

1. posibilitar al alumno experiencias que le ayuden a desarrollar actitudes cognoscitivas y sociales (capacidad de comunicarse, cooperar, expresarse, desarrollar aptitudes y logros intelectuales; de comprender mejor el comportamiento humano y sus causas; de comprenderse a sí mismo y hacerse más sensible; de aprender a analizar críticamente y aplicar esos análisis);
2. mejorar la interacción en el aula (fomentando la comunicación maestro-alumno y la comprensión alumno-alumno, creando condiciones más favorable para el proceso de aprendizaje);
3. elevar la motivación de alumnos y maestros (a través de un aprendizaje activo que infunda "vida a la escuela y que la lleve a integrarse en la familia y la comunidad);
4. crear las condiciones y establecer las bases intelectuales y afectivas de la Educación para la Paz, lo que constituye la meta principal (de Zavaleta, 1986, p. 96).

Para Jares, el método socioafectivo implica las siguientes fases metodológicas:

- Vivencia de una experiencia, bien sea real o simulada como punto de partida educativo.
- Descripción y análisis de la experiencia. Se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que han participado en la anterior experiencia.
- Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real (Jares, 2004, p. 40-41).

"Este enfoque socioafectivo utiliza como recurso educativo privilegiado las experiencias prácticas que puedan generar una emoción empática que propicie la comprensión" (Comins, 2009, p. 204). Para el caso, "Wolsk explica el enfoque experimental, basándose en que la escuela, la clase y la comunidad son el marco

donde los alumnos experimentan de manera directa sus realidades personales y sociales” (de Zavaleta, 1986, p. 97). Se parte desde un enfoque de enseñar en lo local, pero traspasando hasta los contextos comunitarios, nacionales, regionales e internacionales en donde los hechos violentos ocurren, siendo estos: “Etapas de lo personal a lo grupal y a lo internacional” (de Zavaleta, 1986, p. 106).

El método socioafectivo abre muchas posibilidades de trabajo dentro del aula. Aunque no se descarta la utilización de la metodología de Educación Popular como forma de integrar la realidad inmediata a la discusión de los temas, incorporándose esta metodología al educar para la paz fuera del ámbito escolar. Con los cambios actuales, futuros métodos optarán por la utilización de los *mass media* que se incorporarán a todo este proceso, o posiblemente ya se hayan integrado.

e) Eje transversal

Durante mucho tiempo, la Educación para la Paz se encontraba ante un dilema no resuelto: ¿en qué ámbito pedagógico se incluía? Desde un primer momento de surgimiento se la incorporó en el área de valores morales, en algunos casos incluso religiosos, de la Educación Moral. Luego se da paso a integrarse en el área de ciencias sociales. Por otra parte, se orienta a que se desarrollen actividades pedagógicas puntuales para la paz, desconectadas de los programas de estudio. Pero en la década de los 90, la Educación para la Paz encuentra un nicho pedagógico en los ejes transversales del curriculum.

Los ejes transversales surgen como un medio de conectar los contenidos teóricos con experiencias de aprendizaje prácticas, muchas veces no incluidas en los programas de estudio.

Parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad. Los temas transversales son un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y a los que aceptan los miembros de una comunidad (Rodríguez Rojo, 1995, p.20).

“Los ejes transversales suelen estar referidos a valores humanos” (Picardo, 2005, p. 131). Son “principios abiertos, dialogantes, los valores que otorgan dignidad, no deben tener fronteras, antes al contrario, deben impregnar todas las actividades escolares. Esos son, precisamente, los contenidos transversales” (Petrus, 2001, p. 39). Por todo ello, comprendemos porque la Educación para la

Paz ha estado ligada a los ejes transversales desde los años 90. Dado que,

"Educar para la paz desde el curriculum escolar implica darle una dimensión transversal de forma que afecte a todos los contenidos de todas las áreas o disciplinas que se estudian pero también a la metodología y organización del centro. Esta habrá de establecer los mecanismos que la favorezcan" (Corrales Llavés, 2006).

Tras adquirir la Educación para la Paz una madurez por sí sola, ahora el reto se plantea en la forma de integración a la curricula y campos educativos. Las opciones han sido variadas. Las más aceptadas han sido por medio de los ejes transversales (Jares, 2004, p. 32; Hicks, 1993, p. 29), pero también se puede hacer por medio de un modelo de Educación para la Paz que sea el sustento principal del sistema educativo; aunque las propuestas para tal fin hasta el momento no se han concretado.

