



uaim

REVISTA **Ra Ximhai**

Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

uaim

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men

Vol. 11

Núm. 1

Enero - Junio 2015



INDIZACIONES



está indexada en:

e-revist@s, desarrollado en el seno del **Portal Tecnociencia**, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Inglaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (Suecia), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (RevistALAS), Catálogo Bized (Inglaterra) y en El Hispanic American Periodicals Index (HAPI). Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), Göteborg University Library (Alemania), Braunschweig University Library (Alemania), Uppsala University Library (Alemania), Kassel University Library (Alemania), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM (México), Universidad de Caen Basse-Normandie (Francia), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (Colombia), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Brasil), Centre Population et Developpement, CIRAD (Francia), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (Nicaragua), Oxford Brookes University (Inglaterra), Electronic Journal Library (China), University of Leicester (Inglaterra), E-journals de la Universidad de Nancy (Francia), University of Georgia Libraries (USA), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (Finlandia), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (Italia), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (Francia), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (España), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (Francia), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (USA), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (USA), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et de l' Institut National Polytechnique de Grenoble (Francia), Library of Teikyo University of Science and Technology (Japón), University of Tsukuba Library (Japón), Albertons Library of Boise State University (USA), Oxford University Libraries (Inglaterra), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (USA), Library de Southern Cross University, (Australia), Agence Bibliograph de l' er Seignement Supérieur (ABES) (Francia), University of Tennessee Libraries (USA), Walter E. Helmke Library of Indiana University (USA), Trinity University Library Catalog (USA), Columbia University Libraries (USA), Centre National de la Recherche Scientifique (Francia), Electronic Journals of Texas Tech University (USA), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (Francia), University Library of University of Sheffield (Inglaterra), Binghamton University Libraries (Inglaterra), Library of University of Liverpool (Inglaterra), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (USA), Cornell University Library (USA), Binghamton University Libraries (USA), Digital Library de la Università Di Roma Torvergata (Italia), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (Polonia), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (Argentina), USF Libraries de la University of South Florida (USA), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politecnico di Milano (Italia), Washington Research Library Consortium (WRLC) (USA), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (Italia) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera (Italia), Bibliothèques Universitaires de Université Jean Monnet Saint-Etienne (Francia) y en in4ciencia. Hispanic American Periodicals Index (HAPI) y Academic Journals Database.



El mundo,
El universo o
La vida

VOLUMEN 11 NÚMERO 1 enero- junio 2015

El mundo, El universo o La vida

Volumen 11 número 1 Enero-Junio 2015

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)

DIRECTOR:

Dr. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

SUBDIRECTORA:

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ

EDITOR GENERAL:

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de "pares ciegos".
El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores.

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO: ALEXIS OS VALDO SANDOVAL MOTA

LAS OBRAS QUE SE EXHIBEN EN LA PRESENTE REVISTA SON AUTORÍA DE

PORTADA Y CONTRAPORTADA: FOTÓGRAFA JOSI DE LUSARRETA.

INTERIORES: ARTISTA VISUAL GUILLERMINA VICTORIA.

ESTAS OBRAS PERTENECEN A LA SERIE "HABITADAS" PARA PROYECTO HABITANTES.

CORREO:

JDELUSARRETA@GMAIL.COM

GUILLERMINA.VICTORIA@HOTMAIL.COM

[HTTP://WILHELMINA18.WIX.COM/ARTE-VICTORIA](http://WILHELMINA18.WIX.COM/ARTE-VICTORIA)

RA XIMHAI, Volumen 11, Núm. 1, enero-junio 2015, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Indígena de México. Domicilio Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320, <http://www.raximhai.com.mx/Portal/>, raximhai@uaim.edu.mx. Editor responsable: Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-102612472100-102, E-ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de "pares ciegos". El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DR. FRANCISCO A. MUÑOZ †
UNIVERSIDAD DE GRANADA-ESPAÑA
INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS

DR. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE
UNIVERSIDAD FEDERAL DE PERNAMBUCO-BRASIL
PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

DR. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ
CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, MONTEREY BAY

DR. DANIEL CAMACHO MONGE
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PROFESOR EMÉRITO Y DIRECTOR DE LA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

DR. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD
UNIVERSIDAD DE CHILE
DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICE-PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

DR. TIZIANO TELLESCHI
UNIVERSITÀ DI PISA, ITALIA
CENTRO INTERDISCIPLINARE SCIENZE PER LA PACE

DR. ALEXIS ROMERO SALAZAR
UNIVERSIDAD DEL ZULIA-VENEZUELA
DIRECTOR REVISTA ESPACIO ABIERTO

DR. JULIO MEJÍA NAVARRETE
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA-PERÚ

DRA. ESPERANZA GÓMEZ-HERNÁNDEZ
EDITORA DE LA REVISTA DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA-COLOMBIA

DRA. ALICIA ITATÍ PALERMO
EDITORA DE LA REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DRA. EMMA ZAPATA MARTELO
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS MONTECILLO

DR. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CUCSH

DR. RICARDO CONTRERAS SOTO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS CELAYA

DR. LEIF KORSBAEK
ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
DIVISIÓN DE POSGRADO

DR. BENITO RAMÍREZ VALVERDE
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS PUEBLA

DR. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO

DR. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD LERMA

DR. RICARDO MELGAR BAO
INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (INAH). DELEGACIÓN MORELOS.

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
DIRECTOR

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
EDITOR GENERAL

CONTENIDO

VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015.
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA

13 Presentación

17 Convivencia y conflictos en la escuela

19 Convivencia con conflicto y sin violencia
en la escuela: la provención como estrategia de paz
ELIZABETH-TOSTADO REYES
SAÚL ALEJANDRO GARCÍA

33 ¿Es posible educar para la paz
en la educación media superior?
ALMA DELIA HERNÁNDEZ ROMÁN

51 Abordaje de conflictos en la educación media superior
del Estado de México
GUALBERTO GATICA REYNA
IRMA ISABEL SALAZAR MASTACHE

63 Estrategias para generar la convivencia escolar
DAVID GUTIÉRREZ-MÉNDEZ
EDUARDO PÉREZ-ARCHUNDIA

83 Docencia, convivencia y permanencia escolar
en un Bachillerato Tecnológico
LETICIA CARRANZA-PEÑA
EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

109 Cultura de Paz y Resolución de Conflictos:
La importancia de la Mediación
en la construcción de un Estado de Paz
JOSÉ BENITO PÉREZ SAUCEDA

133

Diversidad e inclusión en la escuela

- 135 Developing an intercultural value-based dialogue
TIZIANO TELLESCHI
- 153 Marco teórico y conceptual de la Educación Inclusiva
y su vinculación con la Educación para la Paz
FILIBERTO RIVERA MENESES
JOSÉ GABRIEL ESPÍNOLA REYNA
- 169 Respeto a la diversidad para prevenir
la discriminación en las escuelas
BIANCA ESTHELA CÁRDENAS SANTILLANA
MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
- 187 Relevancia de las voces docentes en la construcción
ética de convivencialidad en la escuela como
espacio para la interculturalidad
ANA BELEM DIOSDADO-RAMOS
- 209 Educación emocional para vivir en paz.
Estudiantes de Educación Media Superior
MARÍA DEL ROSARIO CANO VALVERDE
MARÍA TERESA REYES RUIZ

223

Reseña

- 225 *Contra la deshumanización.*
Saberes y Reflexiones desde la Paz
López Martínez, Mario y Jiménez Bautista, Francisco
FRANCISCO JIMÉNEZ AGUILAR

IN MEMORIAM



FRANCISCO A. MUÑOZ

Catedrático de Historia Antigua de la Universidad de Granada, profesor universitario desde 1978, historiador, Doctor en Historias en 1981, investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos desde 1989.

