDEZ PICHARDO

Resumen: Las desigualdades que surgen de las construcciones socioculturales de género fomentan una deficiente calidad de vida para todos los seres humanos. Estos actos sin duda se manifiestan en expresiones de violencia estructural, directa y cultural que se oponen completamente a los fines de la paz y el desarrollo. Para que exista la paz es imprescindible la igualdad, la inclusión y la no violencia. Por el lado del desarrollo, no se puede decir que hay tal si las personas independientemente de su sexo no tienen acceso a las mismas oportunidades, al ejercicio efectivo de sus derechos y a la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas.

Estas tres premisas guardan una interdependencia de carácter ontológico fundamentada en su representación ética conformada por una base axiológica (valores) y un sentido deontológico (deberes). Juntos configuran en el imaginario social y en el actuar institucional el tránsito civilizatorio direccionado hacia las aspiraciones de mejores relaciones humanas y sociedades armónicas.

Palabras clave: desarrollo, género, modelos de paz, representaciones sociales, violencia.

Abstract: The inequality that arises from the sociocultural gender constructions encourages a deficient quality of life for all the human

beings. These acts undoubtedly are evident in expressions of structural, direct and cultural violence that are opposed completely to the goals of peace and development. For peace to exist, it is essential to have equality, inclusion and nonviolence. From the development perspective, it is not possible for there to be the development if, independently of sex, people do not, have access to the same opportunities, to exercise their rights and to the possibility of satisfying their basic needs.

These three premises are interdependent and are of an ontological character which is grounded on its ethical representation of axiological (values) and deontological (duties) senses. These premises together form a social imaginary as well as a way in which institutions operate, allow for a progressive journey guided towards the aspirations of better human relations and harmonic societies.

Key words: development, gender, peace, social representations, models, violence.

Asociaciones epistemológicas entre el género y la paz

El género y la paz comparten un sentido ontológico, es decir, su existencia y significación dependen de la interpretación que el ser humano realiza sobre estas categorías cuando adquieren un potencial explicativo sobre su influencia en la configuración de las relaciones sociales. Representan por sí mismas anclajes que permiten el establecimiento de vínculos entre seres humanos que determinan su posición y condición.

Ambas perspectivas convergen en la constante lucha por comprobar su validez científica y su existencia pragmática, puesto que enfrentan contrasentidos sistémicos en los que la factibilidad y apropiación de los mecanismos de reproducción de la violencia suelen ejercer mayor influencia que la construcción de procesos de igualdad y paz. Oscilan en el imaginario colectivo entre el conocimiento veraz y las representaciones sociales, estas últimas equivalen a pseudo conocimientos e ideas producto de construcciones simbólicas que se crean y proliferan en el curso de las interacciones sociales, las cuales conforman maneras específicas de entender y comunicar la realidad manifestándose en la vida cotidiana e induciendo percepciones. Se vislumbran como temas

utópicos producto del pensamiento abstracto o el idealismo. Se sujetan a interpretaciones relativistas o nihilistas que poco exaltan la profundidad de las propuestas explicativas y proactivas.

Representan movimientos subversivos que intentan deconstruir y visibilizar los diferentes tipos de violencia y sus manifestaciones. Por lo que fomentan la desnaturalización de las causas, además de proponer alternativas de solución a los conflictos, al mismo tiempo promueven procesos de coeducación, concientización y sensibilización que permiten adquirir competencias, habilidades y valores que corresponden al ejercicio pleno de principios universales necesarios para la convivencia pacífica con énfasis en la dignidad humana.

Si se analizan los temas frecuentes que aborda la perspectiva de género pueden identificarse constantes como la construcción de la igualdad a través de medidas de nivelación implementadas en diversos espacios, las causas y efectos de las violencias contra las mujeres, las diversas brechas en ámbitos como la educación y el trabajo, el reconocimiento de la historicidad, aportes y capacidades de las mujeres. Temas que se intersectan en algún momento con campos de estudio de la Investigación para la Paz, tales como la justicia social, los derechos humanos, el conflicto y las violencias. En este contexto se pueden observar convergencias en el uso de categorías para explicar fenómenos que tienen su origen en razones de género pero que inciden en la proliferación de conflictos que devienen en violencias que obstaculizan la construcción de la paz.

La paz es un concepto que por su propia naturaleza tiene implicaciones positivas, interpretaciones culturales diversas que se dirigen hacia lo deseado, pero que por dicha razón debe aceptar conceptos complementarios que permitan la generación de nuevo conocimiento y contribuyan a dar mejores explicaciones a los grandes temas sociales. En el caso de la perspectiva de género, las clasificaciones de paz y violencia derivadas de los estudios para la paz han permitido esclarecer la causalidad de los fenómenos como se puede observar en los siguientes párrafos.

Autores como Quincy Wright y Johan Galtung han definido el concepto en función de lo que no es paz. Es así como surgen términos como: la paz negativa que refiere a la ausencia de guerra abarca los

problemas desde lo internacional tratando contenidos como la religión, la raza, el género y la clase. Por otra parte, el término paz positiva es conceptualizado como la ausencia de violencia estructural.

En el ámbito de la perspectiva de género, la categoría de paz negativa es retomada por Wiberg (1987) para exponer que la violencia colectiva y personal contra las mujeres reserva el término “guerra” para la ausencia de violencia personal, directa y colectiva en el macronivel y coloca en el micronivel lo que denomina guerra contra las mujeres.

En lo que refiere a la paz positiva, Wiberg (1987)¹ afirma la importancia de la ausencia de violencia estructural, pero introduce el pensamiento patriarcal como un elemento fundamental en la estructura de valores que reproduce en las leyes y en la educación la subordinación de las mujeres frente a los hombres. Por su parte, la autora define en este sentido dos tipos de fenómenos: unos que llevan a la muerte prematura, a desigualdad de esperanza de vida, y otros que refieren a menor calidad de vida y el desaprovechamiento de potencialidades. Por su parte, la categoría género como tal

brinda una plataforma conceptual para entender las formas culturales con las que distintas sociedades han preestablecido papeles, roles y actividades de mujeres y hombres; pone al descubierto la marginación de las mujeres en la esfera pública-política, que opera a través de dispositivos institucionales y culturales considerados naturales y complementarios de los roles de género, situación que tiende a generar resistencia social para lograr la igualdad política y social de mujeres y hombres (Vélez, 2008: 29).

Asimismo, los postulados de igualdad que establece la perspectiva de género implican “el reconocimiento de la mujer como miembro de la comunidad, de pleno derecho, con todo lo que esto significa, incluida su diferencia. Se trata de generar un modelo de compatibilización que cobra importancia para una cultura de paz” (Magallón, 2005: 39).

La igualdad es un proceso que impacta a ambos géneros y que los beneficia también, porque se ha evidenciado que los estereotipos

¹ Las referencias de Wiberg H. son parte de una recopilación de información obtenida de la conferencia organizada por mujeres y para mujeres, como proyecto del Center for Defense Information, con sede en Washington.

y roles en función del sexo ejercen consecuencias negativas tanto para unas como para otros.

Es así como difícilmente podremos avanzar en la consecución de una igualdad real entre hombres y mujeres si no se consigue erosionar el modelo de masculinidad hegemónica y reconocer distintos tipos de masculinidades que permitan superar el canon patriarcal (Salazar, 2010: 272).

“Una de las imágenes simbólicas que se presenta de modo persistente a través del tiempo es la que une a las mujeres con la paz y a los varones con la guerra o violencia en general” (Magallón, 2006a: 207). Esta concepción evidencia el uso de dicotomías para definir roles e identidades de lo femenino y masculino como si fueran opuestos y no integrales.

La identificación entre las mujeres y la paz se apoya sobre dos bases: una, su alejamiento histórico de los aparatos de poder, de los ámbitos donde se toman decisiones, de la política y los cuerpos armados institucionales; dos, la experiencia de la maternidad para la mayoría de las mujeres, totalmente contraria a cualquier acto violento (Magallón, 2006a).

Dimensionar a las mujeres como lo opuesto al hombre ha impedido observar el actuar de las mujeres en apartados que aparentemente corresponden al sexo masculino. En la práctica también han tenido un papel fundamental en el aliento y reproducción de la violencia, legitimando las acciones armadas, el heroísmo, y afirmando la falsa propensión del hombre a la realización de actos violentos.

La construcción social de la violencia como característica masculina ha otorgado *de facto* el derecho a ejercerla de muy diversas maneras contra los diferentes. La violencia contra las mujeres está justificada por una sociedad patriarcal, la cultura, las instituciones, las creencias religiosas y por la propia educación que no necesariamente se adquiere de manera académica. Dicha justificación de la violencia está estrechamente vinculada con su normalización porque la convierte en algo cotidiano para quienes la viven. Es así como “la raíz más perniciosa de toda violencia es aquella que está arraigada en supuestos que la convierten en invisible” (Magallón, 2005b: 33).

La normalidad conforma mentalidades y las reproduce, haciendo visibles unos hechos e impidiendo ver otros. “Una normalidad que invisibiliza la violencia no puede ser catalogada de sana sino de patológica” (Magallón, 2005b: 33); esta patología genera impunidad hacia los actos de violencia porque convierte a dicha violencia en un privilegio y no así en “un contrasentido, porque una conducta patológica en la convivencia no puede formar parte de las condiciones de la normalidad” (Magallón, 2005b: 33). Además, no se puede hablar de convivencia sino de dominación y ejercicio de poder cuando se trata de violencia.

Los paradigmas sobre la violencia contra la mujer la han legitimado porque dan respuestas relativamente estructuradas en el marco de coherencia del sistema patriarcal y han prevalecido vigentes mediante el consenso. En el caso de la violencia contra las mujeres, la ruptura de los paradigmas de dominación y patriarquismo tuvo lugar de inicio con un movimiento social que transformó a sus incitadoras en “epistemólogas feministas” como las nombra Carmen Magallón (2005b), porque para fundamentar el movimiento tuvieron que construir un cuerpo teórico de conocimientos que lo sustentara y refutara los paradigmas existentes, pero que además visibilizara de manera crítica las violencias contra las mujeres.

Por otra parte, para elaborar una teoría integral sobre la violencia Carmen Magallón se apoya en el modelo de triángulo de violencia de Johan Galtung para esquematizar las relaciones entre los tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural (Magallón, 2005b).

La violencia directa contra las mujeres se materializa:

En hechos que van en contra de las necesidades básicas, de supervivencia, bienestar, maltrato, desprecio, descalificación, el acoso; contra las necesidades de una identidad, la alienación identitaria por imposición de un modelo estereotipado de mujer o por reducción al varón, y en cualquier caso con consideración de ciudadanas de segunda; y contra las necesidades de libertad, la negación de sus derechos y la disminución de opciones vitales (Magallón, 2005b: 36).

La violencia directa es la más visible porque se asocia con la agresión física, aunque no exclusivamente, también se expresa a través del

abuso psíquico y sexual. Es la acción mecánica de someter hasta por la más absurda razón que es afirmar la hegemonía de un género, que basa su hegemonía en el sufrimiento, dominio, desvalorización, maltrato y muerte de las mujeres.

La violencia estructural es un proceso coyuntural, en cuyo centro se halla la explotación, la refleja mejor el concepto de dominación. Se trata de una violencia derivada del lugar que ellas ocupan en el orden económico y en el poder hegemónico (Magallón, 2005b). Es una forma de violencia indirecta que está implícita en las estructuras sociales y su consecuencia directa visible es no dejar hacer, es decir, negar oportunidades para el desarrollo de potencialidades de un género mientras se privilegia al otro.

La violencia cultural es simbólica y persiste en el tiempo. “En la religión, en la ideología, en el lenguaje, en el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación. Su función es legitimar las otras violencias, la directa y la estructural” (Magallón, 2005b: 37). En la violencia cultural se encuentran todas las ideas que justifican, legitiman, invisibilizan y promueven la violencia en todas sus formas.

Otro tipo de violencia estrechamente vinculada con la cultural es la simbólica contra las mujeres, que “está encerrada en esta pinza entre la identidad designada por otros, por la tradición sexista y toda negación de toda identidad femenina” (Magallón, 2005b: 43). La violencia simbólica es la más difícil de combatir porque implica romper con estructuras mentales. Es una violencia ejercida por el consenso y el desconocimiento de quien la padece, es invisible y difícil de identificar, por lo tanto también es difícil aceptar su existencia.

La formación de nuevas identidades a través de la solidaridad brinda oportunidades de paz. “La filosofía de paz propone nuevas masculinidades y nuevas feminidades desde la construcción y el desaprendizaje de las competencias para actuar de manera violenta” (Martínez, 2006: 304).

Otra forma de entender la violencia es en un entorno intercultural, es decir, en el contexto de convivencia e intercambio entre culturas. Dicho entorno dificulta la interpretación de las violencias, puesto que esta tiene un trasfondo cultural, es así como existen tantas

interpretaciones y expresiones de violencia como culturas en el mundo. De manera que “la violencia está culturalmente significada y su conceptualización obedece, en los discursos ideológicos de las culturas, más a un concepto evaluativo que descriptivo, de esto se deriva el reconocimiento de un tipo de violencias y la negación de otros” (Sierra, 2006: 121).

En el contexto actual la estrecha interacción de las culturas por la globalización y los procesos de integración regional provocan entrecruces culturales que implican adquirir un sistema de prácticas exportado, dando origen a culturas híbridas, lo que dificulta aún más la interpretación y enjuiciamiento de las conductas violentas (Sierra, 2006). En el caso de la violencia contra las mujeres, esta trasciende la multiculturalidad, pues sus expresiones están vigentes en todas y cada una de las culturas aun cuando sean híbridas.

La violencia como concepto adquiere un significado polisémico por su connotación cultural y sus interpretaciones. Según lo indica Sierra, la “violencia es un hecho, está constituida por una acción que produce daño moral o físico en el otro” (Sierra, 2006: 125). Su significado polisémico representa una oportunidad para extender el criterio de interpretación de lo que consideramos un acto violento y sus implicaciones. “La ampliación del concepto de violencia permite integrar comportamientos y actitudes que no se consideraban violencia” (Sierra, 2006: 126), permite a su vez evidenciar violencias ocultas o justificadas en la cultura y al evidenciarlas, entenderlas como conductas reprobables que ameritan castigos o acciones para combatirlas y erradicarlas.

Y al entender que “los procedimientos violentos en el sistema de género sufren un proceso de sustitución y siempre se están generando nuevas formas de poder y nuevas formas de procedimientos violentos asociados a esas formas de poder” (Sierra, 2006: 127), es importante generar dicha ampliación del concepto de violencia para identificar de manera constante su evolución y establecer vías de solución.

Cuando un varón interpreta la violencia en un contexto de dominación de lo masculino sobre lo femenino, la imparcialidad, la justicia y la objetividad pueden ponerse en duda, puesto que su interpretación

estará cargada de valores propios del sistema de dominación, aunado a la facultad interpretativa de la ley que en este sentido representa una desventaja para las víctimas si estas son mujeres. “La facultad interpretativa se manifiesta, socialmente, mediante la construcción de símbolos y la articulación de códigos, respecto de los cuales se produce el proceso de sucesivas identificaciones de lo masculino y lo femenino” (Sierra, 2006: 129).

La violencia está presente habitualmente de muy diversas maneras en la vida cotidiana, la reafirmamos con lo que vemos, con lo que oímos y lo que aprendemos. Es una forma de vida, una forma de hacer las cosas. “La violencia es un valor presente en muchas realidades y culturas, y en alza en las sociedades industrializadas. Los medios de comunicación han promovido la familiarización generalizada de la población con la violencia” (Guerra, 2006: 70).