El incluir la Educación para la Paz como tema transversal presenta un sin número de posibilidades educativas a ser desarrolladas. Una de estas formas, a manera de ejemplo, es la inclusión de la Educación para la Paz en el área de lenguaje como lo es el proyecto de leer, crear y comunicar, que se plantean en acciones de paz de Martínez Santa María. Se parte,

[...] del enfoque comunicativo del lenguaje, integrando lo conceptual, lo afectivo y lo pragmático de la interacción verbal. La intervención educativa se ha orientado a facilitar un proceso de desarrollo lector significativo y conectado con el medio en esta aproximación a diversas cuestiones relativas a la paz (Martínez Santa María, 1993, p. 7).

De esta forma, se puede apreciar cómo la Educación para la Paz puede ser integrada en un área específica de conocimiento, la cual adquiere una nueva dimensión para ser trabajada en conjunto con los estudiantes de los centros escolares. Un aspecto positivo, es que introducen en el currículo, en las áreas de estudio habituales, un espacio para la reflexión y el aprendizaje de la realidad, cómo vivir en ella y poder transformar las situaciones negativas que se presentan. De esta misma forma, la introducción de temas transversales permite ver a la educación integralmente, en donde cada uno de sus componentes no es aislado, sino que existe una mutua interdependencia en ellos.

No obstante a los aportes positivos, en el ámbito negativo se tiene que decir que los ejes transversales, sin la transformación de la concepción evaluativa cuantitativa de contenidos curriculares no despierta el interés de los profesores. De hecho, como son temas que no se puedan medir en cada área de estudio se dejan de lado; cediendo espacio a otras materias de las cuales sí

podemos hacer una evaluación cuantificable. Los estudiantes, por su parte, no muestran ningún interés por su estudio y aprendizaje; sin contar que muchas veces estos contenidos transversales son vistos como una carga extra, hasta tiempo perdido (Zurbano Díaz, 1998, p. 160). Esta dualidad de circunstancias continúa hasta el día de hoy y es, sin duda, un problema para el cual los pedagogos en general y educadores para la paz debemos buscar soluciones.

EL/LA EDUCADOR/A PARA LA PAZ

Un punto de vital interés para la Pedagogía para la Paz es la formación de un/a educador/a para la paz. "La llave que abre las puertas es indudablemente el educador/a: de su habilidad, idoneidad, interés y actitud depende el éxito de la labor" (de Zavaleta, 1986, p. 129) de construcción de la paz. En muchos casos, no se ha llegado a identificar bajo este concepto a docentes que trabajan en la construcción de la paz desde los centros escolares, o fuera de ellos, con programas comunitarios educativos específicos. Por ello, voy a tratar de manera general, el perfil del educador/a para la paz que se ha estructurado de forma paralela con la Educación para la Paz.

En un primer punto, el cual considero muy importante, es el que asume al profesor como modelo de la Educación para la Paz.

El maestro es importante como un modelo de comportamiento pacífico y su relación con los alumnos constituye un aspecto influyente del proceso de aprendizaje. Mediante el establecimiento de los valores de la paz en la relación con el profesor, los estudiantes pueden experimentar una "cultura de paz real que se ha puesto en práctica" (Bretherton *et al.* 2003, p. 111).

"Para el desarrollo del currículo el profesor deberá poseer dos actitudes básicas que intentará transmitir a sus alumnos: una es la de una afirmación y valoración de la vida; la otra, una interpretación crítica y positiva de las realidades del mundo contemporáneo" (de Zavaleta, 1986, p. 83-84). El/la educador/a para la paz, trabaja con la realidad como un recurso didáctico más, aunque sea muchas veces violento su accionar. En este escenario se vuelve crucial intentar cimentar la esperanza de un mundo mejor y diferente que el actual. Para lo cual,

Educar debe ser una aventura ilusionante. El educador juega con técnicas y

recursos. Lo importante es hacer de su actuación una pedagogía de esperanza. Tener fe en los demás y en la vida. Y recordar que los valores se educan fundamentalmente "por contagio", comunicando la propia ilusión, compartiendo siempre y con todos la sensibilidad y el compromiso sincero por la construcción de un mundo cada vez más justo y solidario (Zurbano Díaz, 1998, p.161).

Es un proceso educativo en el cual, además de ser transversal, adquiere la característica de holístico en espacio-tiempo. No se puede desligar de los principios que se pretende enseñar en ningún momento. Por ello, la formación del educador/a para la paz ha de ser un proceso integral que los prepare para asumir este reto, no sólo educativo; sino que dé vida. En pocas palabras es vivir lo que se enseña, desarrollando una coherencia interna entre lo que vive, piensa, dice, siente y hace (Burguet, 2012, p. 139); con todos los retos que ello puede acarrear.