Miembro del Comité Editorial Internacional de la revista Ra Ximhai

Falleció el 23 de octubre de 2014 en Granada, España.

ESTIMADO AMIGO Y COMPAÑERO, DESCANSA EN PAZ



PRESENTACIÓN

Esta edición de Ra Ximhai, volumen 11, número 1, está conformada por tres secciones: dos de artículos, que abordan temas sobre la convivencia, conflictos e inclusión en el contexto escolar; y la última sección en la cual se incluye una reseña.

La primera sección, *Convivencia y conflictos en la escuela*, incluye 6 artículos. El primero “Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la provención como estrategia de paz” de Elizabeth-Tostado Reyes y Saúl Alejandro García, pretende hacer una reflexión sobre el papel que juega el conflicto, no sólo en la organización escolar, sino en nuestra vida diaria. En un segundo momento describe dos casos que ejemplifican de manera clara los conflictos y quejas que se atienden desde la Subdirección Regional de Educación Básica, Naucalpan, y la comprensión sobre la importancia que tiene la provención dentro de la vida de las escuelas

El segundo artículo, “¿Es posible educar para la paz en la Educación Media Superior?” de Alma Delia Hernández Román, aborda con particular atención la problemática de los docentes y la Educación para la Paz

El siguiente artículo, “Abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México” de Gualberto Gatica Reyna e Irma Isabel Salazar Mastache, gira en torno al tema de la violencia exacerbada, situación por la cual atraviesa México, y cómo estos comportamientos impregnan a las escuelas que son producto de la sociedad misma y aunque se han realizado esfuerzos por revertir estas tendencias por medio de manuales o con la clásica medida disciplinaria coercitiva a los infractores, en realidad el trabajo debe ser

con toda la población escolar para que los resultados sean duraderos

A continuación, viene el artículo de David Gutiérrez Méndez y Eduardo Pérez Archundia “Estrategias para generar la convivencia escolar”, el cual tiene como objetivo proporcionar a docentes, directivos, padres de familia, personal administrativo que conforman una comunidad escolar las herramientas necesarias que permitan promover en el alumno de Educación Secundaria la convivencia, la capacidad de creación, comunicación y resolución no violenta de los conflictos.

Un quinto artículo, titulado “Docencia, convivencia y permanencia escolar en un Bachillerato Tecnológico”, de Leticia Carranza Peña y Eduardo Andrés Sandoval Forero, reflexiona sobre la importancia de la intervención docente en la convivencia del aula para favorecer la permanencia escolar de los estudiantes. Las conclusiones apuntan a la formación del profesorado en temas de convivencia; a la coordinación entre escuela y familia y a la preparación integral de los estudiantes, como elementos que impulsen la permanencia escolar.

Posteriormente, el artículo que cierra esta primera sección, titulado “Cultura de Paz y Resolución de Conflictos: La importancia de la Mediación en la construcción de un Estado de Paz” de José Benito Pérez Saucedo, en el cual se hace un acercamiento a la contribución teórica de la Resolución Positiva de Conflictos a la Cultura de Paz y en especial de la Mediación, con el objetivo de entender su importancia, sus modelos, características, propósitos y objetivos y promover su implementación.

La siguiente sección, denominada *Diversidad e inclusión en la escuela*, abre con el trabajo de Tiziano Telleschi “Developing an intercultural value-based dialogue”, ensayo que dibuja el recorrido de un nuevo modelo de integración: salvaguardar unos rasgos de la ‘diversidad’ (multiculturalismo) y crear unas ‘semejanzas’ (interculturalidad).

Continuamos con el texto de Filiberto Rivera Meneses y José Gabriel Espínola Reyna, “Marco teórico y conceptual de la Educación Inclusiva y su vinculación con la Educación para la Paz”, el cual analiza de manera general el contexto en el que se desarrolla la educación Inclusiva en nuestro país y su relación con los estudios de paz que se vienen gestando en el Estado de México. Lo anterior, vinculado con la construcción de paz y la convivencia escolar armónica en un Centro de Atención Múltiple del municipio de Ixtapaluca. El análisis particulariza el Programa de Convivencia Escolar promovido por la Secretaría de Educación Pública en el presente ciclo escolar 2014-2015, con el

propósito de proponer algunas alternativas para su fortalecimiento.

Un tercer trabajo titulado “Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas” coautoría de Bianca Esthela Cárdenas Santillana y Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla, centra su atención en diferentes concepciones sobre el significado de discriminación y diferentes concepciones sobre la forma de atenderla, una de ellas es la atención a la diversidad que se basa en la idea del ser humano con diferencias y singularidades, en donde las relaciones interpersonales se construyen en las diferencias individuales, en la diversidad.

Continuamos con el trabajo de Ana Belem Diosdado Ramos “Relevancia de las voces docentes en la construcción ética de convivencialidad en la escuela como espacio para la interculturalidad”, el cual tiene como tesis central que la convivencialidad en la escuela se construye a través de una relación ética y dialógica entre los sujetos concretos que interactúan en la escuela secundaria como espacio de la interculturalidad. Se expone el interés por las relaciones y construcciones que emanan de la horizontalidad y la colectividad.

Cerramos esta sección con el artículo “Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de Educación Media Superior” de María del Rosario Cano Valverde y María Teresa Reyes Ruiz, habla acerca del conflicto en los espacios escolares en todos sus niveles y cómo en la actualidad se hacen cada vez más visibles en las relaciones interpersonales que pueden pasar del conflicto a la violencia si no se gestionan de manera adecuada.

Terminamos este número con una reseña elaborada por Francisco Jiménez Aguilar del libro *Contra la deshumanización. Saberes y Reflexiones desde la Paz*, editado por Mario López Martínez y Francisco Jiménez Bautista,

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Subdirectora

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Director Editor



CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LA ESCUELA



CONVIVENCIA CON CONFLICTO Y SIN VIOLENCIA EN
LA ESCUELA: LA PROVENCIÓN COMO ESTRATEGIA DE PAZ.

COEXISTENCE WITH CONFLICT AND VIOLENCE IN
SCHOOLS: THE STRATEGY OF PEACE AS PROVENTION.