“La violencia es un contenido social estructurado en los procesos de socialización de los niños, de las niñas, de la adolescencia y de la juventud; influye en la estructura patriarcal, la conceptualización del hombre y la mujer y los estereotipos de género” (Guerra, 2006: 71). Aprendemos a ser violentos, afirmamos que un acto violento amerita reconocimiento, enseñamos a otros a ser violentos y convivimos dentro de ese margen de violencia aceptado, no es de sorprender entonces que en “nuestra mentalidad colectiva la liberalización de la mujer está en asumir los roles tradicionales masculinos y en comportarse como los hombres, lo que implica aceptar, entre otros valores, la violencia” (Guerra, 2006: 71).

La violencia es definida de manera más puntual como “un estilo de afrontamiento y respuesta cotidiana, individual o colectiva, a los hechos y situaciones de la vida y a los derechos y libertades de las personas, en la que se hace uso indebido del poder, de la autoridad y la fuerza” (Guerra, 2006: 73). La violencia está inmersa a través de múltiples expresiones en la vida cotidiana, es una opción si la vemos a partir de la definición anterior, pero no es la única manera de hacer las cosas. De todas las enfermedades humanas, esta es la más común; la filosofía y la religión, en lugar de combatirla, llegan a fomentarla con mercenaria complacencia, nada se opone a ella sino el sentimiento de igualdad de los seres humanos (Stuart, 2008: 176).

La diversidad cultural evidencia la presencia de un mosaico de culturas y saberes. La multiculturalidad expresa la convergencia de las diferentes culturas; y la interculturalidad, las relaciones e intercambios entre ellas (Guerra, 2006). Entender estas tres dimensiones permite comprender nuestra realidad y cómo a través de la aceptación de las diferencias como valor lograremos convivir de manera pacífica.

La paz es un concepto polisémico vinculado con lo positivo. Es una forma de vida que no sólo va al ámbito de los valores sino al de las prácticas expresas en la interrelación de sujetos. Sujetos construidos a partir de lo cultural, la educación y las reglas sociales de convivencia.

La construcción de la paz ha de ser un medio y un fin. “De ahí la importancia de garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, la participación democrática y todas las medidas encaminadas a promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad” (Barragán y Alegre, 2006: 42). Entonces la humanidad adquiere un sentido multidimensional y no cautiva de preceptos biológicos y deterministas de propensión a la guerra y la descalificación. Es así como se comprende a la humanidad como un ente diverso, donde la diferencia cobra importancia en términos positivos.

La unión simbólica entre las mujeres y la paz fue acompañada de la exclusión de ambas en la política (Magallón, 2006a: 208), porque está entendida como un ejercicio de poder en el que el Estado tiene el monopolio legítimo de la fuerza y se encuentra dimensionado en la esfera pública a la que desde el punto de vista patriarcal y androcéntrico la mujer no pertenece y en el que la paz no tiene cabida. “Esta cercanía simbólica constituye, todavía hoy, una fuerte resistencia a la universalización del valor de la paz cuya asociación con lo femenino equivale en la práctica a una devaluación” (Magallón, 2006a: 208). Sin embargo, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. “De esta manera se expresan las exigencias ineludibles de un sistema democrático” (Salazar, 2010: 261).

Es evidente la importancia que ha adquirido en las plataformas legales de diversos documentos internacionales la inclusión del orden político, la paz social, la dignidad y los derechos humanos, porque son componentes fundamentales para lograr mejor convivencia social, ya

que representan las bases mínimas que deben existir en la coexistencia entre seres humanos.

La paz se encuentra íntimamente ligada con el valor de la diversidad. La diversidad es lo más genuinamente natural del ser humano. La sociedad actual es compleja, por eso, pensar el mundo exige hoy afrontar el riesgo de la incertidumbre (Barragán y Alegre, 2006). La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad humana. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a las minorías y los pueblos autóctonos (Barragán y Alegre, 2006).

Tener en cuenta las diferencias significa reconocer las particularidades de los seres humanos, las que deben estar expresadas en los derechos humanos, que deben dar la pauta para un mejor diagnóstico y solución de los problemas sociales, así como ser una oportunidad para atender de mejor manera las necesidades de los diferentes grupos sociales. Se debe romper con el esquema excluyente que limita el “ser” para dar reconocimiento a otras formas de identidad, de esta manera podremos eludir algunos de los comportamientos violentos que se gestan en la sociedad.

Entre las aportaciones más importantes realizadas por las mujeres a la paz están:

1. “La reivindicación por estar presentes, por formar parte de la sociedad a la par que los hombres, es decir el objetivo de la igualdad” (Alcañiz, 2006: 114). Se trata entonces de generar igualdad de derechos y oportunidades para los diferentes, logrando que los grupos que han sido históricamente excluidos tengan un lugar en la sociedad, en la toma de decisiones, en la participación por el simple hecho de ser seres humanos.
2. “La reivindicación de la diferencia, la diversidad, la existencia de que las particularidades de las mujeres como seres humanos deben ser tenidas en cuenta. Hombres y mujeres somos iguales pero diferentes, que no desiguales en derechos y oportunidades” (Alcañiz, 2006: 117).
3. La incorporación de nuevos temas a la agenda pública (Alcañiz, 2006).
4. La importancia de la incorporación del pensamiento maternal que radica en la enseñanza de valores que permean en la construcción de la Cultura de Paz como una opción de vida, de mediar conflictos y una nueva forma de hacer las cosas (Alcañiz, 2006).

Separar el hecho biológico de ser madre (maternidad) de la práctica (maternaje), este último mejor definido como “la práctica de dedicar tiempo al cuidado de la vida” (Magallón, 2006c: 231), brinda una oportunidad al género masculino de explorar el ámbito de lo privado rompiendo con el esquema sexista patriarcal y dejando atrás el paradigma de exclusividad materna del género femenino. Esto permite redefinir la maternidad como una oportunidad para constituir a la mujer como sujeto social cuando dicha maternidad se convierte en un catalizador de participación.

Por otro lado, un asunto importante a tratar hablando de cuestiones de paz es la educación. Es imprescindible para la construcción de una Cultura de Paz, ya que fomenta y enseña los mecanismos de paz, “conduce a decodificar los mensajes ocultos latentes en la convivencia, en las relaciones, en la comunicación, en los libros de texto, en los materiales o en los espacios” (Guerra, 2006: 86). Es capaz de confrontar y poner en tela de juicio los hábitos, pensamientos y estructuras violentas en las que hemos estado inmersos, brindando una alternativa que ofrece una perspectiva distinta de afrontar la realidad.

La relación que guardan la paz y el género es contundente. Se encuentran convergencias claras no sólo como perspectivas éticas en los aspectos deontológicos y axiológicos, sino también en el entrecruce disciplinar que permite la generación de explicaciones fenomenológicas. Además, hace evidente la capacidad de agencia de las mujeres como constructoras de paz, al fomentar un enfoque educacional basado en la deconstrucción de las prácticas e ideologías que proliferan la reproducción de las violencias, también constituyen formas de activismo y representan aspectos aspiracionales expresos en principios civilizatorios.

Género y desarrollo

Relacionar el género con el desarrollo es una tarea que requiere recorrer la historia para comprender qué es el desarrollo y sus implicaciones, y de qué manera el género tiene cabida en él.

El desarrollo puede verse como un proceso histórico que ha tenido diferentes connotaciones a través del tiempo. Suele ser un referente para

definir el orden en diversas dimensiones, como la económica, la política y la social; puede adquirir la función de parámetro entre mínimos y máximos del bienestar, justicia social, derechos humanos y distribución de los recursos; puede representar también una serie de operaciones para homologar acciones, ideologías y valores. Se lo ha definido como un eje transversal de todas las actividades de los estados nación, incluso es percibido como una forma sutil de mantener el dominio de los países del denominado Tercer Mundo y matizar los efectos adversos del modelo capitalista. Un establecimiento de presupuestos que distinguen, integran o excluyen en función de su cumplimiento. Un ideal inalcanzable. Lo cierto es que el concepto se transforma en prácticas sujetas a interpretaciones que tienen consecuencias en diversos espacios de la vida. Por otro lado, una diferencia que debe hacerse es que cuando se habla de desarrollo como proceso histórico se aborda con teorías, pero cuando se trata de políticas entonces se habla de un modelo.

La primera idea de desarrollo es el equivalente social a la evolución, que representa cambios en las sociedades humanas y en su devenir, “surge en Grecia con el descubrimiento del ciclo vital de las plantas y animales, que tiene implícita la noción de cambio gradual que se traslada de manera análoga a las cuestiones sociales” (Cfr. Munévar y Torres, 2010; Reyes; 2001). Esta idea prevaleció hasta los tiempos de la ilustración francesa cuando adquirió un nuevo sentido, “en el que la evolución gradual lleva al progreso” (cfr. Munévar y Torres, 2010; Reyes; 2001).

El desarrollo se piensa como tal a partir del surgimiento del capitalismo, ya que es entonces que el desarrollo queda sujeto al cambio histórico producto de los modelos económicos: antes de la Segunda Guerra Mundial, al modelo liberal; después de esta guerra, al modelo económico keynesiano implementado en un contexto de polarización mundial en dos bloques (el socialista y el capitalista), a los cuales se adhieren los países denominados del Tercer Mundo que adoptan también el modelo hasta principios de los años ochenta, cuando “el concepto de desarrollo es productivista, es decir, se habla de desarrollo si hay un crecimiento económico” (cfr. De Villota, 1999; Munévar y Torres, 2010; Ornelas, 2010; Perales, 2010; Rendón, 2010; Reyes, 2001; Sen, 2010; Villareal, 2010). “Para los teóricos

de la modernización seguidores del pensamiento de Rostov (1953), el desarrollo es un proceso lineal y ascendente; en un polo, el sector tradicionalmente atrasado; en el otro, el moderno y racional” (Nazar y Zapata, 2000: 75).

Y finalmente, el modelo neoliberal implementado en los ochenta, tiempo en el que se vivía la caída del bloque socialista y cuando los organismos internacionales jugaron un papel fundamental al darle rostro humano al nuevo modelo económico: se pasa entonces de un desarrollo fundamentalmente económico a un desarrollo humano. “La noción de desarrollo del modelo neoliberal demanda la resignificación de conceptos como democracia, libertad, igualdad, justicia, mérito, autonomía, descentralización, calidad, equidad y responsabilidad, con el fin de reducir la pobreza y desarrollar la economía” (Munévar y Torres, 2010: 38), en ese sentido el ser humano adquiere la connotación de recurso.

Si se tuviera que pensar en una definición que abarcara los significados del desarrollo a través de la historia brevemente descrita, se podría decir que es un cambio social, global, impulsado por la economía y conducido por el Estado, que reviste multiplicidad de procesos económicos, políticos, culturales, sociales, demográficos, y cuya adopción es en cada caso singular. Según lo define Lautier, “el crecimiento concierne esencialmente a la economía, la modernización principalmente a las relaciones sociales y a los modos de vida, y el desarrollo reúne todo lo anterior” (Lautier, 2002: 53). Mientras que, desde la visión normativa, “desarrollar es promover un cierto tipo de producción; pero también es imponer un conjunto de normas y la posición severa del ajuste económico que se le administra a los países en vías de desarrollo. El desarrollo es primeramente un asunto y un lenguaje de los que desarrollan” (Lautier, 2002: 54).

Se ha descrito el proceso histórico del desarrollo y también se ha definido, pero ¿en qué momento el tema de género comienza a cobrar importancia? La respuesta es a partir de que los movimientos feministas cuestionan los enfoques de desarrollo y solicitan la inclusión de las mujeres tanto en el modelo como en las políticas. Hasta esta intervención, el discurso del desarrollo había sido exclusivamente masculino, las mujeres habían sido excluidas. Al respecto, existen autores

que sostienen que la inserción de las mujeres en el desarrollo tiene que ver en gran medida con la necesidad de incrementar la mano de obra barata útil para cubrir la exigencia de hiperproducción del sistema capitalista; sin embargo, este argumento resta méritos a los logros de los movimientos feministas y, por ende, niega la importancia de la perspectiva de género.

Durante la década de 1950, los organismos internacionales y los gobiernos comenzaron a notar la ausencia de las mujeres y la familia, evaluando la posibilidad de incorporación de ellas a los planes y programas. Esta incorporación ocurrió sobre tres ejes:

El primero, un supuesto problema demográfico mundial. El segundo, se refiere a evidenciar el fracaso del modelo ya que lejos de proporcionar los beneficios ofrecidos no había llegado a los países más pobres y en ellos a las más pobres, las mujeres. La tercera idea se refiere a la necesidad de proponer programas para mejorar las condiciones de la familia y la comunidad: nutrición, agua, saneamiento de la vivienda (Nazar y Zapata, 2000: 78).

Posteriormente, en los años setenta, como resultado del movimiento feminista se incluyó el concepto “género” como un tema importante y necesario que permitió realizar análisis sociales y poner en tela de juicio la inserción en los planes y programas anteriores. La crítica principal al modelo de los años setenta y ochenta reclamaba la inclusión de las mujeres en el desarrollo, ya que “el modelo económico no las beneficiaba, no se reconocía su aporte al desarrollo y la planificación sólo aprovechaba el recurso que significaban. De este modo, las mujeres quedaban a la vista y en espera de ser escuchadas y de convertirse en promotoras” (Munévar y Torres, 2010: 39-40).

Se pueden distinguir dos momentos en la incursión de las mujeres en el desarrollo; el primer acercamiento se conoce como Mujeres en el Desarrollo (MED), que se caracterizó por un enfoque dirigido a tres variantes: bienestar, antipobreza y eficiencia que fundamentalmente respondía a la intención que se les asignaba a los programas y no hacía ningún énfasis sobre la condición de las mujeres. Contraria a la posición anterior y basándose en las críticas a ella, surgió un modelo que se conoce como Género en el Desarrollo (GED), a partir del cual

se incluyen en la agenda del desarrollo las necesidades estratégicas de las mujeres, propugnando modificar la posición (de desigualdad) entre los géneros. Estos postulados parten del análisis de la subordinación de las mujeres, desde donde identifican los intereses estratégicos de género para elaborar una propuesta de organización más igualitaria entre hombres y mujeres, que se traduzca en la conformación de una sociedad más satisfactoria, en términos de su estructura y de la naturaleza (Cfr. De Villota, 1999; Munévar y Torres, 2010; Nazar y Zapata, 2000; Perales, 2010; Vélez, 2001). Una diferencia importante que se debe resaltar es que mientras el MED hacía referencia a las mujeres, el GED habla de hombres y mujeres como un enfoque más integral y no excluyente que promueve la igualdad.

Existen dos conceptos que han sido parteaguas en la incorporación de las mujeres al desarrollo; el primero, es el desarrollo a escala humana, que se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, puesto que representan componentes irreductibles de la calidad de vida y en los que se encuentran explícitas las carencias y las potencialidades del ser humano. El desarrollo a escala humana apunta hacia una necesaria profundización democrática con énfasis en la participación y en la práctica de acciones (Max-Neef, 1993).

Las necesidades humanas cambian a través del tiempo y son diferentes para cada cultura, así como también lo son los satisfactores; sin embargo, las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. Por ejemplo, se pueden clasificar de la siguiente manera: las necesidades del ser, tener, hacer y estar; y, por otro lado, las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (Max-Neef, 1993).

Uno de los puntos fundamentales del desarrollo a escala humana es que promueve “la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo” (Max-Neef, 1993: 30). Este hecho es de gran importancia para la incorporación de las mujeres al desarrollo porque afirma la necesidad de que sean reconocidas como sujetos sociales promoviendo una ruptura con el sistema sexo-género que es por naturaleza estrictamente jerarquizado. Las necesidades de las mujeres cobran sentido, puesto que en la medida que sean

visibilizadas y satisfechas de manera adecuada, podrán alcanzar mejor calidad de vida.