El educador/a para la paz, es un ser humano que existe en este plano de la realidad, pero que está pensando y trabajando por un futuro cercano donde las condiciones de violencia sean eliminadas y la existencia del ser humano sea por medio de un proceso de respeto a sí mismo, a los demás y la naturaleza.

"El educador tiene el deber de mostrar la manera en que sus ideas pueden ser puestas en práctica. No puede conformarse con la teoría" (Gadotti, 2003, p. 21). Es uno de los mayores retos de los educadores para la paz: que las ideas muchas veces abstractas sobre la paz las pueda traducir en prácticas concretas. Para lo cual ya existen muchas formas de hacerlo: asambleas escolares, parlamentos, el día de la Paz; o también desde las currícula como eje transversal, contenidos, una metodología socioafectiva, entre otras acciones que se pueden realizar. Dando mayor relevancia a la vía curricular como integradora de acciones sostenidas en el tiempo, porque las acciones aisladas no darán los resultados que son esperados.

El docente tiene que ser un compañero/a de investigación (de Zavaleta, 1986, p. 98); donde pierda el status tradicional de experto/a y pase a convertirse en un estudiante más en el proceso. Debido a su mayor experiencia en la vida, retoma un rol de clarificador ante las dudas del grupo de clase; no desde un saber academicista restrictivo, sino de un conocimiento que se fundamenta en la experiencia de vida y para fomentar la vida. Con ello "la escucha del otro es un ejemplo privilegiado: saber manejar la escucha activa, por ejemplo, o aprender cierto número de técnicas apropiadas. Aceptar los conflictos y aprender a manejarlos es, en esta perspectiva, otro modo de abordar la lucha contra la violencia" (Guillotte, 2003, p. 205).

No se debe obviar el papel político que el docente para la paz ocupará en su labor. Por el sólo hecho de establecer una postura en contra de las situaciones de violencia y a favor de la construcción de la paz, los docentes se asumen desde un rol político por la humanidad y la naturaleza. Debe de estar consciente que su quehacer cotidiano puede entrar en contradicción con las estructuras tradicionales ideológicas que están a favor de la utilización de la violencia y la guerra.

El poder que está ahí no es para ser conquistado, participado o distribuido: es para ser reinventado y Paulo Freire nos indica cuál es el papel de los educadores en la reinención del poder: reinventar la educación reinventando la política; estamos del lado contrario de la cultura dominante pero no del lado contrario de la historia (Gadotti, 2003, p. 151).

“Preocupa el divorcio existente entre la titulación y la práctica docente, en cuanto que los contenidos curriculares muchas veces no responden a la realidad que después tendrá que enfrentar el maestro en su desempeño profesional” (Ministerio de Educación y Ciencia y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Santiago, 2008, p. 131). “Muchos profesores no se sienten capaces para educar estos temas; no saben cómo actuar; se les preparó para enseñar matemáticas y otras áreas, no para educar valores” (Zurbano Díaz, 1998: 143). Se hace necesario que los programas de formación inicial de docentes, posean diversas áreas donde los docentes se preparen para los retos en los contextos donde se desempeñarán. Uno de esos ámbitos debe de ser la Educación para la Paz en un contexto de violencia de diversos matices y tipos.

Se debe partir de la premisa que deben de poseer condiciones materiales para desempeñar su labor, pero esta premisa muchas veces se tiene que obviar. La formación del docente para la paz ha de tener muy en cuenta la creatividad para la utilización de los recursos disponibles y la reutilización de los mismos. Las condiciones ideales en muchos casos no se tienen, por ello por medio del proceso educativo hay que crearlas día a día.

“Ejercer violencia sobre alguien o sobre algo es entonces una conducta del sujeto en uno de los momentos particulares del circuito de las emociones [...] las emociones, en especial las que se asocian fácilmente a la violencia: la cólera y el miedo” (Guillotte, 2003, p. 48, 49). Por eso, el educador/a para la paz, más que trabajar contenidos teóricos y cognitivos, da una mayor relevancia al tratamiento de las emociones por medio del método socioafectivo. De esta

forma, se trata de conseguir mejores resultados en la construcción día a día de la paz, desde las aulas de clase, con cada uno de sus participantes.

Se hace necesaria la coordinación de todo el profesorado para la implementación de las acciones educativas para la paz. El trabajo cooperativo y en equipo de todo el profesorado da mayores resultado que un trabajo individual. Asumiendo de ser posible el trabajo de construcción de paz desde la vertiente institucional.