Elizabeth-Tostado Reyes

Saúl-Alejandro García

Resumen

El presente trabajo se divide en tres apartados; primeramente pretende hacer una reflexión sobre el papel que juega el conflicto, no sólo en la organización escolar, sino en nuestra vida diaria. En un segundo momento se describen dos casos que ejemplifican de manera clara los conflictos y quejas que se atienden desde la Subdirección Regional de Educación Básica, Naucalpan, a fin de que el lector tenga elementos de comprensión sobre la importancia que tiene la provención dentro de la vida de las escuelas. Finalmente, y a manera de conclusión, se reconocen los avances obtenidos al día de hoy en materia de Educación para la Paz, proponiendo la provención, incluso a nivel de política pública, como alternativa para mejorar la convivencia en nuestras escuelas.

Palabras clave: Provencción, Conflicto, Educación para la Paz, Violencia.

Abstract

This paper is divided into three sections; primarily it intended to reflect on the important role of the conflict, not only in school organization but in our daily lives. In a second time two cases clearly exemplify the conflicts and grievances that are served from the Regional Branch of Basic Education, Naucalpan, in order to give the reader a grasp on the importance of prevention within the described school life. Finally, and by way of conclusion, the progress made to date on Education for Peace recognized proposing prevention, even at the level of public policy, as an alternative to improve relationships in our schools.

Keywords: Conflict, Peace Education, Violence, Provention.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de la educación para la paz nos invita a hacer una reflexión y a sensibilizar sobre lo que implica la paz en su sentido más amplio y positivo, es decir, concebida no sólo como la ausencia de guerra o de conflictos bélicos, sino como un estado de bienestar, igualdad y justicia social, de respeto a los Derechos Humanos. Asimismo, nos propone cambiar nuestra mirada hacia el conflicto, observarlo con una perspectiva creativa, como una oportunidad de transformación personal y social. Son estos dos pilares, el concepto de paz positiva y el compromiso con la solución pacífica de conflictos, los que sostienen el concepto de Educación para la Paz.

El presente trabajo pretende hacer un breve análisis sobre los conflictos y el papel que juegan en nuestra vida diaria, tratando de aportar elementos que nos permitan cambiar nuestra mirada, nuestra forma de visualizar dichos conflictos; ya que es innegable que en todos los ámbitos de nuestra vida nos enfrentamos día a día con diversas situaciones de conflicto, y las instituciones educativas no son la excepción, de ahí la importancia de analizarlos y aprender a gestionarlos adecuadamente. En un primer apartado, haremos una breve reflexión en torno a lo que es la provención como concepto, llevado a la resolución de conflictos en el marco de los Estudios para la Paz.

Posteriormente documentamos dos casos de violencia que han escalado hasta la Coordinadora Regional de Mediación de Conflictos en la Subdirección Regional de Educación Básica, Naucalpan, dependiente de la Secretaría de Educación. Estos casos ilustran la necesidad de tener instrumentos de actuación en las escuelas de cualquier nivel para provenir los conflictos.

CONFLICTO Y VIOLENCIA

Como punto de partida, nos preguntamos, ¿Podemos hablar de una sana convivencia en nuestros espacios laborales y en nuestras escuelas si tenemos conflictos?... ¿Reconocemos el papel que juegan los conflictos en nuestra vida diaria?... ¿Reconocemos la diferencia entre conflicto y violencia?... ¿Estamos preparados para aprender a enfrentar y gestionar nuestros conflictos? En un panorama general, existe una amplia idea de ver al conflicto como algo negativo en nuestras vidas, y por tanto, algo que debemos evitar a toda costa; pero... ¿será acaso esta la solución para reducir o erradicar la violencia en nuestras

escuelas?...tal vez a simple vista pudiera pensarse que sí, si no hay conflictos, en consecuencia, tampoco tendremos violencia... pero, ¿es esto posible?

Durante el desarrollo del presente trabajo intentaremos dar respuesta a todas esas interrogantes, analizando primeramente el papel que juega el conflicto en nuestra vida diaria.

Todos los días somos testigos y partícipes de diversas situaciones conflictivas, en el trabajo, la casa, y por supuesto en las escuelas, conflictos entre alumnos, maestros, directivos, padres de familia, e incluso conflictos entre autoridades educativas y en muchas ocasiones por situaciones de carácter administrativo.

Ahora bien, lo primero que debemos saber, pues, es que los conflictos conllevan vivencias subjetivas, van ligados a la manera que cada uno de nosotros tenemos de sentir, percibir e interpretar la realidad. Lo que para uno es un hecho dramático, para otra persona pierde importancia (Boqué Torremorell, 2005). Cada persona le asigna la importancia a las situaciones de acuerdo a su historia de vida, por ello resulta tan complejo conciliar intereses entre varias partes, ya que cada uno visualiza de manera diferente las situaciones; pero... ¿qué entendemos por conflicto?

La palabra conflicto proviene de “confluir”, “encontrarse”, de nuestros encuentros, de nuestras relaciones con los otros surge el conflicto; es el antagonismo entre ideas, intereses, necesidades, creencias o valores; para Xesús Jares (1991, p. 108) es un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.

Según Edward Vinyamata (2011), el conflicto es un “fenómeno propio de los seres vivos, implícito en el mismo acto de vivir, es connatural a la vida misma y a todas las manifestaciones de ésta”. Efectivamente, si reflexionamos un poco, podemos concluir que los conflictos están presentes en todos los actos de nuestra vida, en casa, con la familia, en nuestro trabajo y, por supuesto, en nuestras escuelas; si partimos de que todos somos diferentes, y que esa subjetividad nos hace tener intereses también diferentes, podemos entender de manera clara que el conflicto es algo natural, algo lógico, por el simple hecho de esas diferencias que nos caracterizan como seres humanos y, por ende, algo que no podemos evitar.

Aquí es donde toma realce esa parte subjetiva, ya que en ocasiones estamos ante un falso conflicto en el que aparentemente los intereses de las partes parecen opuestos, o al menos así los perciben éstas, pero en realidad no lo son.

Una vez analizado lo que son los conflictos, surge la duda de si conflicto es igual a violencia, o bien si los conflictos necesariamente conllevan algún tipo de violencia. Para Galtung (1995) el conflicto es obvio en la sociedad pero no así la violencia; es decir, el conflicto no necesariamente tiene que finalizar en violencia, para él el fracaso en la transformación del conflicto es lo que conduce a la violencia.

Ahora bien, con lo que hemos analizado hasta este momento, podemos deducir que no podemos evitar los conflictos, que siempre han existido y que siempre van a existir; asimismo, podemos decir que el conflicto por sí mismo no es positivo ni negativo, simplemente es, existe; lo que puede llegar a ser negativo son los métodos que utilizamos para resolverlos, por lo general violentos; o al menos eso es lo que se ha observado desde la poca experiencia de la que escribe. “El conflicto puede ser negativo o positivo, constructivo o destructivo, depende de lo que hagamos con él” (Cornelius, H., 1989).