El segundo concepto es el de desarrollo como “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 2000: 19). Entendiendo que las libertades permiten el ejercicio de las capacidades y potencialidades manifiestas en los derechos civiles, políticos y de dignidad humana, en donde los sujetos que por alguna razón no pueden hacer uso de sus capacidades o expandir sus potencialidades se convierten en sujetos o grupos vulnerables. Ello plantea que si el desarrollo no se da sin romper con los estereotipos de género, resulta una contradicción de sus principios y objetivos.

Amartya Sen (2000) expone dos razones fundamentales para ampliar las libertades: 1) Es importante por derecho propio para la libertad total de la persona y 2) es importante para aumentar las oportunidades de la persona para obtener resultados valiosos. Ambas cosas son trascendentales para evaluar la libertad de los miembros de la sociedad y, por lo tanto, imprescindibles para evaluar el desarrollo. En ese sentido, resulta importante decir que esta visión de desarrollo es plenamente compatible con la categoría de género porque ambos llevan implícito el reconocimiento de las capacidades y potencialidades de los seres humanos, la integración activa, el empoderamiento y fomentan el “desdibujamiento” de los espacios público y privado.

Por lo anterior, este modelo de desarrollo se contraponen de manera amplia a las prácticas sexistas y patriarcales puesto que sugiere la agencia de las mujeres que no sólo aportan en ese sentido en términos económicos sino también en lo sustantivo a la calidad de vida. Ser agente significa que “las personas actúan y provocan cambios cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos” (Sen, 2000: 35).

Dicha categoría se les había negado a las mujeres limitando sus capacidades y potencialidades, entonces este concepto de alguna manera reivindica el papel de ellas como actores sociales, o bien como sujetos. De tal manera que la incorporación de la perspectiva de género al desarrollo permite también reconocer y visibilizar problemas relacionados con la diferencia sexual y la desigualdad, pero también

normar y llevar a la práctica acciones con el objetivo de disminuir la brecha de desigualdad y mejorar las condiciones de vida de la mujer.

En el mismo tenor, debe decirse que gran parte de la dominación masculina está sustentada en el poder económico. Al considerar a las mujeres agentes e incorporarlas al ámbito laboral y la educación, existe una ruptura con parte del proceso de dominación. Como consecuencia, se promueve la conciencia sobre temas de género que no sólo tienen repercusiones en lo individual sino también en lo colectivo, de manera que se genera un cambio social.

Se revela el potencial invisibilizado de las mujeres no sólo como mayoría poblacional sino a través de su influencia y aportaciones en cada uno de los espacios de la vida. Por esta razón, se plantea que si “el desarrollo no va acompañado de un aumento del poder de las mujeres puede reforzar incluso la discriminación sexual” (Sen, 2000: 242).

Es importante retomar a los organismos internacionales, ya que son los que han establecido y siguen trazando las pautas para el desarrollo y la integración de perspectiva de género; asimismo, son los encargados de construir conceptos, marcos jurídicos, manuales y mecanismos que se traducen en prácticas, de tal manera que establecen también tendencias en relación con los temas y la forma de abordarlos. A su vez, crean indicadores y parámetros para medir el grado de desarrollo y de avance en la disminución de la brecha de género en los países. La paradoja es que se han dejado de lado las particularidades de los problemas, las formas culturales y los recursos políticos, económicos y estructurales con los que cuentan los países para llevar a cabo dichas acciones, homologando así los procesos.

Estos hechos generan una serie de consecuencias adversas, puesto que difícilmente los países que no encajan en el modelo, o que no cuentan con los recursos y las condiciones necesarias, pueden lograr el cumplimiento de los estándares y objetivos impuestos por dichos organismos. Además, se abren brechas interpretativas respecto a los conceptos y las acciones, por lo que las prácticas suelen alejarse de lo que comúnmente se establece en los manuales o legislaciones y por ende de los objetivos planteados; o bien, a menudo se convierten en prácticas parciales que encajan a nivel global con lo políticamente correcto pero que no inciden ni promueven cambios sociales de fondo.

Finalmente, es esencial abordar el tema de género y desarrollo porque de esta forma podemos entender de dónde proviene la idea y los fundamentos que dan sustento a la institucionalización y la transversalización de la perspectiva de género como proceso, la cual se ha pretendido incorporar a nivel nacional, estatal y municipal en diversos países tanto en las agendas sociales como en las políticas públicas.

Conclusiones

Ante un panorama actual de crudos esquemas de violencia contra las mujeres, es de vital importancia reconstruir la estructura de valores que permean a la sociedad. La confluencia entre paz, género y desarrollo tiene como fin lograr una convivencia pacífica cimentada en la dignidad humana.

En este contexto, hablar de paz y desarrollo en el tema de género involucra un cambio sustancial en el reconocimiento de las mujeres. Se trata de incentivar a las mujeres como agentes de cambio en lo social, lo político y lo económico para colocar en la agenda pública la inclusión de sus necesidades estratégicas; situación que implica que también sean integradas, empoderadas y reconocidas como sujetos sociales, es decir, sujetos activos.

Dicho reconocimiento redituará en el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de los seres humanos para disminuir las brechas de desigualdad que obstaculizan su desarrollo y le impiden mejorar sus condiciones de vida. El desarrollo de un género en perjuicio de otro no beneficia el desarrollo de la humanidad sino todo lo contrario, provoca su propio detrimento, así como el de las futuras generaciones, convirtiéndose en una viciada espiral de violencia y miseria.

Es esencial generar mecanismos que condenen la justificación de la violencia contra las mujeres a causa de factores como el yugo de sociedades patriarcales, de la cultura, de las instituciones, de las creencias religiosas y de la educación, tanto formal e informal. No aceptar la normalización de la violencia (en cualquiera de sus expresiones: cultural, estructural o directa e indirecta) no es tarea exclusiva de las mujeres, es y deber ser un reclamo de la sociedad en su conjunto, bajo

la consigna de no cerrar los ojos y quedarse callado. Se observa en las nuevas masculinidades que aceptan que es imperativo un ataque frontal a las distintas formas de violencia que afirman la hegemonía de un género en perjuicio del desarrollo armónico de la humanidad.

Finalmente, no se trata de masculinizar a la mujer, el reto es visibilizarla, reconocer sus derechos y capacidades, eliminando los simbolismos vinculados a estructuras mentales forjadas culturalmente que inciden en la proliferación de conflictos. De ahí la importancia de un nuevo enfoque educacional para reconocer y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, reivindicando sus diferencias y su diversidad como un medio hacia la construcción de la paz.

Referencias

- Alcañiz, M. (2006), “La construcción de la cultura de paz desde la perspectiva del género”, en *Mujeres en pie de paz*, España: Siglo XXI.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2006), “Cultura de Paz y educación para la diversidad”, en Barragán, F. *et al.*, *Cultura de paz y género*, España: Ediciones Aljibe.
- De Villota, P. [ed.] (1999), *Globalización y Género*, España: Síntesis.
- Guerra, M. I. (2006), “La violencia en la vida cotidiana y la educación”, en Barragán, F. *et al.*, *Cultura de paz y género*, España: Aljibe.
- Lautier, B. (2002), “Desarrollo”, en Hiriata, H. *et al.*, *Diccionario crítico del feminismo*, España: Síntesis.
- Magallón, C. (2006a), “¿Por qué las mujeres?”, en *Mujeres en pie de paz*, España: Siglo XXI.
- Magallón, C. (2005), “Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres”, en *revista Feminismo/s*, núm. 6, España: Universidad de Alicante, Centro de Estudios sobre la Mujer.
- Magallón, C. (2006c), “El pensamiento maternal”, en *Mujeres en pie de paz*, España: Siglo XXI.
- Martínez, V. (2006), “Nuevas masculinidades y cultura de paz”, en *Mujeres en pie de paz*, España: Siglo XXI.
- Max-Neef, Manfred A. (1993), *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, España: Icaria.

- Munévar *et al.* (2010), “El cambio social y los alcances del enfoque de género en el desarrollo humano”, en Perales, R. [coord.], *Perspectiva de género para el desarrollo humano*, México: CONACyT.
- Nazar, A., Zapata, E. (2000), “Desarrollo, Bienestar y Género: Consideraciones Teóricas”, en *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm. 11, México: Universidad de Guadalajara.
- Ornelas, J. (2010), “Hacia una teoría latinoamericana del desarrollo”, en *Realidades y debates sobre el desarrollo*, España: Universidad de Murcia.
- Perales, R. (2010), “Equidad de género síntesis del desarrollo humano”, en Perales, R. [coord.], *Perspectiva de género para el desarrollo humano*, México, CONACyT.
- Rendón, L. M. (2010), “Tras el desarrollo: regeneración”, en *Realidades y debates sobre el desarrollo*, España: Universidad de Murcia.
- Reyes, G. E. (2001), “Principales teorías sobre el desarrollo económico y social”, en *Revista Nómadas*, núm. 4, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Rostow, W.W. (1953), *The process of economic growth*, Inglaterra: Clarendon Press.
- Salazar, O. (2010), “Igualdad de género y paz social”, en Díez, M. E. y Sánchez, M. [eds.], *Género y paz*, Barcelona: Icaria.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y Libertad*, México: Planeta.
- Sierra, Á. C. (2006), “Violencia en interculturalidad”, en Barragán Madero *et al.*, *Cultura de paz y género*, España: Aljibe.
- Stuart, J. (2008), *La esclavitud femenina*, México: Artemisa.
- Vélez, G. (2001), *La mujer eje potencial del desarrollo*, México: UAEM, Colección: Ciencias Sociales, Serie: Sociología y Política.
- Vélez, G. (2008), *La construcción social del sujeto político femenino. Un enfoque identitario – subjetivo*, México: Porrúa.
- Villareal, M. (2010), “Acerca del futuro de las mujeres sujeto de desarrollo”, en Perales, R. [coord.], *Perspectiva de género para el desarrollo humano*, México: CONACyT.
- Wiberg, H. (1987), “¿Qué es paz?”, conferencia organizada por mujeres y para mujeres, Center of Defense Information, Washington, D. C., en *Mujeres y paz: El significado de paz para las mujeres*.

LOS EMBATES DE LA MODERNIDAD Y EL DESARROLLO: CONSTRUCCIÓN DE PRESAS PARA ALMACENAMIENTO DEL AGUA

THE IRRUPTION OF MODERNITY AND DEVELOPMENT: CONSTRUCTION OF DAMS FOR WATER STORAGE

ADRIANA VIRRUETA GARCÍA

Resumen: Se reflexiona sobre una discusión en torno a la modernidad y el desarrollo para el caso concreto de la construcción de presas para el almacenamiento de agua. Para ello, se describen varias situaciones que hacen que las sociedades expresen manifestaciones sociales concretas que tienen repercusión a nivel mundial y que han dado pauta para abordar de manera crítica los problemas derivados de la modernidad. Dichas manifestaciones se han traducido en conflictos que repercuten no sólo en la estabilidad social, sino también en la ecológica, económica, política y cultural de las sociedades.

Se analiza también el impacto social y ambiental que se genera por la concentración del agua a través de la construcción de presas, que buscan no sólo el desarrollo social, sino que se esmeran por obtener un crecimiento y progreso económico, que causa deterioro al medio social y natural por el efecto de movilidad involuntaria que provoca el desarrollo.

Palabras clave: impacto social y natural; modernidad y desarrollo; ecodesarrollo y desarrollo sostenible; movilidad involuntaria o reacomodo social.

Abstract: It reflects on a discussion about modernity and development for the concrete case of the construction of dams for the storage of water by describing several situations that make societies express

concrete social manifestations that have a worldwide impact and which have given way to critically address the problems arising from modernity. These manifestations have resulted in conflicts that have repercussions not only on social stability but also on the ecological, economic, political and cultural stability of societies.

It also analyzes the social and environmental impacts generated by the concentration of water, through the construction of dams, which seek not only social development, but also strive to achieve economic growth and progress, which causes a deterioration in Social and natural environment by the effect of involuntary mobility that generates the development.

Key words: social and natural impact; modernity and development; eco-development and sustainable development; involuntary mobility or social rearrangement.

En el mundo moderno, la libertad es
lo contrario de la realidad; pero es
sin embargo, su ideal...

GILBERT KEITH CHESTERTON

Introducción

El mundo moderno es un abanico de situaciones que hacen que las sociedades expresen manifestaciones sociales concretas que tienen repercusión a nivel mundial y que dieron pauta para abordar de manera crítica los problemas derivados de la modernidad.

Estas manifestaciones se volcaron en conflictos que repercuten no sólo en la estabilidad social sino también en la ecológica, económica, política y cultural de las sociedades.

En este trabajo, hago un acercamiento del impacto social y ambiental que se genera por la concentración del recurso del agua, a través de la construcción de presas, que buscan no sólo el desarrollo social, sino que se esmeran por obtener crecimiento y progreso económico, que causa deterioro al medio social y natural por *el efecto de movilidad involuntaria* que provoca dicho desarrollo.

Además se hace una semblanza de la deuda climática y la justicia social, como consecuencias de la modernidad y el desarrollo,

no porque sea malo, sino porque tergiversa el sentido positivo de ambos conceptos cuando son llevados a cabo.

Para combatir y disminuir la aplicación errónea de la modernidad y el desarrollo social, se retoma la propuesta de Enrique Leff y Manfred Max-Neef: “Medio ambiente y desarrollo alternativos: racionalidad ambiental y desarrollo a escala humana”, como alternativas de solución a los impactos sociales y ambientales que sufren nuestras sociedades con la concentración del recurso del agua a través de la construcción de grandes presas.

Termino con una pequeña conclusión o reflexión del problema y la tarea que nos queda por hacer ante y con nuestra sociedad para construir una Cultura de Paz, que no ayude a resarcir los daños causados por quienes estamos inmersos en el sistema moderno capitalista y legitimamos su actuar en pro del desarrollo social.

La construcción de grandes represas: desplazamientos o reacomodos involuntarios que generan impacto social y ambiental

Se conocen, a través de la historia de nuestro país, los procesos sociales provocados por los cambios tecnológicos que frecuentemente acompañan a la realización de grandes obras públicas. *Su finalidad práctica es contribuir al diseño de políticas que concilien las necesidades de desarrollo regional con el bienestar de las poblaciones afectadas por dichas obras, de modo compatible con el medio ambiente social y natural* (Allub, 1990: 11).

Los estudios sobre el impacto social generados por la construcción de represas en los diferentes puntos de la República Mexicana, desde el norte hasta el sur, dan un marco de referencia sobre los acontecimientos que se han trabajado en estas situaciones, teniendo como principal objetivo dar a conocer los alcances de destrucción ecológica y social, que se provocan al llevar un megaproyecto como este a lugares que cuentan con el recurso del agua.

Sin embargo, dichos estudios sólo han generado un trabajo de análisis sobre los impactos sociales, ecológicos, económicos y políticos desde la obra tecnológica hasta la movilidad de las poblaciones,

dejando ver en este último rubro los derechos de los afectados en la Iniciativa de Copenhague para considerarlos y ponerlos en práctica. Pero esto no genera, de manera alguna, análisis sobre las respuestas culturales que dan los afectados desde su propia óptica por dichas obras.