Aún queda mucho por definir al educador/a para la paz, pero de forma general se han presentado los aspectos más sobresalientes que son necesarios a tenerlos en cuenta. Falta mucho para que los próximos docentes y profesores asuman como parte integrante de su práctica la Educación para la Paz, por ello se hace necesario que estemos promulgando ideas, incentivando procesos, creando nuevas formas alternas por las cuales la violencia se reduzca... en fin aún hace falta mucho por recorrer.

PALABRAS DE CIERRE

Al igual que la Pedagogía General en la cual surge primero la Educación, primero hemos visto el surgimiento de la Educación para la Paz a inicios del siglo XX, y hasta hace unos 25 años se habla de Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986). De forma general podemos decir que la Pedagogía para la Paz tiene por objeto: *el planteo, estudio y solución del problema educativo para la paz*, o también puede decirse: *que es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo para la paz* y al mismo tiempo es un *arte de construir la paz por medio de la Educación*, a lo cual Marta Burguet nos plantea como una *disciplina que estudia los conflictos y sus modos de ser tratados* (2012, p. 130), lo cual amplía su accionar fuera de las aulas formales de Educación hacia los ámbitos no formales e incluso Informales. *Es el proceso científico que analiza la Educación para la Paz en los diferentes contextos donde se produce, así mismo valora a los participantes desde el medio donde se realiza hasta los fines que persigue, no olvidando que esta pedagogía intenta hacer más humano al ser humano y sus relaciones con todos los demás seres existentes en el planeta.*

Entre los elementos con que cuenta la Pedagogía para la Paz, que la hacen acceder a ciencia, tenemos: a) posee un objeto de estudio: la Educación para la Paz; b) existe un desarrollo histórico que le da sustento; c) posee un sustento

teórico; d) existe una concreción educativa amplia: modelos educativos, enfoques, contenidos, ejes transversales, metodología que le son propios.

El punto donde se encuentra con mayor debilidad de construcción es la separación, con identidad propia, de las disciplinas de la Pedagogía para la Paz. Estas disciplinas se encuentran amalgamadas a la concepción de la Educación para la Paz en general. El reto para los pedagogos y educadores para la paz es desvelar estas disciplinas y darles un cuerpo teórico propio. Una gran tarea que necesita la ayuda que todos/as podamos brindar.

Por último, pero no menos importante, es la existencia de un agente importante que ha dinamizado y ejecutado la Educación para la Paz y se ha vuelto de forma orgánica en un Pedagogo para la Paz; me refiero a los/las educadores/as para la paz. Estos/as profesores/as, desde las acciones concretas, han creído en que la paz se puede construir desde los centros escolares; ante todas las dificultades y limitaciones han trabajado para que la construcción de otro mundo mejor sea posible.

Con lo visto hasta el momento, se hace necesario que la propia Educación para la Paz ya no sea entendida sólo desde su contenido educativo ni eje transversal (que aclaro son opciones que han permitido su desarrollo); pero viendo la existencia de todo ese recorrido teórico-práctico, lo que debemos de intentar crear es un *sistema educativo para la paz*. En este sistema educativo la construcción de la paz será el elemento central donde girará todo el quehacer educativo.

REFERENCIAS

- Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubana* [Tesis Doctoral], ISP Félix Varela, Santa Clara, Cuba.
- Baena, A. & Pesquero, Y. (1998). *Educación para la Paz. Algunas pautas conceptuales* (Documento de reflexión), disponible en www.jocecyf.org/puzzle/descargas/paz.pdf
- Bretherton, D., Weston, J., & Zbar, V. (2003). Educación para la Paz en un entorno de postguerra: el caso de Sierra Leona. *Perspectivas*, 33 (2), 107-122.
- Burguet, M. (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI. *Recerca*, 12, 129-141. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.12.8> - pp. 129-141.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del Cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria editorial.
- Corazza, S. M. (1995). El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. En Veiga Neto, Alfredo J. (Comp.), *Crítica Post-estructuralista y Educación* (235-256). Barcelona: Editorial Laertes.
- Corrales Llavés, M^a T. (2006). Educación para la Paz y la no violencia. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26. Recuperado en <http://www.csi-f.es/content/revista-ie-26-agosto-2006-vol-3>
- De Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Espinosa Hernández, A. R. (2006). Estrategia para fortalecer los valores en educación básica. Recuperado en <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/070629201138.html>.
- Fernández Herrería, A. (2003). Educación para la Paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*, 6, 107-127. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600605.pdf>
- _____ & M^a de C. López (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestro. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-12.
- Fundación Arigatou (2008). *Aprender a vivir juntos. Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética*. Ginebra: ATAR Roto Presse.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la Educación*. Buenos Aires:

Siglo XXI Editores.