Resulta importante hablar de la escalada del conflicto, entendida ésta como los diferentes estadios o niveles por los que atraviesa un conflicto antes de estallar o llegar a una fase de crisis, y entre los que destacan incomodidad, incidentes, malentendidos y tensión. Aquí es importante resaltar que, como lo menciona Paco Cascón (2000), “el conflicto no es un momento puntual”, ni un evento estático; el conflicto es un proceso que inicia con las necesidades e intereses de cada parte, y que al no enfrentarlo o gestionarlo adecuadamente o de manera oportuna, se irán añadiendo elementos como falta de comunicación, temores, desconfianza, etc. y que facilitarán que el conflicto llegue a una fase de crisis, lo que nos obligará a dar una respuesta casi inmediata y, que muy probablemente, será de forma violenta o como tradicionalmente lo venimos haciendo, aun y cuando no nos guste; ya que no disponemos de un tiempo de reflexión.

Para Galtung, (1995) cuando el conflicto no es capaz de solucionarse o al menos de transformarse, es más proclive a que genere violencia; distinguiendo tres tipos de ésta: la directa, ya sea física o verbal, la cual define como la que es visible al ojo humano; la cultural: que contiene aspectos de la cultura, materializados por medio de la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, y las ciencias en sus diferentes manifestaciones, que justifican o legitiman la violencia directa o estructural; y la estructural: como la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social.

Aquí cobra relevancia la Teoría de la Transformación del Conflicto definida

por Lederach (2003) como “una forma de visualizar y responder al ir y venir de los conflictos sociales como oportunidades que nos da la vida para crear procesos de cambio constructivo que reduzcan la violencia e incrementen la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y respondan a los problemas de la vida real en las relaciones humanas”; es decir, ver al conflicto como una oportunidad de crecimiento, y no como algo negativo que debemos evitar.

Precisamente en eso debemos centrar nuestra atención, en descubrir la perspectiva positiva del conflicto. Verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta. (Cascón, 2000)

Las situaciones de violencia en niños y adolescentes de nuestras escuelas son cada vez más recurrentes, de ahí la importancia por comenzar a buscar alternativas que permitan instruir a la comunidad escolar sobre una cultura de la prevención de las violencias escolares, que logre transformar los conflictos y los espacios donde los miembros de esa comunidad viven y se relacionan; y más aún hacia una cultura de la provención, entendida ésta como “el proceso de intervención antes de la crisis que conduce a una explicación adecuada de los conflictos, el reconocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas y al fomento de actitudes y relaciones de colaboración necesarios para manejarlo sin violencia”. (J. Burton, 1990).

En nuestra función como Coordinadora Regional de Mediación de conflictos en la Subdirección Regional Naucalpan, instancia dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, recibimos día con día quejas provenientes de diversas instancias, entre ellas la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, la Contraloría Interna de la Secretaría de Educación, el Sistema de Atención Mexiquense y la Coordinación Estatal del Seguro Escolar entre otras; todas ellas derivadas de conflictos suscitados al interior de escuelas de educación básica.

Derivado de dicha función y en nuestra experiencia de casi cuatro años de esta unidad administrativa, se ha podido advertir que un gran porcentaje de las quejas que se reciben se generan no por el conflicto original en sí mismo, sino por la inconformidad de los involucrados en su tratamiento; lo que hace suponer entonces que muchas de estas quejas pudieron haberse evitado si los

conflictos se hubieran gestionado de manera distinta a como tradicionalmente se ha venido haciendo: con métodos por lo general violentos e impositivos.

DESCRIPCIÓN DE CONFLICTOS

A continuación se describen dos conflictos relacionados con quejas provenientes de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México y que ejemplifican de manera clara lo que venimos platicando en líneas anteriores; cómo el tratamiento o gestión que se da a un conflicto puede ser la diferencia entre generar ambientes pacíficos o violentos.

CONFLICTO 1. LA TAREA DE “CARLOS”

“Carlos” cursa el sexto grado en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”, ubicada al norte del Estado de México, región que pertenece a la zona metropolitana del Valle de México. El niño de 12 años pertenece a un grupo de 43 alumnos. Tiene excelentes calificaciones y es reconocido por sus propios compañeros como un chico comprometido y responsable. Hace un par de semanas al esperar que su maestra “Rosa” revisara la tarea, “Carlos” la extravía, motivo por el cual “Rosa” decide realizar una búsqueda mochila por mochila de cada uno de los alumnos del salón, hasta encontrar la tarea de “Carlos”; esto apoyada por los alumnos que ella misma ha nombrado como jefes de fila, dado su destacado desempeño académico; para esto “Carlos” y algunos otros alumnos ya han señalado a uno de sus compañeros como probable responsable de esconder la tarea de “Carlos”.

La búsqueda se lleva a cabo hasta que “Carlos” encuentra las hojas dobladas de la tarea en su propia mochila, aparentemente alguien quiso hacerle una broma o hacerle pasar un mal rato, según el dicho de “Carlos”.

“Rosa”, su maestra, llama la atención a “Carlos” frente a todo el grupo haciéndole saber que hizo muy mal al culpar a uno de sus compañeros cuando la tarea estaba en su propia mochila; era ya el final del día y “Carlos” se retira del salón algo incómodo y apenado por lo ocurrido. Al llegar a casa “Carlos” recibe mensajes vía celular y redes sociales de varios de sus compañeros de grupo, algunos incluso con palabras altisonantes, en los que juzgan su actitud en el salón, y le hacen saber que por instrucciones de “Rosa”, su maestra,

prefieren no hablarle; le dicen que ha actuado muy mal por lo que no quieren continuar con su amistad.

Al día siguiente “Carlos” se enfrenta a la indiferencia, no sólo de sus propios compañeros, sino de “Rosa” su maestra, quienes le aplican “la ley del hielo”; “Carlos” acude llorando con los dos únicos compañeros que le hablaron a la Dirección Escolar, manifestando estos últimos que la maestra les prohibió hablarle a “Carlos”, por los hechos ocurridos el día anterior. Esto se da un día viernes, y la Directora acude a platicar con el grupo y con la propia maestra, negando ésta haber dado alguna instrucción en ese sentido.

El día domingo la madre de “Carlos” hace del conocimiento de la Directora Escolar que “Carlos” intentó suicidarse el sábado, en su domicilio, tomando un frasco de pastillas; esto motivado por los juicios y comentarios de sus compañeros; afortunadamente se le llevó al hospital a tiempo y con un lavado gástrico se pudo evitar un desenlace fatal. Después de algunos días de ausencia, “Carlos” se ha incorporado a la escuela; efectuándose un cambio de grupo a petición de su madre. Actualmente se sigue un procedimiento administrativo laboral en contra de “Rosa” por las presuntas irregularidades en que ha incurrido en el desempeño de sus funciones.