En los estudios de Leopoldo Allub (“Impacto social de las grandes obras”), Jorge Murga Armas (con la Presa Xalalá), Leonardo Tirtania (Presa Miguel Alemán), Roberto Melville (grandes obras hidráulicas), Carlos Díaz (Papaloapan) y Angelina Martínez Yrizar (impactos ambientales asociados a las construcción de presas), entre otros, se reflexiona, sin que en ellos se considere y se tome en cuenta los requerimientos que se generan entre los individuos de las sociedades afectadas (respuestas culturales) que son tan importante de resaltar como los impactos que provocan en el ambiente natural, económico, político y social por la construcción de una presa. Dejando sólo constatado el proceso, es decir, una amplia descripción etnográfica y a partir de ella explican el accionar de los diferentes actores o de algunos de ellos que consideran fundamental.

García Espejel (2003: 35) considera que en la mayoría de los estudios sobre relocalizaciones por proyectos de desarrollo social, se pone mayor énfasis en la forma de actuar de las autoridades (resaltando muchas veces lo inadecuado); destacando las respuestas de la población a ser reubicada, que tratan de ubicar en el contexto que consideran conveniente, o resaltan algún aspecto que consideran central y que desde su punto de vista brinda una interpretación pertinente de esa respuesta. Esto no quiere decir que sea malo el trabajo, sino todo lo contrario, sus descripciones dejan valiosos aportes para que futuros investigadores consulten y vean la serie de errores y aciertos que se pudieron haber cometido, para que puedan rescatar y estructurar una lógica de los procesos presentados para desarrollar acciones que minimicen el impacto social.

Por tanto, el factor cultural ha sido de alguna manera postergado o abandonado en un rincón del análisis social, no se le hace mención en forma explícita e implícita, probablemente porque se lo relaciona con lo social. Sin embargo, el factor social en los estudios de impacto se remite a lo concerniente a la violación de los derechos humanos, como se ha mencionado, dando cabida a los lineamientos que deben

considerar todos los actores que intervienen en la planeación, ejecución y construcción de proyectos de desarrollo social y que de manera directa o indirecta afectan a algunas poblaciones.

Tomar en cuenta las percepciones de los individuos y comunidades involucradas en los procesos de cambio otorga un significado de la realidad que están viviendo estas comunidades, y permite a quienes toman las decisiones, planificar, evaluar y estimar los costos y beneficios de las opciones existentes, incorporando en el proceso de decisión indicadores que representan los deseos y aspiraciones de los individuos, grupos, comunidades, organizaciones y/o región que pudieran verse afectados. Obviamente esta estrategia debería estar ligada con la acción política, pero la realidad es otra.

En los diferentes trabajos que ha realizado como sociólogo, antropólogo y asesor de sociología del Banco Mundial, Michael Cernea propone un lineamiento de atención social a las entidades planificadoras para unir el pensamiento crítico con las acciones técnicas de desarrollo. Estas obras basadas en las concepciones teóricas e ideológicas del desarrollo están validadas por el contexto de proyectos específicos realizados con diversos pueblos del mundo.

Además, autores como Tayer Scudder, Elizabeth Colson, Leopoldo Bartolomé (1993), Scott Guggenheim, Alberto García Espejel, Alicia Barabás, Miguel Bartolomé (1989) y el mismo Michael Cernea, entre otros, efectuaron análisis sociales a partir de proyectos de desarrollo social y examinaron las variables culturales y de organización social, tanto al promover modelos y definir metodologías como al inducir la acción social considerando los lineamientos sociales propuestos (Cernea, 1995) para la planificación y ejecución de un proyecto como la construcción de una represa: que no sólo se beneficie a un sector de la sociedad, sino también a las sociedades que son afectadas de forma no sólo visible, sino participativa.

Una de las afectaciones más comunes a la hora de planificar proyectos de desarrollo son las llamadas reubicaciones o desplazamientos de población involuntarios. Estas reubicaciones, relocalizaciones o desplazamientos como se les conoce, a la hora de que se tienen que ejecutar, traen consigo afectaciones de carácter natural, social, cultural y psicológico, que a corto o mediano plazo cobran los embates de quienes lo sufren.

Por ello, M. Cernea (1989) dedica un capítulo de especial interés por su temática al “reasantamiento involuntario” en su obra *Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural*, la investigación social, política y la planificación que en él plantea problematiza el reasantamiento involuntario y sus consecuencias en los procesos de desarrollo social; describe cómo el desalojamiento destruye el tejido social, y expone la razón por la cual el desalojo de la población que se origina con los proyectos de desarrollo requiere una política que tome en cuenta las investigaciones de las ciencias sociales, mediante la transformación del conocimiento social en módulos que permitan establecer un marco normativo para la reconstrucción planificada de la organización socioeconómica y cultural de la población desalojada (Cernea, 1995: 642).

Considerar a la gente primero y en “primerísimo lugar a los más pobres” —en los proyectos de desarrollo— es la tarea más importante que se debe realizar como principio fundamental en toda disciplina social y humana que se inserta en los proyectos de desarrollo social. Dado que la sociedades afectadas no participan del beneficio por el proyecto de “desarrollo”, son excluida del sistema económico, social y político porque en su paso hacia la reubicación pierden su fuente de ingreso, su relación con el sistema mayor se ve quebrantada porque aún no están constituidos como población y no contribuyen al sistema económico por ser una sociedad que está preparándose para su nuevo hábitat, que está en el escenario del ensayo y error en cuanto a su actividad económica, pues han dejado de ser agricultores, ganaderos y comerciantes, para empezar a ser “lo que el medio les permita ser”.

En esta “nueva forma de vida”, el ensayo y error no sólo puede manifestarse en sus limitaciones para sobrevivir, sino que, en ese ejercicio, la naturaleza también lleva las de perder, pues reciente de manera directa los embates de la sociedad que trata de buscar esa “nueva forma de vida” aplicando tecnologías inapropiadas para el medio natural. Lo que, a su vez, está cobrando un costo muy elevado a la naturaleza y por ende al medio social, generando una serie de conflictos que perturban y alteran la paz y el orden social y natural.

El desplazamiento involuntario o relocalizaciones compulsivas, nos dice Alberto García Espejel, es:

Una situación dramática que se manifiesta en el plano individual y colectivo de la población afectada, pues se ve alterado el contexto en el que se desenvuelven sus relaciones sociales, se modifica gravemente la base productiva, se crean nuevas dinámicas políticas, se manifiestan sentimientos depresivos o de tristeza que surgen por la pérdida del lugar de origen, con un pasado histórico en común, y los afectados se ven invadidos cuando sus comunidades son “invadidas” por trabajadores foráneos que no sólo van a alterar su panorama material sino las condiciones de vida normalmente establecidas (García, 2003: 38).

Los desplazamientos involuntarios generan entre los reubicados una crisis de identidad sociocultural por el desarraigo y la agresión a la que se ven sometidos, expresada en diferentes estados de ánimo que influye en su reacción frente al cambio.

En ese sentido, Bolívar Hernández menciona que, aunada a esta serie de sentimientos, la desinformación sobre el proyecto convierte a los sujetos en actores pasivos en la transformación de una realidad inmediata, “otros decidirán por ellos, lo que en gran medida a ellos les compete” (Hernández, 1982: 7). Esta incertidumbre y la angustia sobre lo que les depara el futuro hace entrar a los afectados en un estado de tensiones emocionales que Scudder y Colson (1978) han denominado “estrés multidimensional de relocalización”, cuya intensidad, modalidad y consecuencias dependen de una serie de variables socioeconómicas y culturales. Este estrés produce entre sus víctimas una crisis de identidad sociocultural que puede provocar un conflicto social profundo, cuando los desplazamientos no generan nuevas estrategias de adaptación apropiadas para responder a la situación de cambio compulsivo. Este estrés, aclaran los autores, se registra en tres niveles:

- 1) Fisiológico: se manifiesta en un crecimiento de las tasas de morbilidad y mortalidad durante los períodos anteriores y posteriores al traslado, por la somatización de la incertidumbre y la impotencia.
- 2) Psicológico: relacionado estrechamente con el anterior, presenta dos síndromes: “pérdida del hogar” que en este caso hogar se refiere a la comunidad, al espacio que la compone, incluidos mitos, acontecimientos históricos y simbolismo religioso; y “síndrome de ansiedad” acerca de un futuro incierto; y
- 3) Sociocultural: derivado del impacto sobre el sistema económico, de la estructura de liderazgo, de las alteraciones de las pautas de

conducta individuales y colectivas por la adaptación a un determinado espacio físico, social y cultural, y de la amplia reducción del universo cultural debido a una pérdida temporal o permanente de patrones de conducta, prácticas económicas, instituciones y símbolos.

En síntesis, la poca atención que se le ha dado a las respuestas culturales en la planeación y construcción de grandes represas, ignorar las recomendaciones sugeridas por los analistas sociales en materia de desarrollo social y la ineficiencia de los que realizan y ejecutan los proyectos de construcción, han generado que los impactos tanto sociales como ambientales detonen en conflictos sociales que en la mayoría de los casos son difíciles de resolver pero no imposibles y hacen como únicos responsables a los más vulnerables: las poblaciones afectadas.

Deuda climática y justicia social

Desde la década de 1970 hasta el 2000 la concentración del agua en grandes represas a nivel mundial ha rebasado las cifras de extracción, lo cual trae como consecuencia una serie de conflictos en materia del recurso del agua, principalmente, causando daños de índole ecológico, social, económico y de salud. Factores que si bien han sido considerados por los institutos financieros, como el Banco Mundial, en su preocupación por aminorar el impacto social, los gobiernos nacionales y estatales han ignorado en gran parte y justificados por la visión o ideología desarrollista que caracteriza a la modernidad.

Esta sustracción del agua para almacenamiento, control y distribución del recurso a los diferentes medios que hacen uso de ella, implica para el capitalista progreso, desarrollo y crecimiento. Aunque estos tres conceptos no necesariamente signifiquen lo mismo, los tres dejan al planeta (con todo lo que hay en él) en un hoyo de deterioro social y ambiental, que al mismo tiempo arrastra con mayor fuerza a la pobreza y a la anulación de los recursos naturales, como ya se manifestó con los desplazamientos involuntarios.

Basta ver algunas cifras de la inequitativa distribución de la riqueza, por lo que la economía mundial se debe someter a un cambio profundo, siendo a ojos de los expertos un reto enorme, tal vez difícil de construir pero no imposible de lograr.

La concentración del agua en grandes represas ha sido vista por los empresarios y el propio Estado, como una forma de asegurar el crecimiento económico; sin embargo, está muy lejos de llevar a la sociedad al desarrollo y mucho menos al progreso. Pero estos conceptos se han visualizado, de acuerdo a Marx y citado por John Holloway (1990), como un fetiche al cual rinden pleitesía los poderes del mundo y amplios segmentos de la población, que obviamente no resarcirán el daño que están causando al planeta.

Por otro lado, la sociedad o sociedades afectadas con este tipo de desarrollo econocrático y tecnocrático para la concentración del agua son las que menos beneficios obtienen por tal afectación, siendo además los paganos del poder de los inversionistas capitalistas que tienen al Estado como vigía de los intereses del capital.

Esta visión de desarrollo social sobre el acaparamiento del recurso del agua viene desde una cosmología occidentalista moderna y expansionista, que se alimenta de lo material para aumentar su poder. Niega toda relación humana-naturaleza y se sirve de que la naturaleza se hizo para satisfacer las necesidades humanas al costo que sea.

La sustracción y concentración de agua genera grandes conflictos sociales, que desde la óptica capitalista-inversionista se pueden solucionar haciendo partícipe a la población de tal evento o acontecimiento, pero el sentido participativo de la comunidad se ve distorsionado según las conveniencias del Estado como árbitro que decidirá cuál será la participación social y que, obviamente, no será a beneficio de los afectados.

En este sentido, Cernea dice “que es necesario inducir el uso sistemático del conocimiento sociológico como complemento de los conocimientos económico y tecnológico, es indispensable para dar ‘primacía a las personas’ en las intervenciones para el desarrollo planificado” (Cernea, 1995: 32). Esto significaría que los métodos convencionales pierdan la importancia que le dan a los factores técnicos y a los modelos económicos despojados de la carne y la sangre de la vida real.

Desde la planeación, ejecución y consolidación de un proyecto de desarrollo como es el caso de las represas, siempre se verán afectados y conflictuados los intereses de los actores que intervienen en el

proceso, pero de manera más directa y drástica los de las personas que son víctimas del proyecto.

Cernea nos comparte que *los modelos adoptados por lo proyectos que no dan primacía a las personas entran en conflicto con el modelo intrínseco a los verdaderos procesos sociales de desarrollo* (Cernea, 1995: 33), en cuyo centro se encuentran, simplemente, los protagonistas. Este conflicto deja expuesta seriamente la efectividad de los proyectos que intentan inducir y acelerar el desarrollo. El argumento que justifica el conflicto es el discurso basado precisamente en el desarrollo social y que va acompañado del crecimiento económico para los capitalistas, desarrollo que pocas veces genera beneficios para las sociedades afectadas y mucho menos para la naturaleza, siendo esta pilar del sistema mundial que nos rige.

Pero volviendo al problema de la concentración del agua, la cual ha generado una serie de conflictos en diferentes puntos del mundo, por sus impactos sociales, ambientales y económicos, y por los cuales se construye una propaganda o discurso amenazante que en muchas ocasiones se ha ejecutado de forma física; es decir, que no sólo se propaga el rumor de lo que pudiera pasarle a la sociedad que pretende o realiza manifestaciones de inconformidad, sino que se llevan a la práctica ejecuciones terroristas sobre las personas, que sirvan de escarmiento y ejemplo para apaciguar cualquier lucha en contra de lo establecido por el propio Estado y el sistema capitalista.

Lo anterior se lleva a cabo primero por el discurso amenazante a través de los medios de comunicación, y el terror ejecutado de forma física contra las personas es accionado por las autoridades judiciales que nos representan.

De esta manera, el empresario ordena y el Estado ejecuta valiéndose de los medios de comunicación y la Policía.

Pero estas amenazas y este terrorismo no han servido de mucho para que el capitalista y el Estado actúen sin reserva. Pues las sociedades aun con todo lo que han sufrido se unen y organizan para hacerse oír por quienes tienen el poder y el control, a través de las diferentes manifestaciones de las que se valen para ser vistos por el mundo entero.

Aunque, por otro lado, las aniquilaciones de obstáculos por parte del capitalista a través del Estado para conseguir y seguir con

la concentración del agua continuarán y serán parte de los acontecimientos que pongan en desequilibrio también el orden y la paz social.

En este sentido, se debe analizar con urgencia lo que representa la economía y la sociedad del crecimiento y el desarrollo, porque estos constituyen una especie de *harakiri* para la humanidad.

La concentración del agua que da auge al desarrollo tecnológico es en gran medida fabricada para darle a la sociedad una innecesaria adquisición de satisfactores que el mercado le revela. Y la sociedad se manifiesta por la adquisición de ellos, poniendo en riesgo aún más latente el desequilibrio no sólo natural sino social también, pues la tecnología moderna se encuentra subsumida al proceso de valorización, que la vuelve nociva en muchos aspectos.

Sin embargo, el problema tiene otro trasfondo, como advierte Rosa Luxemburgo en *Más allá del desarrollo*, citado por E. Gudynas (2012), el sentido de lo humano parece estar aproximándose a la barbarie, en el sentido de que la propia humanidad está permitiendo y actuando en la destrucción de la naturaleza, pues, aunque son pocos los grupos que se manifiestan, no se comparan con la sociedad que actúa o está en estado pasivo mientras no se vea afectada. El común de esta sociedad refleja su pasividad en el aumento del consumo, pues el capital sabe que entre más se les da, más quieren.

Con lo anterior, reitero que las condiciones, los procesos de toma de decisiones y los efectos sociales, ecológicos y económicos del modelo de concentración del recurso del agua a través de desarrollos tecnológicos, en este caso grandes represas, no son productos democráticos respetuosos de los derechos humanos, sino que reflejan la existencia de relaciones profundamente asimétricas de poder entre empresarios y comunidades, donde el papel del Estado no puede quedar reducido a asegurar la propiedad para la explotación y distribución de beneficios de acuerdo a intereses estrictamente privados.