- Garro, E. (1992). *Apuntes en torno a una Pedagogía para la Paz: Extractos de las principales ponencias presentadas ante la I conferencia centroamericana de Educación para la Paz, Documento de trabajo para el Taller Básico de Capacitación para Promotores en Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos* [Documento de trabajo], Ciudad de Colón: Universidad para la Paz.
- Gómez Arévalo, A. P. (2013). Teoría de la Educación para la Paz en América Latina. *Academicus*, 1(3), 6-19.
- Guillotte, A. (2003). *Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1, 5-20.
- Herrero Rico, S. (2007). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el modelo reconstructivo-empoderador* [Tesis de Master, Universitat Jaume I], Castellón, España.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la Paz*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jares, X. R. (1991). *Educar para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- _____ (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao. Editorial Popular.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- Magendzo, A. (2009). Ideas-fuerza y pensamientos de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. En Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. (4-25). Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Mesa Peinado, M. (2001). Educación para la Paz en el nuevo milenio. En Pureza, J. M. (Org.). *Para una cultura da paz* (1-15). Coimbra: Quarteto editora.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer la paces*. Barcelona: Icaria editorial.
- Martínez Santa María, I. (1993). *Lectura y Educación para la Paz: Un proyecto interdisciplinar en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Santiago (2008). *II Jornadas de*

Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

- Monclús, A. & Saban, C. (1999). *Educación para la Paz.* Madrid: Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. New York: ONU.
- Petrus, A. (2001). Cultura de la violencia y la educación secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 23-49.
- Picardo, Ó. (2005). *Diccionario enciclopédico de Ciencia de la Educación.* San Salvador: Centro de Investigación Educativa.
- Ramos Pérez, M. E. (2003). El Desarrollo de la Educación por la Paz: un Camino de Obstáculos y Oportunidades. *Educación XXI*, 6, 129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600606>
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal.* Vilassar del Mar (Barcelona): Industrias gráficas y editorial Monserrat.
- Tuvilla, J. (2004). Pedagogía y Paz. En López Martínez, Mario (Dir). *Enciclopedia de Paz y Conflicto* (928-930). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Universidad para la Paz (1992). *Modelo integral de Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos.* Ciudad Colón: Universidad para la Paz.
- Vallis, R. (2005). El Concepto de dignidad humana. *Revista Bioética y Derecho*, 5, 1-5. Recuperado de http://www.ub.edu/fildt/revista/pdf/RByD5_Art2.pdf
- Zurbano Díaz, J. L. (1998). *Bases para una Educación para la Paz y la Convivencia.* Pamplona: Gráficas Ona.

Amaral Palevi Gómez Arévalo

(San Salvador, 1981) Doctor en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo por la *Universitat Jaume I*, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de El Salvador. Sus líneas de investigación son Pedagogía para la Paz, Jóvenes y Estudios Queer. Con experiencia en la gestión de proyectos para el desarrollo comunitario y en el área educativa en la mejora de la calidad educativa de centros escolares rurales, educación inicial comunitaria, alfabetización de adultos, habilitación laboral y docencia universitaria. Analista em Centroamérica em Foco/Universidade Federal de Pernambuco.

Correo electrónico: amaral.palevi@gmail.com

PARA LA PAZ





EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL ESTADO DE MÉXICO

Irma Isabel Salazar Mastache¹

Resumen

El objetivo del presente escrito es, en una primera parte, describir algunos fenómenos sociales y económicos que se hacen presentes en la escuela a través de los estudiantes, para reflexionar después en escenarios de paz posibles, a partir de conflictos y violencias escolares que de manera común se presentan al interior de las instituciones educativas. En una segunda parte, se propone la paz integral bajo los planteamientos de la educación intercultural como alternativa no violenta que permita construir una convivencia escolar pacífica.

Palabras clave: Educación, interculturalidad, paz, convivencia, familia

Abstract

The aim of this paper is, in a first part, describing some social and economic phenomena that are present in the school through the students to reflect possible scenarios after peace from conflict and violence to school so common occur within educational institutions. In a second part, we propose a comprehensive peace in the approaches to intercultural education as a non-violent alternative that allows building a peaceful school life.

Key words: Education, intercultural, peace, coexistence, family.

¹ Tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es común que algunos estudiantes mexicanos y mexiquenses, formen parte de una escalada de intolerancias hacia las diferencias culturales, al tiempo que viven en medio de manifestaciones de corrupción, discriminación e injusticias en sus distintos entornos. Acciones que provocan conflictos de manera constante entre la comunidad educativa (estudiantes y sus familias, profesores/as, personal de apoyo a la educación y directivos), quienes llegan a ver en la violencia la solución inmediata a conflictos y problemas.