Después de lo anterior, surge la idea, de que si las personas y directivos hubieran tenido un instrumento (legal o de asesoría) que indicara los lineamientos o pasos a “seguir” para resolver un conflicto entre terceros, entonces los involucrados, resolverían los conflictos en sus espacios escolares y así evitar una escalada del conflicto en otras instancias.

El siguiente ejemplo muestra uno de los temas más recurrentes en las quejas que se reciben ante la Subdirección Regional de Educación Básica, Naucalpan, sobre todo al inicio de ciclo escolar.

CONFLICTO 2. “CONDICIONAMIENTO DE INSCRIPCIONES”

Es agosto del 2014, y se ha iniciado el proceso de inscripciones para el ciclo escolar 2014-2015 en la Escuela Primaria “Mártires de Río Blanco” ubicada en Tlalnepantla, Estado de México, sin embargo, y a pesar de que dicho proceso pudiera parecer a simple vista muy sencillo, se percibe al interior de la Institución un clima de hostilidad derivado de las inconformidades de padres de familia por el condicionamiento de las inscripciones al pago de las aportaciones “voluntarias”, así como por el supuesto manejo de recursos económicos por

parte de la Directora Escolar.

“Karla”, tesorera de la Mesa Directiva de la Asociación de padres de familia del ciclo escolar anterior, es decir 2013-2014, es una de las inconformes, ya que le es impedido el acceso a la escuela para inscribir a su hijo “Jonathan”, al igual que a otros padres de familia, algunos quienes también formaron parte de la Mesa Directiva en dicho ciclo escolar; el motivo, no contar con la ficha del depósito correspondiente a la aportación voluntaria, supuestamente acordada en asamblea de la Asociación de Padres de Familia.

“Karla” manifiesta en su escrito de queja que durante su gestión como Tesorera de la Mesa Directiva supuestamente detectó muchas irregularidades al interior de la institución, por parte de la Directora Escolar, como gastos excesivos por conceptos que ella consideraba improcedentes, mal manejo de los recursos provenientes del Establecimiento de Consumo Escolar, así como una actitud prepotente y autoritaria por parte de dicha Directora. Había sido un ciclo escolar complicado, ya que no existía comunicación alguna entre la Dirección Escolar y la Mesa Directiva, a pesar de que de acuerdo a su propia naturaleza, dicha Mesa debe ser un organismo de apoyo para trabajar de manera conjunta con la Dirección en beneficio de la Institución y de toda la comunidad escolar, priorizando sus necesidades; al grado de que el conserje tenía instrucciones precisas de la Directora de no dejar pasar por ningún motivo a las integrantes de dicho órgano de participación social, y lo que con la intervención de los esposos de algunas de ellas, se había agravado y traducido en algunos episodios de violencia presenciados incluso por los propios alumnos.

De las investigaciones realizadas por personal de la Subdirección Regional, y después de platicar con todos los involucrados en el conflicto, entre ellos la Directora Escolar, esta última manifestó que desde el inicio del ciclo escolar anterior, se sintió agredida por los integrantes de la Mesa Directiva, que incluso, más que un organismo de apoyo, sentía que sólo pretendían obstaculizar el trabajo de la Dirección, por lo que ella prefirió cerrar los canales de comunicación, sin atender a sus peticiones ni comentarios, y simplemente esperar a que concluyera el ciclo escolar, y poder nombrar entonces una nueva Mesa Directiva con la cual, entonces sí, poder trabajar.

Los anteriores ejemplos nos llevan a reflexionar si estamos preparados para enfrentar los conflictos que se suscitan no sólo en nuestros espacios de trabajo y en nuestras escuelas, sino en todos los contextos en los que nos desenvolvemos; y no se trata de hacer juicios sobre si los involucrados en dichos conflictos hicieron bien o mal, sino más bien desarrollar las estrategias y

habilidades que nos permitan enfrentar mejor los conflictos, centrándonos en lo que podemos mejorar; generando confianza, favoreciendo la comunicación y propiciando la colaboración en los contextos escolares; de eso precisamente se trata la provención. Si bien no tiene caso hablar de lo que hubiera podido ser, resulta importante hacer una reflexión de si las cosas hubieran podido ser distintas de haber actuado de manera diferente todos los involucrados en estos conflictos. Si de haber contado con un protocolo de actuación con estrategias o habilidades para intervenir de manera distinta, se hubieran podido evitar situaciones de violencia.

LA PROVENCIÓN COMO PROPUESTA DE PAZ

Como hemos venido adelantando, existe un concepto surgido precisamente de los estudios para la paz y que constituye una alternativa para intervenir en los conflictos antes de que se genere violencia, y ese es el de la provención: entendida ésta como el proveer a las personas y a los grupos de las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto; a diferencia de la prevención, el objetivo de ésta no es evitar el conflicto, sino aprender cómo afrontarlo; significa intervenir en el conflicto en sus primeros estadios y evitar así la escalada del conflicto, y con esto la violencia. Como ya se dijo antes, el conflicto es inherente a las relaciones de los seres humanos y por tanto algo que no puede evitarse, resulta indispensable aprender a gestionarlos de manera pacífica; como lo menciona Lederach (1992 pp 22-34), nuestra tarea será, pues, manejar el conflicto como un buen pescador maneja sus redes: con claridad, paciencia y cuidado.

La provención desde la propuesta de Paco Cascón (2000) incluye, por un lado, una serie de temas a tratar con el alumnado y en general con toda la comunidad escolar, y por otro las implicaciones que tendrá para el profesorado el tratamiento de dichos temas a fin de desarrollar habilidades para atender y gestionar los conflictos de una manera positiva, transformándolos en una oportunidad.

Figura 1. Esquema del proceso de trabajo en grupo.

© Cascón, P./Seminario de Educación para la Paz-A.P.D.H.

Fuente: Cascón, P./Seminario de Educación para la Paz-A.P.D.H.

Las habilidades a desarrollar incluyen primeramente la creación de un grupo, a fin de fomentar el sentido de pertenencia y de identidad, ya que el rechazo es una de las principales fuentes del conflicto; para esto será necesario establecer dinámicas que faciliten la integración. Asimismo, será necesario lograr una buena comunicación entre todos los integrantes de la comunidad escolar, ya que el diálogo y la negociación son unas de las herramientas principales para resolver los conflictos, fomentando una escucha activa y empática.

La toma de decisiones por consenso es otro de los aspectos a considerar, ya que permite que todos los integrantes del grupo se sientan escuchados y tomados en cuenta; asimismo resulta importante fomentar y establecer relaciones cooperativas identificando objetivos comunes.

Ahora bien, habrá ocasiones en las que no se pueda evitar que el conflicto continúe su proceso, por lo que en un segundo paso, y como parte de la provención, es necesario desarrollar una serie de habilidades que permitan analizar los conflictos y buscar soluciones creativas que le permitan al alumnado y en general a toda la comunidad escolar el resolver sus conflictos por sí

misimos. Para el caso de conflictos en los que no ha sido posible lograr una solución entre las partes, la mediación, puede significar una alternativa, ya que éstas, asistidas por un tercero que actúa como facilitador de la comunicación entre ellas, pueden encontrar una solución.