Principales problemáticas socioambientales

Algunas de las problemáticas socioambientales que se generan por la creación de proyectos de desarrollo social como las grandes represas, que parece que no se consideran a la hora de planearlos y si se hace se

atropellan los derechos humanos o, en el peor de los casos, como ya se mencionó, se eliminan los obstáculos o se crea una propaganda amenazante que frene de alguna manera las intenciones de quienes por su condición son afectados, son los siguientes:

- Se habla de impactos socioeconómicos que alteran el bienestar de la ciudadanía como: desplazamiento, aumento de la corrupción, captación de los diferentes actores, aumento de la violencia y el crimen, falta de seguridad en el trabajo, ausentismo laboral, despidos, desempleo, despojo de tierras, pérdida del paisaje y sentido del lugar, pérdida del medio de vida, pérdida de conocimientos (prácticas culturales, tradiciones), militarización y presencia policial; problemas sociales (alcoholismo, drogadicción, prostitución, etcétera), impactos específicos sobre las mujeres y violaciones a los derechos humanos.
- Impactos ambientales: contaminación del aire, pérdida de biodiversidad (fauna, agrobiodiversidad), deforestación y pérdida de la cubierta vegetal, desertificación, sequía, incendios, inseguridad alimentaria (daños a los cultivos), contaminación genética, calentamiento global, perturbación a gran escala de energía hidroeléctrica y sistemas geológicos.
- Impactos de la salud: accidentes, muertes, exposición a riesgos complejos desconocidos o inciertos, problemas de salud relacionados con el alcoholismo, drogadicción y prostitución, enfermedades infecciosas, desnutrición, problemas mentales (estrés, depresión y suicidio).

Estos impactos traen como resultado:

- 1) Aplicación de las normas vigentes, compensación, corrupción, decisión de la Corte (fallo de la justicia ambiental), decisión de la Corte (indecisos), decisión de la Corte (victoria para justicia ambiental), criminalización de activistas, muertes, mejoras medioambientales, rehabilitación y restauración del área, fomento de una Cultura de Paz, cambios institucionales, demarcación de tierras, migración-desplazamiento, moratoria, solución alternativa (negociación), evaluación del impacto ambiental.

- 2) Otras podrían recaer en: proyectos cancelados o suspendidos temporalmente, represión, fortalecimiento de la participación, soluciones técnicas para mejorar la oferta de recursos, calidad y distribución, orientación violenta de activistas y el retiro de la compañía (inversión), este último es el más difícil pero no imposible de conseguir.

Para combatir lo anterior es necesario buscar alternativas que ayuden a disminuir los impactos tanto sociales como ambientales, que son consecuencia del desarrollo social a gran escala para la concentración del recurso del agua, pues de lo contrario aunque el recurso exista y esté controlado por el capitalista, la población perecerá bajo los cambios radicales de los cuales es objeto, de acuerdo a las listas ya citadas, anteponiéndose el quebranto parcial o total de la paz social y el desorden que genera conflicto.

Propuesta alternativa de solución

De lo anterior se derivan los proyectos de sustentabilidad con miras a restablecer en medida alguna a corto o largo plazo la biodiversidad, pero para que esto pueda ser superado, es indispensable construir soluciones ambientales vistas como una asignatura universal, de la mano con la propuesta de la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza que podría establecer un marco referencial para darle profundidad a esta tarea que compete a toda la humanidad, reforzando con una Cultura de Paz y una racionalización ambiental.

De esta manera, retomo la propuesta de Enrique Leff (1999) de su trabajo sobre “Medio ambiente y desarrollos alternativos”. Él dice que el discurso de la modernidad ha firmado el acta de defunción de las ideologías para dar nacimiento a un mundo transparente, mecánico y productivo, en el que a través de las libertades morales y el libre comercio se busca vencer los obstáculos del progreso, eliminando la contradicción teórica y disolviendo el conflicto social.

Sin embargo, desde la oscuridad de lo reprimido, desde el fondo de lo oprimido, resurge una fuerza social y pulsional no satisfecha, buscando recuperar desde la naturaleza explotada y los recursos degradados un nuevo principio para un desarrollo sustentable, equitativo,

democrático, un nuevo equilibrio en las relaciones entre los hombres, y de estos con la naturaleza.

La calidad de vida se convierte en una revalorización de los objetivos del desarrollo y del sentido de la existencia. De esta manera la sociedad participaría en el desarrollo y a la vez se beneficiaría el sistema y las personas, pues uno de los puntos de la modernidad es precisamente la democracia entendida como la participación ciudadana en todos los proyectos de desarrollo y crecimiento que el sistema propone y ejecuta en pro de la sociedad. Además del modelo de inclusión de las personas en todo proceso de desarrollo social que Cernea (1995: 36) propone en su obra *Primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural*.

La modernidad da nacimiento a una libertad que pretende disolver el conflicto social a través del equilibrio hombre-naturaleza, permitiendo la satisfacción de necesidades vitales, partiendo tal vez de una solidaridad social que dé el sentido de la existencia al desarrollo, todo ello para la protección ambiental de la cual se desprendería la justicia social, la participación democrática de la sociedad y la reintegración de las economías locales. Por ello se debería ver a través de un enfoque integrador que haga conciencia de una racionalidad productiva por medio de tres formas:

- 1) La productividad ecológica
- 2) La productividad tecnológica
- 3) La productividad social

Estas tres formas crean lo que es el ambientalismo: enfoque integrador, del cual hace mención Enrique Leff (1999: 127-129), como propuesta de contrarrestar el desequilibrio natural y la afectación social en los proyectos de desarrollo.

La perspectiva ambiental de desarrollo replantea la incorporación de la población a la vida económica y política a través de la distribución del poder y de la riqueza, de la propiedad de la tierra y de los medios de producción, del acceso y apropiación de los recursos naturales. Promueve la participación democrática de la sociedad en el aprovechamiento de sus recursos productivos para satisfacer las necesidades y aspiraciones de las mayorías que pueblan el mundo actual,

asumiendo un compromiso con los que habrán de habitarlo en generaciones futuras.

El ambientalismo, de acuerdo con Enrique Leff, cuestiona las estructuras de poder de los estados-nación como los costos y beneficios derivados de la economía de mercado y del Estado benefactor. Más allá de las deficiencias del sistema para satisfacer las necesidades de los consumidores, se plantea una crítica de las necesidades creadas por la sociedad de consumo y la necesidad de generar procesos productivos que no destruyan la base de los recursos naturales, pero sobre todo que la sociedad humana se beneficie de ellos, al conocer estrategias de sobrevivencia proporcionadas por los actores inversionista en el proceso de desarrollo, en el entendido de que la población no pruebe o ensaye con los medios naturales que lleven al deterioro de estos.

El principio de autosuficiencia propuesto por ecodesarrollo implica más que la autarquía de las comunidades, su participación en la gestión de su ambiente por alcanzar un desarrollo igualitario, sustentable y sostenido.

Para ello proponen dos cosas:

- Una praxis de construcción de otra realidad social a partir de principios de productividad sostenibles, gobernabilidad democrática y gestión participante.
- Gestión ambiental a través de valores humanos universales.

Pues más allá del propósito de lograr una distribución menos injusta de los costos ecológicos y sociales de las crisis económicas, la estrategia del ecodesarrollo plantea la reintegración de la población desempleada, subordinada y marginada de la industria y de la agricultura comercial, a un proceso de producción de satisfactores de sus necesidades fundamentales, acordes con sus recursos ambientales y sus idiosincrasias culturales, dando a cada comunidad la oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas fundamentales y elevar su calidad de vida.

La conciencia ambiental emerge y se expande así a contracorriente de la racionalidad económica dominante, planteando nuevas potencialidades para un desarrollo justo y duradero, a partir de una agenda geopolítica del desarrollo sostenible.

La geopolítica del desarrollo sostenible mira con optimismo la solución de las contradicciones entre economía y ecología, haciendo énfasis en el ecodesarrollo, entendiéndolo, de acuerdo con Leff y Carabias (1993), como la necesidad de dar bases de sustentabilidad ecológica y de equidad social al proceso de desarrollo, de tal manera que en la percepción de la crisis ambiental, este postule la necesidad de fundar nuevos modos de producción y estilos de vida en condiciones y potencialidades ecológicas de la región afectada. Asimismo, en la diversidad étnica y la capacidad propia de las poblaciones para autogestionar sus recursos naturales y procesos productivos.

Por lo que el ecodesarrollo aparece en un momento en que las teorías de la dependencia, del intercambio desigual y de la acumulación interna de capital orientan la planificación del desarrollo.

De esta manera se busca, por lo tanto, lograr una sociedad fundada en lo que se ha llamado “racionalidad ambiental”, que es un proyecto de construcción ecológico-social que va más allá del diagnóstico de las causas determinante y la formulación de normas y medidas correctivas para detener las tendencias dominantes del deterioro socioambiental, en pocas palabras: la racionalidad ambiental encierra lo que es el ecodesarrollo y desarrollo sostenible.

Lo anterior implica, de acuerdo con Enrique Leff, una postura epistémica ante la realidad en la cual lo real se construye a partir de una práctica social y no se somete a una realidad omnipresente, fundada en la supuesta esencia del hombre. Lo social y el sentido de la existencia humana es un proceso de construcción continua de la aventura de la civilización humana (Leff, 1999: 134).

Por otra parte, ante esta situación de alienación, impotencia y desesperanza, los principios de la gestión ambiental plantean buscar un desarrollo a escala humana que permita rescatar órganos y capacidades decisorias y que responda a necesidades sentidas.

Este tipo de desarrollo se concentra y sustenta, de acuerdo con Manfred Max-Neef (2006: 29), en “la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los

comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado”.

Por lo tanto, “necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas son los pilares fundamentales que sustenta el ‘Desarrollo a Escala Humana’” (Max-Neef, 2006: 30) que combinado con el planteamiento de Leff (1994) sobre ecodesarrollo y desarrollo sostenido, puede reconfigurar el potencial del desarrollo alternativo como crecimiento económico, que por presentarse de manera ecológicamente sustentable, culturalmente diverso, socialmente equitativo, democrático y participativo, se refleje sostenible y duradero.

Esta base se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible. Esto con el fin de incluir a las sociedades en estado de afectación a contribuir no sólo en el desarrollo y crecimiento económico, sino que también sea beneficiada por los acontecimientos de los que es objeto. De esta manera se pagaría poco a poco la deuda climática y se impartiría justicia social y ambiental.

Además, se debe considerar un aspecto poco explorado, como nos lo hace ver Leff (1999: 136), que es:

La tríada equilibrio ecológico, desarrollo sustentable y equidad social, pues sería la forma en que nuevas relaciones ecológicas de producción se fundan en un acceso socialmente justo a los recursos y al beneficio de su manejo, lo cual contribuiría a resolver un conjunto de tensiones sociales que surgen de la concentración del poder y de la acumulación de riqueza, proporcionando un mundo de paz y armonía entre las naciones, razas e individuos.

Esto implica que desde una nueva percepción del conocimiento y del desarrollo como procesos complejos se construya el concepto de ambiente, que desde la perspectiva de Leff y Carabias (1993) se plantee primero como una dimensión que debe atravesar a todos los sectores de la economía, de las ciencias y del sistema educativo, de los valores éticos y del comportamiento humano. Además de hacer hincapié en que el ambiente es más que la ecología, pues aparece como un nuevo potencial de desarrollo basado en la articulación sinérgica de

la productividad ecológica del sistema de recursos naturales, de la productividad de sistemas tecnológicos apropiados y de la productividad cultural que proviene de la movilización de los valores conservacionistas, de la creatividad social y de la diversidad cultural.

Por lo tanto, el movimiento ecologista ha venido incorporando así los valores del pacifismo y la eliminación de las tensiones derivadas tanto de lo militarista y policiaco, que aplican la fuerza contra las sociedades que se manifiestan por no ser consideradas en su totalidad como parte de dicho desarrollo y que sólo son saqueados sus recursos, de los que sobreviven.

Lo que se plantea, además, es saber si los mecanismos de mercados pueden regular la economía mundial sin empujar hacia la fuerza militar y policiaca como una necesidad de supervivencia del sistema económico y este puede democratizarse hasta el punto de distribuir equitativamente los recursos y la riqueza; o si por el contrario se requieren otros principios que deban regular al mercado para lograr un mundo, pero sobre todo un país, de equilibrio ecológico y paz social, con una nueva racionalidad social y productiva que potencie los recursos de la naturaleza y la calidad de vida humana.

Tal vez lo anterior pueda oírse un poco utópico, pero no está fuera de la realidad, de una realidad que puede construirse a través de generar una Cultura de Paz o una racionalidad ambiental, como la nombra Enrique Leff.

Para llevar a cabo esta Cultura de Paz hay que trabajar en conjunto para consolidarla, ya que puede darnos la pauta para el equilibrio social y ecológico que se desprende de los proyectos de desarrollo y de las políticas de crecimiento y progreso económico. Entonces será probable que el enfoque ambientalista mencionado recoja los frutos pronosticados.

Reflexión

Con lo expuesto, doy cuenta de un panorama que dice y observa cómo se mira y ejecuta la modernidad, que es sinónimo de desarrollo social y progreso, sin importar, como ya lo mencionaba en su momento Marx, quiénes pagan el precio de esta modernidad, que sólo se ve

reflejado en el sistema capitalista, y quiénes lo representan. Y cómo a través de un discurso bien elaborado enajenan, manipulan y explotan a las sociedades más vulnerables, partiendo de las necesidades insatisfechas de esta sociedad.

Asimismo, no tomar en cuenta las características de ejercer una Racionalidad Ambiental derivada en el ecodesarrollo y/o desarrollo sostenible, en relación con el recurso del agua y la racionalización del ambiente siconatural puede provocar en un futuro conflictos de índole geopolítico, pues el agua es un elemento clave de la vida y el desarrollo, por lo que las condiciones que se reflejan en la actualidad sólo están favoreciendo los escenarios de competencia en medio de diferentes variables de la modernidad que gesta incertidumbre social.

Aunado a lo anterior, si no se lleva a cabo la construcción de una Cultura de Paz y se hacen alianzas entre las élites de poder, la sociedad más vulnerable y la naturaleza con los proyectos ambientalistas, la degradación y el deterioro del ambiente social y natural se verán acelerados hasta el punto en que no tengamos con qué sostenernos y satisfacer las necesidades más inmediatas de todo ser vivo sobre la Tierra.

Pero el rasgo más doloroso que el hombre deberá enfrentar es la constante inestabilidad que tal sistema proporciona. En cada señal positiva que aparezca, inevitablemente se develará su contraparte caótica. Si se puede decir que la modernidad une a toda la humanidad, esta unidad es paradójica, es una unidad de la desunión que nos lleva a la desintegración y la renovación perpetua, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia.

Referencias

- Allub, L. (1990), *Impacto Social de las Grandes Obras Públicas*, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Bartolomé, L. J. (1993), "The Yaciretá Experience with urban Resettlement: some lesson and Insights", en Cernea, M. y Scott Guggenheim [eds.], *Anthropological Approaches to Resettlement*, Estados Unidos: Westview Press.
- Bartolomé, M. y Alicia Barabás (1989), "La presa Cerro de Oro y la Relocalización Chinanteca", en *Antropología*, núm. 26, México.