Aunado a ello, algunas noticias muestran que la sociedad mexicana está alarmada por el giro que sufren ciertas instituciones educativas en el país, al ser vistas como lugares donde las violencias se dan y se incrementan de manera constante.

Ante esta realidad escolar violenta, la forma tradicional de actuar frente al conflicto escolar ha sido la de la sanción disciplinaria, pero no siempre el castigo supone una modificación de la conducta. Si bien resulta importante que se intervenga para gestionar conflictos o disminuir manifestaciones violentas entre estudiantes, también es de suma importancia que se reconozcan las actitudes violentas mostradas por los agresores, la vulnerabilidad de los agredidos y la pasividad y conformismo de los testigos. Sujetos involucrados en las violencias escolares que pueden ir cambiando de rol, según sea el caso de la violencia o conflicto determinado.

A partir del espiral de conflictos y violencias escolares antes descrito, esta investigación pretende exponer, con testimonios y estadísticas, algunos contextos y entornos violentos en los que se llegan a formar, de manera directa e indirecta, los estudiantes de secundarias mexiquenses. Contextos que se hacen presentes en las aulas al momento de la interacción de unos con otros. Todo ello, con el objetivo de comprender la necesidad de construir una cultura de paz integral al interior de las instituciones educativas, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, la interculturalidad y la convivencia escolar.

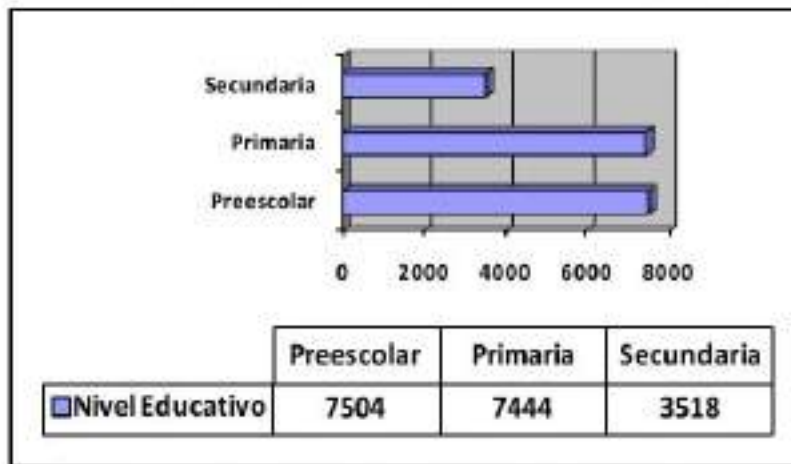
El Estado de México se distingue por ser uno de los más poblados de la República Mexicana, con 15 millones 175 mil 862 habitantes que lo conforman (INEGI, 2010). Para esta entidad, la educación es la base del desarrollo cultural, social, económico y humano.

En la actualidad, el Sistema Educativo Estatal atiende a casi 4.5 millones de alumnos, con cerca de 223 mil docentes, en más de 23 mil escuelas. De los

cuales, 3 millones 334 mil 024 estudiantes corresponden a educación básica, atendidos por 135 mil 122 docentes y distribuidos en 18 mil 464 centros escolares.

Con lo que respecta a los centros escolares, 7 mil 504 son de preescolar, 7 mil 444 corresponden a primaria y 3 mil 518 a secundarias.

Cuadro 1. Niveles Educativos Básicos en el Estado de México

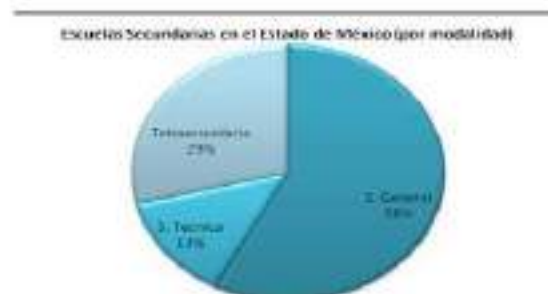


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INEGI.

Como se observa en el cuadro anterior, la secundaria ocupa la mitad de los planteles educativos al compararla con primaria o preescolar, casi una quinta parte del total de escuelas de educación básica en la entidad.

La educación secundaria en el Estado de México es obligatoria, se caracteriza por estar dividida, organizada y estructurada en dos subsistemas, estatal y federalizado. A su vez, se divide en la modalidad de Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria.

Cuadro 2. Modalidad Educativa en Secundarias del Estado de México



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INEGI.