No necesitamos instituciones educativas que enseñen sólo contenidos o que sean eficaces en la selección y orientación del alumnado. Necesitamos una escuela que enseñe también a convivir en un entorno de paz, entendida ésta en su sentido positivo, es decir, no sólo como una ausencia de guerra o de violencia directa, sino como un estado y un proceso activo de bienestar y seguridad donde los derechos humanos son respetados y las necesidades humanas básicas son satisfechas; y como antes se dijo, uno de los elementos principales de esa cultura de paz lo constituye precisamente la gestión pacífica de los conflictos, de ahí la importancia de la provención.

Cabe mencionar que, desde la Dirección General de Educación Básica y el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica se han realizado diversos esfuerzos en pro de la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos, como la elaboración de un protocolo de atención para casos de emergencia, y de los manuales para docentes, padres de familia y alumnos mexiquenses, teniendo la oportunidad de participar en su elaboración; sin embargo, aún hay mucho por hacer, es necesario que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, y en general de la sociedad, cada uno desde nuestros respectivos ámbitos de competencia, incluidos nuestros gobernantes a través de políticas públicas, desarrollemos estrategias en favor de una cultura de paz, y para eso se propone como una alternativa la provención.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La convivencia por sí misma es causa generadora de los conflictos, ya que al relacionarnos con otras personas, necesariamente existirán diferencias de intereses, opiniones o necesidades que en determinado momento pueden generar conflicto; lo que resulta inevitable.

Conflicto no es igual a violencia; la violencia se genera cuando no damos la atención adecuada a un conflicto, y permitimos la escalada conflictual. El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, lo que puede llegar a ser negativo son los métodos que utilizamos para resolverlos, y que pudieran generar violencia.

No debemos de tratar de evitar los conflictos; nuestras energías y esfuerzos deben centrarse en desarrollar las habilidades, aptitudes y estrategias necesarias para enfrentarnos a ellos y transformarlos de manera pacífica, de ahí la propuesta de la provención.

La provención no es un término que sofoque las relaciones entre padres y directivos, pudiera pensarse que es sólo a los maestros a quienes deben de atender los conflictos dentro del ámbito escolar. Esto no debería ser así. Sin embargo, en la percepción de los padres de familia, la responsabilidad recae en los profesores y directivos.

La provención es una praxis que por igual contempla la actuación de los profesores, administrativos y de padres de familia. Por ello, consideramos que la provención a nivel de política pública permitiría generar en todas nuestras escuelas espacios de paz, ya que, como hemos visto antes, nos permite intervenir en cualquier etapa en el proceso del conflicto, evitando así la escalada conflictual y con esto la violencia. Es por eso que, derivado de todo lo anterior, se propone la elaboración de un protocolo de actuación cuyo eje fundamental será la provención, y del cual nuestros docentes y, en general todos los integrantes de la comunidad educativa, puedan echar mano para resolver por sí mismos los conflictos a los que se enfrenten con la cotidianidad.

Finalmente, la manera más adecuada para acercarse a la provención es a través del diálogo, el fortalecimiento de lazos de confianza entre padres de familia, profesores y autoridades locales.

BIBLIOGRAFÍA

- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*.
- Cabezudo, A. (2009). *Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2005 2006*. Puerto Rico.
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el Conflicto*. Barcelona.
- Cascón, P. (2004). *Maleta Pedagógica "Educar para la Paz y el conflicto"*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Galtung, J. (1995). *Violencia, Paz e investigación sobre la paz, en Investigaciones Teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Helena, C. (1998). *Tú Ganas, Yo Gano*. Madrid: Artes Gráficas COFAS.
- Iglesias, C. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto*. México.
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz*. España: Popular, S.A.
- Jares, X. (2002). *Educación y Derechos Humanos*. España: Popular.
- Lederach, J. (1992). *Enredos, Pleitos y Problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Ediciones Clara-Semilla .
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la Paz*. Fontamara.
- Lederach, J. P. (2003). *El pequeño libro de Transformación de Conflictos*. E.E.U.U.: Good Books.
- *Seminario de Educación para la Paz-APDH. Educación para la Paz. Una propuesta posible*. (1995). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología, Curso de Resolución de Conflictos*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Vinyamata, E. (s.f.). *Iniciación a la Conflictología*. Barcelona.

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis de la alumna Elizabeth Tostado Reyes, bajo la dirección del Dr. Saúl Alejandro García para optar por el título de Maestro en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

Elizabeth Tostado Reyes

Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de la Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la Universidad Autónoma Indígena de México. Especialista Internacional en Convivencia, Mediación Escolar y Resolución de Conflictos por la Universidad Oberta Catalunya, Barcelona, España. Coautora del Manual para Docentes Mexiquenses de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Coordinadora Regional de Mediación de Conflictos en la Subdirección Regional de Educación Básica, Naucalpan, dependiente de la Secretaría de Educación.

Saúl Alejandro García

Antropólogo social por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestro en Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Sociales “Dr. José María Luis Mora” y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Ha sido profesor en la Universidad Intercultural del Estado de México donde trabajó líneas de investigación en torno al conocimiento tradicional asociado al medio ambiente y temas de desarrollo comunitario. Actualmente es profesor en la facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM y profesor en el posgrado de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la UPN 151 subsede Ixtlahuaca y del posgrado Educación para la Paz y la convivencia escolar. Cuenta con diversas publicaciones en temas de educación intercultural, educación sobre la sustentabilidad y el medio ambiente.



¿ES POSIBLE EDUCAR PARA LA PAZ EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR?

EDUCATION FOR PEACE IN HIGH SCHOOL, IS THAT POSSIBLE?

Alma Delia Hernández Román

Resumen

En este ensayo se aborda con particular atención la problemática de los docentes y la Educación para la Paz. En la actualidad los docentes de EMS se encuentran en una situación sin precedentes debido a la reciente obligatoriedad de este nivel educativo, las igualmente recientes reformas educativas y la aplicación del enfoque por competencias. Formada muchas veces por docentes sin formación ni experiencia pedagógica, la planta académica de EMS se enfrenta a las exigencias institucionales con muy pocos elementos para poder satisfacerlas. En este contexto comienza a introducirse la alternativa de Educación para la paz, pero hace falta reflexionar en torno a las posibilidades reales de las escuelas, sus autoridades, sus docentes y sus estudiantes de poder alcanzarla.

Palabras clave: docente, labor docente, educación, educación para la paz, violencia estructural, enfoque por competencias.