- Cernea, M. M. (1995), *Primero la Gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural*. México: Fondo de Cultura Económica, Ediciones UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro).
- Cernea, M. M. (1989), *Relocalizaciones Involuntarias en Proyectos de Desarrollo. Lineamientos de Políticas Por Aplicar en Proyectos Financieros por el Banco Mundial*, Estados Unidos: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial.
- García, A. (2003), *Las Contradicciones del Desarrollo. El impacto social de los reacomodos involuntarios por proyectos de desarrollo, Serie Humanidades*, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gudynas, E. (2012), “Desarrollo, extractivismo y buen vivir”, en Lang, M. y Mokrani, D. [comps.], *Más allá del desarrollo*, Ecuador: El Conejo.
- Hernández, B. (1982), *Principales problemas en torno a los reacomodos de la población afectada. Proyecto Hidroeléctrico La Angostura, Chiapas*, México: versión mimeografiada.
- Holloway, J. (1990), “Crisis, Fetichismo y Composición de Clase”, en *Revista RELACIONES*, del Departamento de Ciencias Sociales, núm. 3 de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México: UAM-Xochimilco.
- Leff, E. (1999), “Medio ambiente y desarrollos alternativos”, en Sánchez, J. A. et al. [eds.], *Paz y Prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*, España: Eirene.
- Leff, E. (1994), *Ecología y capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, México: Siglo XXI.
- Leff, E. y J. Carabias, [coords.] (1993), *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*, México: CIIH-UNAM. Miguel Ángel Porrúa.
- Max-Neef, M. A. (2006), *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, España: Icaria-Antrazyt.
- Scudder, T. y Elizabeth Colson (1978), *The Kariba project resettlement and local initiative*, Wayelanda Press.

LA DISCRIMINACIÓN A LAS MINORÍAS RELIGIOSAS EN MÉXICO

DISCRIMINATION TO RELIGIOUS MINORITIES IN MEXICO

VÍCTOR HUGO ESCOBAR MENDOZA

Resumen: La creciente diversidad religiosa en México ha originado el surgimiento de un importante número de confesiones religiosas, motivo por el cual se han presentado una cantidad considerable de actos de discriminación. El Estado mexicano como garante de los derechos fundamentales de la población ha realizado ciertas reformas legislativas con la finalidad de reconocer la diversidad religiosa y asegurar el pleno goce de la libertad religiosa. Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes dado que aún se presentan cuantiosos casos de intolerancia religiosa que provocan discriminación. Resultado de esta reflexión temática considero que para combatir y evitar este fenómeno el Estado mexicano debe configurar un marco auténtico e integral que no se limite a ajustes normativos, sino que busque estructurar espacios y funciones administrativas capaces de aplicar las disposiciones legales y políticas sociales en la materia con la finalidad de evitar la reproducción de prácticas de intolerancia en la sociedad que decantan en la discriminación por motivos religiosos.

Palabras clave: violencia cultural, discriminación religiosa, libertad religiosa, laicidad.

Abstract: The growing religious diversity in Mexico has led to the emergence of many religious denominations, which has led to a considerable number of acts of discrimination. The Mexican State as guarantor of the fundamental rights of the population has made certain legislative reforms to recognize religious diversity and ensure the full

enjoyment of religious freedom. However, these actions have not been sufficient since there are still numerous cases of religious intolerance that lead to discrimination. As a result of this thematic reflection, I believe that in order to combat and avoid this phenomenon, the Mexican State must set up an authentic and integral framework that is not limited to normative adjustments, but rather seeks to structure spaces and administrative functions that are capable of applying legal provisions and social policies in the matter with the purpose of avoiding the reproduction of practices of intolerance in the society that opt in the discrimination by religious reasons.

Key words: cultural violence, religious discrimination, religious freedom, secularism.

Introducción

En los últimos 25 años la sociedad mexicana ha presentado un incremento importante respecto a su diversidad religiosa. La llegada y creación de confesiones religiosas diferentes a la católica ha originado el surgimiento de cuantiosas minorías religiosas, de tal forma que su interacción y la búsqueda de un espacio de participación en la esfera pública han motivado la generación y visibilidad de actos de discriminación. Por tal motivo el Estado mexicano como garante de los derechos fundamentales de la población ha realizado reformas legislativas de gran relevancia, tales como: los ajustes a los artículos constitucionales 3°, 5°, 24° y 130° en 1992; la promulgación de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público; la creación de la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación, etcétera.

Todo esto con el propósito de reconocer la diversidad religiosa, la igualdad entre confesiones y garantizar el pleno goce de la libertad religiosa y de conciencia. No obstante, estas gestiones institucionales se han limitado a lo normativo y no han permeado completamente en la esfera pública, académica y social; de tal forma, que hoy en día, la discriminación por motivos religiosos es una forma de violencia cultural que si bien no goza de alta visibilidad forma parte del acontecer de la sociedad mexicana. Para luchar y evitar estos actos de violencia cultural que impiden la construcción de la paz, el Estado mexicano debe conformar un marco auténtico e integral más

allá de las disposiciones legales existentes. Este marco debe procurar la creación de áreas y funciones administrativas que permitan aplicar realmente las disposiciones legales y generar políticas públicas y sociales con el propósito de eliminar acciones seculares o favoritismo en el aparato estatal y la constante reproducción de prácticas de intolerancia en la sociedad que producen violencia en forma de discriminación religiosa.

En esta reflexión describiré de manera objetiva la discriminación como una forma de violencia y en particular la discriminación religiosa como uno de los problemas sociales poco visibles que padece una fracción de la sociedad mexicana en estos tiempos. Asimismo citaré algunos datos que demuestran la notoriedad del suceso y las principales acciones tomadas desde el Estado para evitar este tipo de violencia cultural. Con ello, busco otorgar visibilidad sobre el proceso inconcluso que representa el reconocimiento pleno de la diversidad religiosa en México. “Ya que pensar la discriminación como un proceso social nos remite a la concepción integral de los fundamentos sobre los que descansa la convivencia social, en cuyo seno el reconocimiento del otro y las diversas dimensiones del pluralismo abonan para afianzar los supuestos de la democracia” (Bokser, 2013: 45). Supuestos en los que se fundamenta el Estado laico y el pleno reconocimiento a los derechos de todos los ciudadanos.

La discriminación como forma de violencia cultural

Construir la Paz en el siglo XXI requiere la cooperación de distintos actores de la sociedad que no sólo la reconozcan como ideal para la convivencia armónica, sino que sean capaces de asumirlo y promoverlo mediante diferentes acciones que incidan en una auténtica construcción de la Cultura de Paz. No obstante, el conflicto entendido como una oposición de intereses no siempre alcanza una solución por medios pacíficos; la negociación, conciliación y mediación logran resultados positivos únicamente cuando las partes tienen la voluntad de resolver y dirimir sus diferencias. Sin embargo, cuando estos medios pacíficos para la resolución del conflicto fracasan, la violencia suele ser el resultado más tangible de esta oposición de intereses. De ahí que comprender la violencia en sus

distintas manifestaciones resulte necesario para buscar soluciones que no sólo permitan reducirla, sino evitarla.

En nuestros días, puede ser que la violencia generada por estos comportamientos y los deseos desmesurados hayan calado tanto en nuestras vidas privadas y colectivas, es decir, se haya vuelto tan cotidiana, que se debe hacer un gran esfuerzo para comprenderla en todas sus dimensiones y, a partir de ahí, intentar reducirla al máximo (Jiménez-Bautista, 2012: 4).

Dado lo anterior, resulta importante pensar la violencia no sólo como el daño hecho a un ser humano por otro ser humano, ya que esta definición tan amplia no nos permite conocer su origen, causa o fundamento. Por ello, autores como Francisco Jiménez han propuesto que la violencia es en realidad “el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. Es decir, violencia es cualquier acción (o inacción) realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo, sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia” (Jimenez-Bautista, 2012: 14). Comprender la violencia nos implica conocer las diferentes formas en que esta se suscita, de tal forma que autores como Johan Galtung han clasificado la violencia en tres tipos: directa, estructural y cultural. El autor sostiene que si podemos reconocer en la situación violenta a un emisor o agresor, entonces estamos ante un caso de violencia directa ya sea física o psicológica. Caso contrario, si no podemos identificar a un emisor, entonces nos encontramos frente a la violencia de tipo estructural (Galtung, 2003). Respecto a la violencia cultural el autor la define como “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003: 7). En este caso y de acuerdo con las definiciones citadas, la discriminación por motivos religiosos se identifica como un tipo de violencia cultural al legitimar la violencia directa y estructural que emanan de la concepción religiosa de lo “elegido”, en donde los miembros de una religión determinada (mayoritaria) ostentan un estatus que les permite menospreciar y marginar institucionalmente a quienes no forman parte “del pueblo elegido”.

Una vez que hemos definido la violencia y ubicado la discriminación por motivos religiosos como una forma de violencia cultural, podemos contextualizar y detallar la forma en que esta ha cobrado visibilidad en la sociedad mexicana.

Para el año 2010, de acuerdo al Inegi había 10,076,056 de personas que profesaban una religión diferente de la católica en México; es decir, que forman parte de alguna minoría religiosa, las cuales en aras de conseguir un espacio de participación y reconocimiento en la esfera pública han generado puntos de tensión en la sociedad y en las acciones en torno al tema religioso del Estado mexicano; por ejemplo, las exigencias de las iglesias cristianas para modificar legislaciones en materia religiosa o las denuncias que interponen los testigos de Jehová contra instituciones públicas (principalmente escuelas de educación básica) por actos de discriminación.

En las últimas décadas el Estado mexicano ha puesto mayor atención a los derechos humanos de las minorías, de tal forma que ha realizado ajustes legislativos con la finalidad de reconocer la diversidad, entre ellas la religiosa, reconociendo con ello la importancia que tiene asegurar el pleno goce de la libertad de conciencia. Sin embargo, en el marco de la libertad y diversidad religiosa estas acciones no han sido suficientes considerando que hoy en día tres de cada diez personas en México son discriminadas por profesar una religión diferente a la católica. Para combatir y evitar este fenómeno el Estado mexicano no puede limitarse a los ajustes normativos confiando en que la ley moldee paulatinamente el comportamiento social, sino que debe promover la implementación de políticas públicas que mejoren las condiciones de las minorías religiosas, de otro modo la violencia cultural generada por la discriminación será una constante durante el tiempo que tome a la ley modificar el comportamiento social en favor de la plena aceptación de la diversidad y libertad religiosa, situación que representaría asumir que la violencia cultural es parte de un proceso de reconfiguración social, quebrantando con ello el ideal de “justicia” que supone el fundamento existencial de la ley y el Estado.

El artículo 2.2 de la Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundada en la Religión,

aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 18 de enero de 1982, enuncia que:

Se entiende por intolerancia y discriminación basadas en la religión o las convicciones, toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en la religión o en las convicciones y cuyo fin o efecto sea la abolición o el menoscabo del reconocimiento, el goce o el ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Asimismo, el artículo 1° de la Carta Magna del Estado mexicano establece: “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

Según la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) de la República mexicana, la discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento lo hemos causado o recibido. De tal forma que la discriminación podemos percibirla por la violencia cultural que suscita en contra de personas diferentes a la mayoría. De acuerdo con la definición de la Real Academia de Lengua Española la palabra “discriminar” proviene del latín *discriminare* que alude a seleccionar algo o alguien excluyendo a los demás, así como dar un trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, etcétera.

Es importante señalar que, normalmente, cuando se refiere a la discriminación esta se percibe de forma negativa, debido a que se otorga un trato desigual a una persona por causas no justificadas. Sin embargo, en la actualidad se ha dado lugar a una medida jurídica denominada “discriminación positiva”, la cual consiste en apoyar a un individuo o grupo determinado de la sociedad para alcanzar la equidad. Aunque en apariencia puede deducirse como algo favorable para algún tipo de situación que enfrentan las minorías, autores como Pablo Molina consideran que la denominada discriminación positiva

no es más que la fórmula posmoderna para implantar políticas igualitarias que sobrepasan la libertad individual.

Toda política pública o medida coactiva que busque generar igualdad entre los integrantes de una sociedad o un grupo social determinado resulta un atentado a las libertades individuales, siendo entonces un acto de discriminación institucional a la complejidad del ser humano que por naturaleza tiende a la diversidad (Molina, 2007). De tal forma que si la discriminación negativa es una forma generadora de violencia, la discriminación positiva es un atentado en contra de la diversidad. Resulta interesante cómo la idea de forzar la igualdad puede generar violencia sobre el ente a igualar, principalmente cuando no se respeta la singularidad del otro y se busca la uniformidad por encima de la equidad. No obstante este interesante análisis sobre la definición negativa (tradicionalmente conocida) y la positiva sobre la discriminación, nuestro objeto de reflexión se centra en el análisis de la discriminación negativa por motivos religiosos y, por consiguiente, procederé a describir esta forma de violencia cultural y su visibilidad en México.

La discriminación religiosa

Para la Organización de las Naciones Unidas, “la discriminación religiosa puede manifestarse en forma de limitación al acceso a la enseñanza pública, a los servicios de salud o a los cargos públicos y en casos extremos, los miembros de las comunidades religiosas pueden ser encarcelados o asesinados debido a su afiliación o sus creencias religiosas” (ONU, 2009). Aunque estas no son las únicas formas en que se suscita este tipo de discriminación, regularmente son las más comunes. En naciones con alta diversidad religiosa esta discriminación suele presentarse muy a menudo en el campo laboral, motivo por el cual se han generado definiciones y marcos jurídicos más detallados para prevenirla. Por ejemplo, la definición que realiza la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo del Gobierno Federal de los Estados Unidos de América ayuda a profundizar en el tema, siendo la discriminación por religión el hecho de tratar a una persona (empleado o solicitante de empleo) de manera no favorable por sus creencias religiosas (Gobierno Federal del los Estados Unidos de América, 2012).

En esta definición la discriminación por religión también puede hacer referencia a tratar a una persona de manera diferente por estar casada (o asociada) con alguien de una religión en particular o por su relación con una organización o grupo religioso. Para esta comisión estadounidense la ley protege no sólo a las personas que pertenecen a religiones tradicionales y organizadas, como el budismo, el cristianismo, el hinduismo, el islamismo, el judaísmo, etcétera, sino también a quienes tienen sinceras creencias religiosas, éticas, morales o son miembros de confesiones religiosas no institucionalizadas (Gobierno Federal del los Estados Unidos de América, 2012). Es decir, la discriminación religiosa no necesariamente es dirigida a personas pertenecientes a cultos ampliamente reconocidos, sino que también miembros de sectas o ateos pueden ser víctimas potenciales.

Para ampliar nuestro conocimiento sobre el tema, para el Derecho francés en interpretación de Murielle Cohen, la discriminación religiosa es una distinción operada entre las personas en razón de su pertenencia o no pertenencia, verdadera o supuesta, a una religión determinada. Esta discriminación puede ser directa (fundada sobre un criterio prohibitivo, como las opiniones religiosas) o indirecta (se presenta como base sobre un criterio neutro que resulta de los efectos desfavorables con respecto a una determinada categoría de personas) (Cohen, 1998). Esta definición permite apreciar cómo la discriminación religiosa se suscita principalmente cuando existen criterios o paradigmas sociales que en desconocimiento de la diversidad suelen categorizar y por lo tanto discriminar o excluir a las minorías.

En general y como podemos apreciar en las definiciones citadas, los efectos de la discriminación en la vida de las personas son negativos y tienen que ver directamente con la pérdida de derechos o la desigualdad para acceder a ellos, lo cual puede orillar al aislamiento, a ser víctima de violencia e incluso, en casos extremos, a perder la libertad o la vida misma. Para Weber, la discriminación religiosa encuentra explicación en el resentimiento que siente una persona en contra de otra, y ese sentimiento ejerce influencia sobre el racionalismo religiosamente determinado de los estratos socialmente menos privilegiados (las minorías) (Weber, 2011). No obstante, el Estado como garante de justicia y promotor del bien común, debe buscar la armonía social y el

mutuo entendimiento entre las diferentes comunidades religiosas. Por lo anterior, es de suma importancia resaltar que antes de ser miembros de una comunidad religiosa somos ciudadanos de un Estado laico.