815 mil 348 estudiantes mexiquenses, reciben educación secundaria con el objetivo de, “desarrollar en los educandos: valores, conocimientos y competencias intelectuales, que les faciliten el acceso a niveles educativos superiores y contribuyan a una mejor calidad de vida individual y social”.¹

Pero, para que este objetivo se cumpla, se requiere más que un plan y programa de estudio, y mucho más que una planeación de clase o una evaluación continua, pues los estudiantes que acuden a la escuela secundaria, antes de llegar a las aulas, llevan a cuestas un cúmulo de situaciones, fenómenos y contextos que permiten reflexionar en que éstos no viven en completo aislamiento, pues van tejiendo redes sociales de manera continua y permanente, a partir de la interacción cotidiana en sus diferentes contextos.

La forma de relacionarse unos con otros en los determinados contextos en los que cada uno habita y se forma, son determinantes en las correlaciones escolares. Por tanto, la secundaria debe verse como un espacio de libre expresión, en el que los diferentes sujetos que conviven puedan relacionarse con libertad, en el que las diferencias culturales no sean motivo de ridiculizar, rechazar o excluir, sino de sumar y aprender lo diferente de las otras culturas para enriquecer la de cada uno de los sujetos que la componen. Lo que en palabras de García Canclini sería, un “espacio de hibridación, en el que procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2009, p. III). Para Bertely:

La persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizando o el conjunto de experiencias que resultaran relevantes y significativas para un grupo social específico (Bertely, 2001, pág. 30).

Entonces, por su estructura, su función y las diferentes culturas que alberga en su interior, la escuela secundaria, merece ser reconocida como un espacio social en el que la interculturalidad se hace presente a partir de la diversidad cultural de los sujetos educativos que la conforman, y en el que las diferentes formas de pensar, de sentir, de hacer y de ser de los sujetos, sean motivo de inclusión y no de conflicto o exclusión.

Un espacio social en los que los alumnos puedan adquirir no sólo los

¹ El objetivo que se anuncia pertenece a la modalidad de Secundarias Generales de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, debido que la presente investigación se llevó en este subsistema. Información disponible en: http://www.seiem.gob.mx/web/x1_canales/x1_acerca.html

contenidos necesarios para responder exámenes de conocimiento, sino que se conviertan en espacios de relaciones sociales en los que los diferentes sujetos educativos tengan la oportunidad de interrelacionarse unos con otros; a partir de la aplicación y desarrollo de estrategias didácticas que deberán estar encaminadas a promover la participación, colaboración y relación entre los alumnos, los maestros, directivos y padres y madres de familia. Sin embargo, la realidad al interior de algunas aulas indica que las grandes diferencias entre estudiantes son aquellas que tienen que ver con los contextos sociales a los que pertenecen, originando de manera constante problemas, conflictos y violencias entre alumno-alumno y profesor-alumno.

1. FENÓMENOS SOCIOECONÓMICOS EN LA SECUNDARIA

Entender las relaciones sociales de los diferentes sujetos educativos que conforman la escuela secundaria, tiene relación con el conocimiento de las condiciones generales de vida en las que se encuentran inmersos. Características distintas entre sí que los llevan a múltiples formas de relacionarse unos con otros. Lo que para Touraine sería “el principio de la relación con la cual se constituyen las relaciones de cada uno consigo mismos y con los otros” (Touraine, 1997, p. 74).

A partir de lo anterior, se puede reflexionar que, las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse entre sí, no pertenecen sólo a los sujetos que interactúan en determinado momento y espacio; más bien tienen que ver con esas culturas preestablecidas en los distintos grupos sociales a los que ellos pertenecen, y a las condiciones particulares de sus vidas. Por ello, conocer el momento, espacio y contexto histórico de un grupo determinado de sujetos, resulta importante para comprender por qué reaccionan de una manera y no de otra ante determinados sucesos o fenómenos cotidianos, como los conflictos, las agresiones o la violencia escolar. Características que los marcan como diferentes al interior de sus salones de clase sin que ellos sean culpables de la realidad en la que están inmersos.

Tal pareciera que deben pagar “ciertas consecuencias” por el simple hecho de crecer en determinados contextos como la pobreza, desempleo, tipo de familia y violencias intrafamiliares. Contextos que a continuación se describen, acompañados de la voz de algunos sujetos que los viven, sufren y enfrentan día con día al interior de la escuela. Vale la pena mencionar, que no son los únicos

contextos que existen, pero para efectos de la presente investigación son los adecuados.

a) Pobreza y Desempleo

De acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI, en 2010, el Estado de México, Nuevo León y el Distrito Federal observaron tasas de desocupación de 7.29%, 6.86% y 6.85%, respectivamente.