Abstract

In this trial it is discuss with particular attention the troubles surrounding the teachers and the Education for peace. Currently the teachers in high school education find themselves in an unprecedented situation due to the recent obligatory nature of this education level, the equally recent education reforms and the application of the competency education approach. Formed in many cases for teachers with no pedagogical formation or experience, the staff of high school education faces the institutional requirements with very

few elements to be able to satisficed. In this context it began to be introduced the alternative of the Education for peace, but it is necessary to reflect upon the real possibilities of the schools, their authorities, their teachers and their students to accomplish it.

Keywords: teacher, teaching work, education, education for peace, structural violence, institutional requirements, competency education.

INTRODUCCIÓN

¿Es posible educar para la paz en la Educación Media Superior? La interrogante es válida, sobre todo cuando se reflexiona sobre dos grandes temas para la humanidad: La educación y la paz. En este ensayo el punto de partida son los docentes de EMS, por lo que primeramente se analiza el contexto en el que éstos desarrollan su labor. Aportando para el debate, la situación de violencia simbólica que padecen los maestros en las actuales condiciones, violencia que no parece disminuir y si por el contrario se incrementa con las acciones de la reforma de 2013. Examinar la manera en la que pueden ser compatibles los postulados de paz y este contexto de la institución escolar. Los elementos que se ponen a la mesa tratan de problematizar desde la perspectiva de la institución escolar y sus responsabilidades. Sin negar la propia responsabilidad del docente como sujeto social.

Otro elemento que se expone es la presencia de la EP en los contenidos curriculares de las escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México para finalmente deliberar sobre sus posibilidades en la actualidad, en este nivel.

LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES

El docente es aquella persona que se dedica a la enseñanza de manera profesional, en alguno de los distintos niveles del sistema educativo. En la concepción tradicional, el docente era el poseedor de los conocimientos y quien los trasmitía a sus alumnos. Bajo esta concepción, el docente tiene el papel activo de depositario de la sabiduría intelectual, mientras que los alumnos juegan un papel pasivo de receptores de esos conocimientos.

Actualmente a los docentes se les considera facilitadores, mediadores

o constructores de ambientes de aprendizaje. En esta nueva concepción el docente no es el poseedor del conocimiento, sino que su papel es el de diseñar estrategias para que el estudiante se apropie de conocimientos que se encuentran en diferentes fuentes, el alumno tiene el papel de investigar esas fuentes, de buscarlas, acercarse y adentrarse en ellas, el docente es quien propicia y orienta ese proceso. En otras palabras, bajo el modelo pedagógico actual (el enfoque por competencias), se espera que los docentes propicien en sus estudiantes la llamada competencia de “aprender a aprender”, no tanto que posean una gran cantidad de conocimientos.

Muchos de quienes abordan el tema de la educación coinciden en señalar que es a los docentes a los que corresponde la tarea de formar de manera integral a los educandos. Esta formación integral consiste tanto en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, como en la adquisición de conocimientos. Esta concepción de la educación está expresada en lineamientos tan variados como el artículo 3° constitucional, la Ley general de la educación y los criterios del enfoque por competencias. Queda claro entonces que la importancia de los docentes en el acto educativo es concebida como esencial, en esto concuerdan críticos y adherentes, analistas, diseñadores y legisladores de políticas educativas.

Los docentes tienen un papel fundamental en la formación de los individuos de una sociedad, de ahí la exigencia de reflexionar en torno a las circunstancias en las que laboran, de conocer a profundidad las condiciones concretas de las personas que llevan a cabo la labor docente. Ser docente es, en efecto, una profesión ardua y compleja, implica el manejo de una amplísima gama de herramientas teóricas y prácticas, tales como el conocimiento de procesos de aprendizaje, estrategias metodológicas, métodos de enseñanza, desarrollo psicológico de los educandos, habilidades de sociabilidad, conocimientos disciplinares específicos (según las materias que imparta el docente), una sólida formación ética y la capacidad de transmitirla, entre otros aspectos que se exigen a los maestros.

Las exigencias que sobre ellos se tienen son tan altas debido a que está socialmente reconocida y aceptada la importancia que tiene su labor, ya que los docentes están en contacto diario, por varias horas al día, con los niños y jóvenes que asisten a la escuela, que en nuestro país son la mayoría, dado que la educación escolar es obligatoria desde los 3 hasta los 18 años. La escuela, y con ella los maestros, operan como elementos clave para la socialización de los niños y jóvenes, y este contacto entre docentes y educandos se mantiene

en aspectos que van más allá de lo académico, pues se establecen también vínculos emocionales y afectivos entre los participantes del proceso educativo, la complejidad de esta profesión también está concernida con las relaciones humanas que se establecen en el día a día en las aulas. En el caso de la Educación Media Superior (EMS) en México, docentes y estudiantes interactúan cotidianamente durante 200 días del año, en jornadas de 7 horas diarias.

¿Qué es lo que se juega en el desempeño de esta profesión? La construcción social del *status quo* en todas las dimensiones del ser humano, no únicamente los conocimientos que los estudiantes deben poseer, sino también cuales son más válidos, o de mayor jerarquía, cómo se debe aprender, e incluso la construcción de la subjetividad: cómo comportarse, reconocer y respetar las leyes, las normas, los horarios, el orden y las relaciones de poder establecidas. A través de la escuela un país prepara a sus futuros ciudadanos para vivir en sociedad y los docentes tienen buena parte en la responsabilidad de propiciar todos esos aprendizajes.

Es quizá por esta situación que los padres, las autoridades y la sociedad en general son especialmente críticos con la labor y la figura del docente. Es curioso como la sociedad coloca a sus hijos en las manos de sujetos que se encuentran bajo constante escrutinio y muchas veces cuestionados fuertemente y posicionados de manera negativa. Pareciera que este doble movimiento de confianza y a la vez crítica responde a una necesidad de transmitir a los docentes un mensaje restrictivo y de vigilancia. La sociedad parece decir a los maestros “te confiamos a nuestros hijos, pero estamos vigilando lo que haces con ellos, te los confiamos, pero reclamamos el derecho a decidir lo que debes hacer con ellos, te los confiamos pero establecemos mecanismos para que hagas lo que “debes” hacer con ellos y no lo que ‘quieras’ hacer”.

Es evidente entonces que los docentes tienen sobre sí las expectativas y demandas de diversos sectores de la sociedad. Padres de familia, medios de comunicación, empresarios, intelectuales, organismos financieros, entre otros actores sociales, reclaman su derecho a determinar las políticas públicas de educación, opinan, decretan y determinan sobre la forma en la que deben ser los docentes, sobre la forma en la que deben hacer su trabajo; se habla de lo que debiera ser su espíritu de sacrificio, de entrega y compromiso para con sus estudiantes; sobre sus responsabilidades, sus obligaciones, sus alcances; sus deficiencias, sus faltas, sus errores. Ser docente es una profesión que en el imaginario social y en las exigencias administrativas, requiere a un sujeto lleno de principios espirituales, poseedor de conocimientos diversos y profundos,

que realice servicios terapéuticos, que sea gestor y administrador de recursos, entre otras cualidades que se demandan a los docentes.