La discriminación religiosa en México

Ahora bien, en México para efectos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, se entenderá por discriminación cualquier situación que niegue o impida el acceso en igualdad a cualquier derecho.² Sin embargo, es importante mencionar que no siempre un trato diferenciado será considerado discriminación. Por ello debe quedar claro que para efectos jurídicos, la discriminación ocurre solamente cuando hay una conducta que demuestre distinción, exclusión o restricción, a causa de alguna característica propia de la persona que tenga como consecuencia anular o impedir el ejercicio de un derecho. De tal forma que discriminar no debe ser confundido con la falta de tolerancia o con la figura jurídica del “acomodo razonable” comúnmente usada en los sistemas de gobierno parlamentarios o en el derecho consuetudinario.

Para Roberto Blancarte, la discriminación religiosa no es exactamente lo mismo que la intolerancia religiosa, que generalmente la precede, pero que puede darse incluso sin ella. En otras palabras, puede haber tolerancia hacia una religión al mismo tiempo que se le discrimina. De ahí la importancia de entender la diferencia de los conceptos. “En el pasado y en el presente han existido regímenes que toleraban a los miembros de religiones diversas, al mismo tiempo que

² Texto completo: Discriminación: Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; Ver más en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

se les discriminaba con un tratamiento diferenciado y excluyente; por ejemplo, el Imperio Romano toleró en ocasiones a los cristianos al mismo tiempo que los discriminaba; el Islam toleraba a cristianos y judíos aunque les imponía medidas discriminatorias, en materia de impuestos, por ejemplo; los cristianos toleraban en la Edad Media a los judíos pero también los discriminaban, los anglicanos toleraban a los católicos en Inglaterra pero éstos no podían ocupar cargos públicos, y así la lista es interminable” (Blancarte, 2004: 43).

Respecto a nuestro tema de estudio, referente a la discriminación religiosa generada o no por la intolerancia, es importante mencionar que las minorías son más propensas a vivir algún tipo de discriminación, debido a la existencia de falsas creencias en relación con temerle o rechazar lo diferente o divergente. No obstante, la sociedad no puede ignorar la tendencia humana a la diversidad y asumir conscientemente que en lo único en que somos iguales es en que todos somos diferentes.

Desafortunadamente las condiciones de equidad y el respeto a la diversidad religiosa en México parecen ser aún un proceso inconcluso. La aparición de cientos de nuevas confesiones religiosas ha provocado el surgimiento de actos de discriminación ocasionados por las evidentes diferencias entre las comunidades religiosas y, por lo tanto, la desigualdad y la falta de acceso igualitario al ejercicio de los derechos y oportunidades en materia de libertad religiosa han dado pie para que en nuestro país proliferen la discriminación política y social hacia las minorías religiosas (Enadis, 2010).

El Estado mexicano, en aras de crear un marco jurídico que garantice la diversidad y la protección de las minorías, entre ellas las religiosas, ha declarado la prohibición de la discriminación con la adición del párrafo tercero (reforma de junio de 2011) al artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,³ mediante el cual se reconoció el principio de no discriminación. Asimismo, es importante destacar que, a partir de noviembre de 2012, la República

³ Texto completo: Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

mexicana es calificada como laica con la reforma al artículo 40 constitucional (Vizcaíno-López, 2007).⁴ Mediante estos dos actos el Estado mexicano ha sentado las bases jurídicas para evitar la discriminación, siendo la religiosa una de las motivantes para la adecuación de estas normas legales.

Como he mencionado, a pesar de lo dispuesto por el ordenamiento legal, en México se presentan cuantiosas situaciones de discriminación social, por ejemplo, de acuerdo con el Conapred, tres de cada diez personas en México son discriminadas por motivos religiosos, entre otras causas, debido a la intolerancia religiosa o la falta de aceptación.

Por otra parte, es importante no perder de vista que de acuerdo con estadísticas del Inegi, el 89.3% de la población mexicana practica la religión católica, mientras que el 10.7% pertenece a otras religiones o considera no tenerla. Con mayor exactitud el Inegi menciona que 84'217,138 de mexicanos son católicos, mientras que 10,076,056 profesan una religión diferente a la católica y 4,660,692 consideran no tener afiliación religiosa alguna. Las cifras anteriores demuestran que aún existe una religión predominante, pero que también una fracción importante de la población pertenece a alguna minoría religiosa.

La actual composición religiosa de México ha requerido del Estado la generación de instrumentos que le permitan conocer y regular la presencia de las instituciones religiosas minoritarias. Tan sólo a siete años de haberse realizado la reforma en materia religiosa de 1992, la cifra de asociaciones religiosas constituidas y registradas ante la Secretaría de Gobernación pasó de 992 en 1993, a 5,647 en el año 2000, de las cuales 2,367 eran asociaciones matrices y 3,280 entidades internas de aquellas. Pero, además, la diversidad religiosa en México registra una gran vitalidad, prueba de ello es el número de clasificaciones religiosas enlistadas en el catálogo de religiones de la Secretaría

⁴ Texto completo: Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una República representativa, democrática, laica y federal, compuesta por Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, y por la Ciudad de México, unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental. (Artículo reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la federación el 29 de enero de 2016).

Véase más en <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>

de Gobernación Federal, en el cual para el año 2000 se registraron 527 confesiones religiosas, mientras que para el año 2010 (última actualización del catálogo) se tuvo un registro de 924 diferentes. Para mejor comprensión acerca del registro sobre confesiones religiosas, es importante señalar que el número de organizaciones religiosas registradas no es el mismo que el de asociaciones religiosas constituidas ante la Secretaría de Gobernación, dado que de una confesión religiosa pueden emanar diversas asociaciones religiosas con la finalidad de ejercer autonomía interna o bien para temas administrativos dentro de la propia institución religiosa. Por ejemplo, la religión católica se denomina como Iglesia Católica Apostólica y Romana, siendo ésta su denominación como confesión religiosa mientras que ante la Secretaría de Gobernación se han registrado cada una de las Diócesis u órdenes religiosas que la integran bajo la figura de Asociaciones Religiosas independientes, de tal forma que la Iglesia Católica en México se conforma por diversas asociaciones religiosas, tales como Diócesis de Guadalajara A. R., Diócesis de Toluca A. R., Diócesis de Monterrey A. R., etcétera. Así también sucede con otras religiones, de ahí que la cifra entre confesiones y asociaciones religiosas sea diferente.

Por otro lado, las opciones religiosas muestran diversificación en la geografía nacional. En algunas regiones del país, el catolicismo se ha debilitado como preferencia dominante frente a las opciones de las iglesias cristianas no católicas y debido a las concepciones “que se autodefinen sin religión”; según los datos estadísticos del Inegi, más de la mitad de los municipios (61%) donde el catolicismo ha dejado de ser mayoría se localiza en el estado de Chiapas, 24% en Oaxaca y 9% en Veracruz; el resto se distribuye proporcionalmente en Puebla, Campeche y Chihuahua (Censo de Población y Vivienda Inegi, 2011). Estas cifras demuestran que la diversidad religiosa en México muestra características diferentes de acuerdo con la región y los procesos políticos y sociales que acompañaron el desarrollo del tema religioso.

La disminución de la mayoría católica en la sociedad mexicana ha creado inevitablemente el surgimiento de diversas minorías religiosas, lo que ha provocado un aumento en la percepción de discriminación religiosa en la población, de tal forma que en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México realizada en 2010, el 78.7% de los

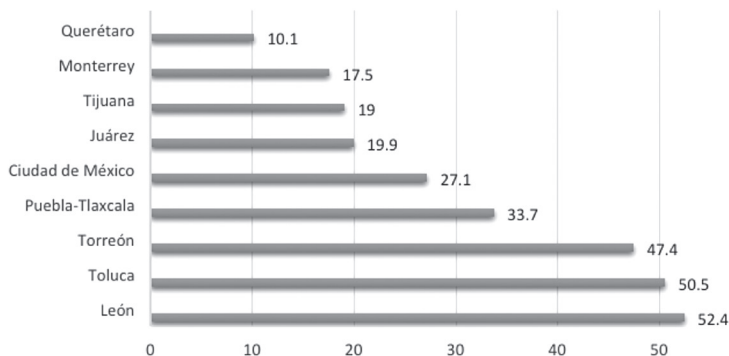
encuestados consideró que en algún momento sus derechos no han sido respetados por motivos religiosos, y el 43% del total de encuestados declaró que en México por motivos religiosos no se respetan los derechos de las personas. Cifras que nos demuestran que, a pesar de no ser muy conocidos, en México existen actos de discriminación por motivos religiosos, lo que permite suponer que las diferentes acciones y reformas legales no han sido suficientes para el pleno ejercicio de la diversidad y libertad religiosa en México.

En el mismo tenor, decenas de casos de discriminación a minorías religiosas correspondientes al sexenio del presidente Felipe Calderón estaban contabilizados por la Secretaría de Gobernación; 87 documentados por distintas instituciones evangélicas en las que se argumentaban expulsiones de centros académicos, quema y destrucción de casas y templos, extorsiones, corte de servicios de agua potable y electricidad, marginación de los programas sociales y de apoyo contra la pobreza, amenazas, encarcelamientos, secuestros, homicidios, impedimento para usar los panteones municipales y la negación del servicio educativo a menores, entre otras violaciones, que —en su mayoría— quedaban impunes (Gaceta Parlamentaria, núm. 4484-IV, 2016).

Asimismo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos manifestó la existencia de evidencias de intolerancia religiosa, cuyas manifestaciones más violentas se presentaron fundamentalmente en los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero. De tal forma que la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos de la ONU, en su diagnóstico sobre México, dio cuenta en un apartado especial sobre intolerancia, discriminación, libertad de conciencia y sobre la gravedad de las violaciones a los derechos fundamentales que adquirirían dimensiones preocupantes en Chiapas, Oaxaca y Guerrero, además de presentarse en los estados de Michoacán, Hidalgo, Veracruz, Guanajuato y México (Román, 2008).

Con el propósito de ampliar el contexto de la situación expongo que, según los resultados arrojados por la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México efectuada en 2010, las ciudades con mayor desigualdad hacia las minorías religiosas son las que aparecen en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Discriminación: distribución por zona metropolitana



Fuente: Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México (Enadis, 2010). Resultados generales, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred, 2010: 65).

La gráfica anterior demuestra que si bien la discriminación es un problema de violencia directa, estructural y cultural a nivel nacional, presenta particularidades de acuerdo con la región, de ahí la importancia que el Estado mexicano fortalezca sus instituciones encargadas de garantizar la plena libertad religiosa, de tal forma que genere investigación, análisis y políticas públicas de acuerdo con las condiciones de cada región.

Ahora bien, si nos enfocamos en los aspectos estadísticos podemos encontrar lo siguiente: las dos Encuestas Nacionales sobre Discriminación en México (Enadis 2005 y 2010)⁵ realizadas hasta la fecha, representan un interesante esfuerzo por diagnosticar el problema, al tiempo que permiten alimentar la reflexión teórica. Las percepciones entre la población mexicana a propósito de la discriminación por motivos de conciencia o por razones religiosas han incrementado con el tiempo. Las encuestas mencionadas para medir estas variables así lo muestran. Sin embargo, “las respuestas son variadas de acuerdo con la zona geográfica, la edad, el sexo, el estatus socioeconómico o la escolaridad. En conjunto, ello muestra los niveles de aceptación o rechazo de profesantes de la religión mayoritaria hacia las minorías y cómo se asumen o se viven las minorías en esos contextos” (Enadis, 2010: 10).

⁵ No existen encuestas anteriores a 2005, dado que el organismo encargado de esta evaluación fue creado durante el sexenio del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006).

Algunos datos y una mirada comparativa a ambas encuestas dejan ver que tanto en la práctica como en el discurso, las personas en México han mostrado abiertamente rechazo hacia otras minorías religiosas. La Enadis 2005 señaló que más de la mitad de los mexicanos encuestados, 50.9%, afirmó que cuantas más religiones hubiera, mayores conflictos habría entre las sociedades; mientras que 36.6% opinó que era más difícil enseñarle valores a los hijos cuando se permitía la existencia de muchas religiones en el país. En este sentido, 36.2% no estuvo dispuesto a vivir cerca de individuos que profesaran otra religión y sólo como cifra comparativa el 20.1% declaró su rechazo a vivir con integrantes de otras razas, lo que demuestra que en México el rechazo por religión es aun mayor que el racismo.

Desde el punto de vista del discriminado (visión de las minorías), los números de la encuesta (Enadis, 2010) también resultaron claros y contundentes: en promedio, nueve de cada diez mujeres, personas con discapacidad, indígenas, homosexuales, personas adultas mayores y pertenecientes a minorías religiosas opinaron que existía discriminación por su condición. Casi 39.2% de las minorías religiosas encuestadas ganaba salarios menores que el resto de las personas y 31.4% consideró tener menos oportunidades para conseguir un empleo. Del mismo modo, 20.1% afirmó que el mayor sufrimiento para las personas que pertenecían a una minoría religiosa era la falta de trabajo, de ahí que naciones occidentales con alta diversidad religiosa, como Estados Unidos, Australia, Canadá, Francia, Reino Unido, etcétera, hayan puesto singular atención en la discriminación laboral por motivos religiosos.

Dado que el fenómeno de la discriminación no sólo representa una exclusión material y espacial sino también violencia cultural y simbólica, podemos constatarla también en las instituciones educativas y los centros laborales, de tal forma que 28.9% de las personas pertenecientes a minorías religiosas encuestadas mencionaron que sus hijos habían sido víctimas de actos discriminatorios por pertenecer a una minoría religiosa; 31.4% de ellas consideró tener menos oportunidades para conseguir un empleo que el resto de las personas.

En los datos arrojados por la Enadis en 2005 y los correspondientes a 2010 se nota una mejora en cuanto a la tolerancia *vis-à-vis* de la pluralidad religiosa. Por ejemplo, ante la pregunta “¿Permitiría que en

su casa vivieran personas de otra religión?” sorprende ver que mientras en 2005 más de 36% de los encuestados respondieron negativamente, para 2010 el rechazo disminuyó en aproximadamente doce puntos (únicamente 24.2% de las respuestas reportaron la misma negativa). Asimismo, si en 2005, el 50.9% de la muestra encuestada consideraba que “mientras más religiones haya, habrá más conflicto en la sociedad”, en los resultados de la Encuesta de 2010 se observa una disminución relativa a esta inquietud: sólo 35.6% compartía tal opinión. De confirmarse esta tendencia, la sociedad mexicana estaría evolucionando positivamente en el reconocimiento pleno de la diversidad religiosa; no obstante, en este proceso evolutivo se han presentado y se seguirán presentando actos de discriminación si no se crean políticas sociales que acompañen las disposiciones legales realizadas en la materia. Recordemos que toda disposición gubernamental debe ser acompañada de políticas públicas y sociales que permitan la sensibilización y adaptación a la dinámica social preexistente, de lo contrario estas corren el riesgo de reducirse a la esfera legal y no permear hacia la esfera pública.

La regulación de la cuestión religiosa y la acción del Estado, en suma, no pueden reducirse, empero, a la sola dimensión jurídica; a menudo, los acuerdos de carácter más informal o la regulación a otros niveles pueden ser elementos iguales o más reveladores en lo que respecta el lugar que se asignan de facto (y no ya no de jure) a lo religioso en general y a las diferentes colectividades religiosas en particular (Mancilla, 2009: 100).