Cuadro 3. Las 10 entidades federativas con mayor índice de desocupación

Entidad Federativa	Septiembre	
	2009	2010
Tabasco	6.38	8.23
Sonora	6.74	8.2
Tamaulipas	6.73	7.7
Tlaxcala	7.8	7.59
Coahuila de Zaragoza	9.82	7.58
Chihuahua	9.54	7.36
Estado de México	7.78	7.29
Nuevo León	8.23	6.86
Distrito Federal	8.66	6.8

Fuente: Cifras a septiembre de 2010. Fuente: INEGI. Disponible en: <http://www.cinexpansion.com/economia/2010/10/22/empleo-desocupacion-calderon-desempleo>

La falta de oportunidades de trabajo, es uno de los problemas principales que afectan de manera directa en algunos estudiantes de la escuela secundaria, ya que padres y madres de familia al no tener una entrada económica fija se ven en la necesidad de empeñar algunos objetos que sirven como herramientas para las tareas escolares de sus hijos, como se muestra en la siguiente conversación:

Estudiante de secundaria:

No se enojen conmigo, mi lap está empeñada, yo ya no puedo sacar nada del proyecto que veníamos trabajando, tenemos que volver a hacer todo, comenzar de cero y a ver si nos da tiempo porque toda la información se quedó en la lap. Mi mamá la empeñó porque le robaron su cartera, traía cinco mil pesos de su quincena y su credencia de elector. Llegue de la escuela, le pregunte por mi lap y me dijo que la había empeñado para sacar los gastos de la quincena. Yo no tengo la culpa, bueno, también empeñó el Xbox, el Guitar Hero y una tele porque se quedó sin dinero (Recuperado del diario de campo, 30 de mayo de 2011).

El fragmento aquí expuesto, encierra una multiplicidad de factores como la delincuencia, la inseguridad y la pobreza que se vive en la actualidad, así como la manera en la que se hace presente al interior de la escuela, en el tejido

de las redes sociales entre estudiantes. Elementos externos a la escuela, pero presentes entre algunos estudiantes de secundaria, ya que repercuten de manera directa en su estabilidad, su calificación y en la aceptación o rechazo entre su grupo de amigos y compañeros, convirtiéndose así en detonantes externos de conflictos internos.

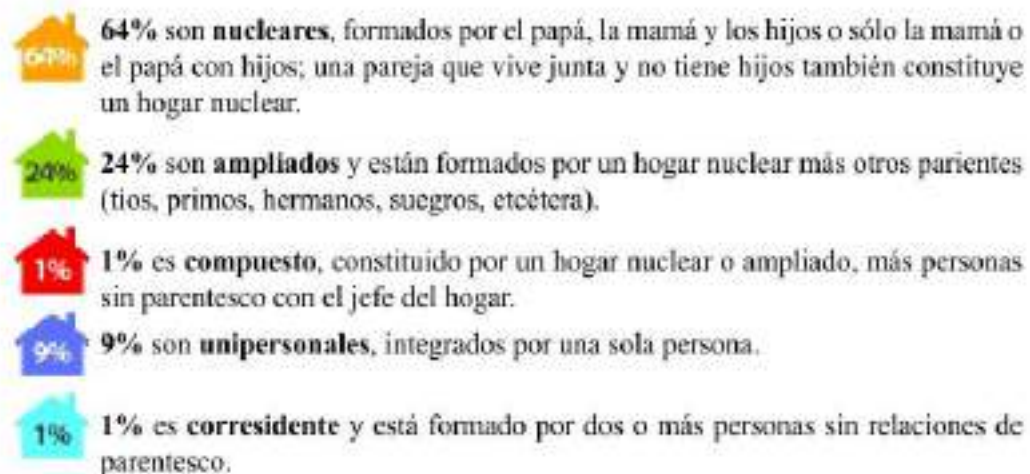
b) Tipo de familia

Se dice que la familia constituye el núcleo de la sociedad, porque representa una comunidad en la cual se transmiten aspectos socioculturales, económicos y religiosos a través de los padres, quienes conforman con esto un modelo de vida para sus hijos. Pero, existen varias formas de organización familiar y de parentesco, entre ellas, se han distinguido diversos tipos de familias, tales como nuclear o elemental, extensa o consanguínea, monoparental, madre soltera y padres separados.

De acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda 2010*, los hogares se clasificaron en familiares y no familiares. Un hogar familiar es aquel en el que al menos uno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. A su vez, se divide en hogar nuclear, ampliado y compuesto. Por su parte, un hogar no familiar, es en donde ninguno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. Se divide en hogar unipersonal y corresidente.

Cuadro 3. Tipos de familia en el Estado de México

En México, de cada 100 hogares:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.