Siguiendo con este análisis estadístico de la Enadis 2010, en los grupos más jóvenes, más de dos terceras partes de la población aceptarían vivir con personas de una religión diferente a la suya (cerca de 70% en los grupos de entre 12 y 39 años). Sin embargo, conforme aumenta la edad, esta respuesta se reduce de manera significativa a 61% en el grupo de 40 a 49 años, 58% en el grupo de 50 a 59 años y a 47% entre la población de 60 años o más. Como podemos observar, el mayor rechazo a vivir con alguien de una religión distinta a la que el encuestado profesa se suscita en los grupos de mayor edad, mostrando un incremento de la aceptación a la diversidad y la tolerancia entre las generaciones más jóvenes de nuestro país (Enadis, 2010).

Junto con la edad, el nivel educativo resulta otra variable relevante para explicar el umbral de tolerancia entre la población encuestada.

Mientras 78.7% del segmento de personas que cuentan con estudios universitarios considera positiva la diversidad religiosa, 55% de las personas sin estudios formales rechazan esta realidad. De ahí que otras naciones occidentales con alta diversidad religiosa hayan optado por introducir una asignatura de ética y cultura religiosa en el currículo de la educación básica. De esta forma pretenden incidir en los prejuicios y crear conciencia en los futuros ciudadanos para mejorar la convivencia armónica y evitar actos de discriminación injustificada (Lefebvre, 2012), un ejemplo exitoso es el caso quebequense en Canadá, el cual ha dado excelentes resultados.

Retomando el tema y de acuerdo con la Enadis 2010, el 26.6% de los encuestados no está dispuesto a vivir con extranjeros (versus 42.1% en 2005); 24.2% con gente de otra religión (versus 36.2% en 2005: disminución aproximada de doce puntos); y 23.3% con gente de otras razas (versus 20.1% en 2005). En términos generales, habría “disminuido” el nivel de discriminación o rechazo hacia los extranjeros, la gente de otras religiones y, al mismo tiempo, habría “aumentado” el nivel de discriminación hacia la gente de otras razas. Estos datos demuestran entonces que la sociedad mexicana se encuentra en un proceso de reconfiguración, en el que la diversidad goza de una mayor aceptación siempre y cuando no pertenezcan a una raza diferente a la mexicana. No obstante, el rechazo hacia personas que profesan una religión diferente a la de la mayoría sigue siendo una realidad innegable.

Para entender con mayor precisión los resultados de estas encuestas debemos mencionar que consideraron dos dimensiones estructurales: una objetiva (material), asociada a condiciones de desigualdad social, y otra subjetiva (simbólica), relacionada con las representaciones socioculturales, estereotipos y estigmas, así como con cualquier manifestación simbólica que implique exclusión (Enadis, 2010). Esto permite conocer una percepción más aproximada a la realidad y con ello determinar una aproximación real a los resultados que han tenido las legislaciones en favor de evitar la discriminación en México.

De igual forma es indispensable mencionar que no obstante al análisis que se realiza, es importante señalar que las dimensiones objetivas y subjetiva mantienen un vínculo explicativo, pues en la acción de la exclusión social se presenta reciprocidad entre el desprecio subjetivo y las

privaciones materiales, misma que se observa como una clara violación a los derechos humanos (Enadis, 2010). Este proceso puede percibirse en el caso de la discriminación a las minorías religiosas. Un rechazo subjetivo tiene implicaciones objetivas; por ejemplo, las que se suscitan en el campo laboral, servicios de salud, educativos o cualquier solicitud ante instituciones públicas de orden municipal, estatal o federal.

En este tenor, 29% de las personas pertenecientes a minorías religiosas (casi tres de cada diez) cree que el principal problema para las personas de su religión es la desigualdad; 28%, la burla; 6%, los prejuicios y la incomprensión; 1%, la agresión; y otro 1% la falta de trabajo. Sólo 7% considera que no tiene problemas por su religión. Es decir, casi tres de cada diez personas que pertenecen a alguna minoría religiosa consideran que su principal problema es el rechazo, la falta de aceptación, la discriminación y la desigualdad (Enadis, 2010).

Del mismo modo, 40% percibe que no se respetan sus prácticas en cuanto al uso de vestimenta religiosa, y 26% que no se respeta su derecho a realizar ceremonias o prácticas religiosas a pesar de la existencia de una Ley reglamentaria que garantiza la libertad de culto en el país. Asimismo, alrededor de la mitad de las personas que profesan religiones minoritarias perciben mucho respeto de sus vecinos respecto de asistir a los templos y seguir normas religiosas. Sin embargo, 17% cree que la gente de su ciudad no acepta que se les enseñe o comparta su religión con sus hijos.

Las personas que profesan alguna religión minoritaria perciben que los entornos más tolerantes se encuentran entre sus correligionarios y su familia (90% y 87%). Enseguida ubican a las instituciones, como los servicios de salud (74%), el gobierno federal (68%) y los medios de comunicación (66%). Por otro lado, los entornos menos tolerantes están conformados por la gente de su barrio o colonia (12% sostiene que son intolerantes) y por los propios amigos (10% considera que son intolerantes). Este dato es sumamente revelador, dado que expone que los entornos de socialización más cercanos al individuo son, al mismo tiempo, los más conflictivos a la hora de la interacción social (Enadis, 2010).

Sin embargo, no podemos dejar pasar que las personas que laboran en los servicios de salud y el gobierno federal, al ser vecinos, amigos y familiares también forman parte de los núcleos más intolerantes, lo que demuestra que la discriminación religiosa surge por la falta de tolerancia

como valor social y por la ausencia de conocimiento de la diversidad, especialmente la religiosa, misma que es prácticamente inexistente en la cultura general y ética impartida en el sistema educativo mexicano dada la secularidad y la falta de laicidad en la educación pública en México.

El análisis y los datos aquí expuestos deberían ser suficientes para que tanto el Estado como las asociaciones religiosas se propusieran una agenda en común con el objetivo de garantizar una convivencia armónica en el marco de una Cultura de Paz. De lo contrario, en algunos años la sociedad mexicana enfrentará grandes problemas sociales a raíz de la intolerancia religiosa y la incapacidad del Estado mexicano por regular este tema que, si bien ha evolucionado de forma positiva, es complejo, cambiante y sensible, y por lo tanto requiere la intervención directa e imparcial del Estado para garantizar la continuidad de su evolución positiva y con ello completar el proceso inconcluso del reconocimiento a la libertad y diversidad religiosa.

En teoría, las religiones fomentan la expresión de los valores supremos del hombre y de la misma sociedad; por ello se afirma que el diálogo entre autoridades gubernamentales y los diferentes liderazgos religiosos debe ser permanente y fructífero; y que las relaciones Estado-iglesias, si bien tienen campos de acción distintos, no significa que sean antagónicos. Porque el principio fundamental de las relaciones modernas del Estado mexicano con las iglesias es el respeto mutuo; a las iglesias les corresponde la responsabilidad de buscar el mejoramiento moral y espiritual de sus creyentes; al Estado, por otro lado, le corresponde garantizar la libertad, igualdad, pluralidad, laicidad, tolerancia, desarrollo, bienestar y justicia social como objetivos y valores supremos de la Nación (Gaceta Parlamentaria, número 4484-IV, 2016).

Dado lo expuesto y por la complejidad del fenómeno religioso, se manifiesta una naturalización que implica que alguien considere natural la desvalorización de aquel otro que no profesa su fe (Enadis, 2010). Esta forma de conducirse se hace visible en la medida en que se le atribuyen a los “diferentes” incongruencias o moralidades que se imputan al plano de lo anteriormente establecido y reconocido como original. Por lo tanto, no resulta extraño el dato que arroja la Enadis 2010 en el sentido de que 14% de los entrevistados considera que las

personas católicas deben tener más derechos que las de otras religiones (valor que desciende hasta 10% en el caso de minorías religiosas).

Sin embargo, resulta preocupante que 14% de los encuestados católicos consideren merecer más oportunidades por el único hecho de pertenecer a la mayoría, es decir que justifican la discriminación por un hecho infundado de primacía u originalidad, el cual no tiene fundamento ni en el marco jurídico mexicano ni en disposiciones u organismos internacionales.

La discriminación por motivos de religión y conciencia no presenta las mismas características en todo el país y su distribución regional tiene que ver con la fortaleza de la cultura religiosa en los órdenes imaginarios simbólicos y culturales predominantes en cada zona (Enadis, 2010). En un país tan grande como México, resulta prácticamente imposible suponer que el fenómeno de la discriminación religiosa se presente de manera homogénea, de ahí la importancia que tiene el que cada entidad federativa y municipio ofrezca un espacio de atención dentro de sus estructuras orgánicas⁶ para garantizar la efectividad de las disposiciones legales en materia de asuntos religiosos que buscan garantizar la libertad religiosa como derecho fundamental de los ciudadanos.

Conclusión

Actualmente, los actos de discriminación se presentan con mayor claridad debido al surgimiento de nuevos derechos en torno a la dignidad humana, así como a las reclamaciones realizadas por los individuos o sectores propensos a la violencia cultural. De tal manera que “la eliminación de cualquier forma de discriminación implica acciones sociales y de Estado complejas y plurales, que incluyen dimensiones como la educación, el acceso igualitario a la justicia y la formación de grupos sociales capaces de asumir un papel eficaz en el manejo y control de toda forma de discriminación” (Bokser, 2013: 20). Por ello es necesario establecer un genuino derecho a la libertad religiosa, tanto en la normatividad jurídica como en la esfera política y social. El Estado mexicano debe configurar los medios precisos para evitar la

⁶ Se refiere a la creación, consolidación e institucionalización de las oficinas municipales y estatales de Asuntos Religiosos, propuesta fundada en las disposiciones de la Ley Reglamentaria de Asociaciones Religiosas y Culto Público de 1992.

transgresión de lo establecido tanto para los funcionarios y servidores públicos como para los ciudadanos en general.

Sin lugar a dudas, la tarea no es sencilla, debido a que implica no sólo cambios y reformas en el ámbito legislativo, sino también un cambio en las políticas públicas y sociales del Estado en distintos rubros y, sobre todo, implica igualmente y de manera fundamental una transformación en la esfera política y académica, que permita a la sociedad mexicana liberarse de falsas concepciones, estereotipos, prejuicios, fanatismos y odios injustificados que han impedido reconocernos a todos como iguales, siendo esto un obstáculo para que la discriminación en la sociedad mexicana disminuya hasta el punto mínimo.

Para combatir la discriminación por motivos religiosos, el Estado mexicano debe procurar la creación de un marco legal (adecuado, equitativo y acorde a la realidad), administrativo (mejorar la estructura orgánica de las dependencias de gobierno que gestionan el tema religioso), judicial (tipificar los delitos del orden religioso) y educativo (desecularizar la educación y promover la verdadera laicidad). Esto permitirá alcanzar un Estado laico genuino que procure y garantice la libertad religiosa en el marco de su diversidad.

En conclusión, la discriminación por motivos religiosos seguirá siendo parte del acontecer nacional

mientras no se alcance el desarrollo y la aplicación plenos de los derechos humanos, por ello, los estados y los organismos intergubernamentales deben velar por la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión mediante estrategias capaces de fomentar una convivencia social incluyente y respetuosa al tiempo que aseguren, promuevan y fortalezcan el respeto a la dignidad humana y las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, religión, idioma, sexo, filiación política o expresión cultural. Esto resulta deseable y urgente si es que se aspira a tener marcos de convivencia donde la igualdad, entendida como la aceptación plena de la otredad y el respeto a la alteridad por ellas mismas, sea el común denominador del comportamiento estatal y ciudadano (Bokser, 2013: 21).

Referencias

- Blancarte, R. (2004), *Las discriminaciones religiosas en México*, México: Nexos.
- Bokser, J. (2013), *Las minorías religiosas en la ENADIS*, México: Issue 41.
- Calzadilla, J. R. (2009), *Laïcité, liberté de religion, État Laïque*. Archives de Sciences Sociales et des religions, Francia: Issue 146.
- Censo de Población y Vivienda Inegi (2011), *Portal del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática*, Disponible en: <http://www.inegi.org.mx>
- Cohen, M. (1998), *LesitejuridiquedeMurielleCahen*. Disponible en: https://www.murielle-cahen.com/publications/p_religion.asp
- Conapred (2017), *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación*. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=105&id_opcion=41&op=41
- Enadis (2010), *Encuesta Nacional sobre discriminación, resultados sobre diversidad religiosa*, México: Consejo Nacional para prevenir la discriminación.
- Gaceta parlamentaria, núm. 4484-IV (2016), *Gaceta Parlamentaria de la Cámara de Diputados*. Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/63/2016/mar/20160308-IV/Iniciativa-9.html>
- Galtung, J. (2003), *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*, España: Bekeaz, Gernika Gogoratuz, Issue 14.
- Gracia, A. (2013), *Expresiones de la discriminación hacia grupos religiosos minoritarios en México*, México: Scielo.
- Gobierno Federal de los Estados Unidos de América (2012), *Comisión para la Igualdad de oportunidades para el empleo*. Disponible en: <https://www1.eeoc.gov/spanish/laws/types/religion.cfm?renderforprint=1>
- Jimenez-Bautista, F. (2012), “Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad”, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, enero-abril, núm. 58, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Lefebvre, S. (2005), *La religion dans la sphère publique*, Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mancilla, A. (2009), *El Estado frente a lo religioso. Algunas alternativas teóricas para el análisis de la regulación de la religión*, Contribuciones desde Coatepec, México: Issue 17.
- Molina, P. (2007), *¿Por qué lo llaman discriminación positiva?*, en *La ilustración liberal*, primavera, Issue 31, México.
- ONU (2009), *Organización de las Naciones Unidas*. Disponible en: http://www.un.org/es/events/humanrightsday/2009/discrimination_religious.shtml
- Rodríguez, A. y Amérigo, F. (2013), *El origen del estado laico en Francia*. Disponible en: www.ull.es/congresos/conmire
- Román, A. J. (2008), "La intolerancia religiosa no sólo existe; también mata", en *La Jornada*.
- Vizcaíno-López, M. T. (2007), "La discriminación por motivos religiosos en México", en *Saber más*, vol. 61, núm. 8.
- Weber, M. (2011), *Sociología de la religión*, México: Ed. Coyoacán.

NOTA:

Hacer un buen uso del lenguaje no sexista ha guiado la elaboración de este trabajo, pero con la finalidad de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en castellano la existencia de ambos sexos, se ha optado por el empleo del masculino genérico siempre que ha sido posible, entendiendo que en él están representados hombres y mujeres.

Temas actuales para la promoción de la Cultura de Paz, el estudio de los Conflictos y el Desarrollo, de Martha Esthela Gómez Collado (Coordinadora), se terminó de imprimir en febrero de 2018, en la ciudad de Toluca, Estado de México. Para su composición se emplearon tipos de las familias Stempel Garamond LT Std y Candara de 11.5 y 12 puntos, respectivamente. El tiraje consta de 600 ejemplares.

La Cultura de Paz no solamente debe conocerse en la teoría sino en la práctica. Promover una Cultura de Paz es basarse en valores, actitudes y comportamientos bajo principios de la no violencia, así como de la resolución pacífica de conflictos que utilizan como estrategias de intervención el diálogo y la negociación.

Las lecturas contenidas en este libro reflejan ejercicios prácticos, experiencias y reflexiones en temas de Investigación para la Paz, Educación para la Paz, Estudios de Género, igualdad, no discriminación, respeto y religión. Además, el estudio de los conflictos busca reducir desigualdades económicas, políticas, sociales, y en este caso, ambientales, así como promover el desarrollo.