Por ello es que desde el nacimiento de esta profesión se establece el sentido de entrega, de apostolado y sacrificio que debe tener el docente. En los inicios del siglo XX era común este perfil, como constata una carta dirigida a José Ives Limantour, entonces ministro de Finanzas de Porfirio de Díaz, en diciembre de 1907, escrita por Justo Sierra, quién ocupaba entonces el cargo de Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes; en dicha carta, refiriéndose a los maestros, Sierra escribe: “¿De dónde sacamos a ese ser compuesto no solo de inteligencia, sino de sacrificio, de entusiasmo y de fe que debe ser el maestro de escuela?” (Sierra, 1948, p. 359). Precisamente aquí se habla de las cualidades con las que debían contar los maestros, líneas más adelante, en esa misma carta, manifestando su inconformidad ante el señalamiento de Limantour respecto a que la ley derramaba una “cornucopia de premios de lotería” para los maestros y las condiciones reales de su salario, Justo Sierra prosigue: “Si sabe usted de alguna fábrica en que los hagan de acero o de palo, que no tengan necesidades morales y físicas, mándeme el catálogo de precios para que encarguemos los diez o veinte millares que la república necesita”. (Sierra, 1948, p.359).

Es interesante notar la situación paradójica en que se sitúa la profesión docente desde hace ya por lo menos un siglo, en la cual las altas expectativas que genera alrededor de la responsabilidad de los maestros en la formación de los educandos, se ven acompañadas de un muy bajo nivel de inversión gubernamental, un alto nivel de escrutinio y poca disposición a aceptar la responsabilidad que institucional y socialmente tienen otros sectores de la población para con los educandos y los docentes. Esto se muestra claramente en el hecho de que los bajos y malos salarios abundan entre quienes realizan esta profesión, lo que resulta en mala calidad de vida para ellos, también están expuestos a la desvalorización social, la humillación ante la opinión pública¹ y a presiones tanto institucionales y administrativas, como sociales; esto evidentemente repercute en la autoestima, en la salud, y en general en la vida concreta de los docentes, no digamos ya en su labor.

La propia UNESCO en el documento titulado *La educación encierra un tesoro*, señala que

¹ En algunos medios impresos y televisivos de la prensa mexicana, después de la aplicación de exámenes nacionales a los maestros, al darse a conocer los resultados se publican titulares refiriéndose a los “maestros burros” o culpables del fracaso escolar, con un discurso que sobrepasa la crítica y llega en ocasiones a los lindes de linchamiento mediático.

“Se exige mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera que calme las carencias de otras instituciones también responsables de la enseñanza y la formación de los jóvenes. Mucho se le pide, mientras que el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación. Así pues, el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por las familias [...], con o sin razón el maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido al exceso de expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto.” (Delors, 1996 p. 24)

En la actualidad, a partir de los avances científicos y tecnológicos, la sociedad está cambiando. Ahora debemos tomar en cuenta en el transcurso de nuestras vidas elementos como la visión del mundo y sus pueblos, el cuidado del medio ambiente, el uso ético de los avances científicos, las formas de relacionarse a través de la red, la infinita información disponible con un clic, pero también la enorme injusticia y exclusión en que viven miles de seres humanos, la pobreza, la guerra y el hambre. Estas situaciones interpelan nuestra condición humana y parecen requerir de un esfuerzo educativo. Como menciona Delors: “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. (Delors, 1996, p. 7).

En este contexto, se empiezan a presentar diversos análisis respecto a cómo debe ser la educación y el docente del siglo XXI, de manera que corresponda a las necesidades y cambios de este momento histórico. Bajo la propuesta de que la educación tiene que hacer frente a los nuevos retos de la sociedad y convertirse en una “nueva escuela” se van trazando nuevas líneas de acción que deben ser trabajadas por los “nuevos docentes”, como dice Torres:

“El perfil y el rol pre-figurado de este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, y postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial”. (Torres, 1999, p. 3).

Es clara la contradicción que plantea Torres, la contradicción no solo es en exigencias y responsabilidades sino también de tipo teórico y metodológica, postulados que al ser en ocasiones contradictorios generan una confusión respecto a los ejes prioritarios de la educación. Como ejemplos el enfoque

por competencias asume a la evaluación como proceso y la demanda administrativa requiere un dato cualitativo; otro ejemplo es la formulación de la formación integral en conocimientos, habilidades, actitudes y valores por un lado y por otro la presión y todas las tareas en torno a elevar las estadísticas de los exámenes estandarizados como ENLACE (hoy PLANEA).

El listado de competencias docentes, incluye un todo abigarrado de conocimientos, capacidades y habilidades, tan amplio que requiere de personas casi perfectas para cubrir ese perfil. Esto difiere de las exigencias que observábamos en el tiempo de Justo Sierra en el sentido en que antes, en el modelo tradicional de educación, las exigencias a los docentes eran concebidas como un asunto de “vocación”, el maestro se “sacrificaba” por sus alumnos en bien de la sociedad. Si el maestro fallaba en esta tarea, era juzgado socialmente, no era considerado abnegado o no se sacrificaba lo suficiente. Empero, ahora los docentes no necesitan tener vocación, el enfoque por competencias hace explícitos los requerimientos para desempeñar la labor docente y si esos requerimientos no son cumplidos el docente es penalizado y reprendido en el ámbito laboral.

LAS CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES

Hasta antes del 2008, la EMS estaba formada por varios subsistemas que diseñaban y aplicaban diferentes planes de estudio, validados por la Secretaría de Educación Pública (SEP); sin embargo, a partir de ese año se establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con el objetivo de crear un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad².

Dentro de este marco el Sistema Nacional de Bachillerato, además de establecer las competencias de los estudiantes, determina las competencias que deben poseer los docentes que trabajan en este nivel, como lo menciona el acuerdo 447: “las competencias objeto de este Acuerdo son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la EMS”. (DOF, 2008/10/29)

Este acuerdo establece ocho competencias que se exigen de los docentes

² El documento que indica esto ha sido integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, e incluye aportaciones de las autoridades educativas de los Estados de la República, de la Red de Bachilleratos de ANUIES, del Consejo de Especialistas de la SEP, de la UNAM, del IPN, y de diversos especialistas en temas educativos.

de EMS, las cuales se refieren a la responsabilidad individual de su formación continua, a sus saberes en relación con los aprendizajes significativos, a la planificación de los procesos de aprendizaje desde un enfoque por competencias de manera efectiva, creativa e innovadora, también a la evaluación de los procesos de aprendizaje, a la construcción de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, y a la participación en proyectos de mejora de su escuela. Dichas competencias incluyen atributos, que se encargan de especificar la manera en la que se hace visible concretamente el desarrollo de las competencias de los docentes.

Esto en lo que se refiere a las exigencias explícitas en el enfoque por competencias, por otro lado están los requerimientos administrativos de entrega de información de manera permanente, de realización de tutorías y asesorías académicas, de desarrollo de proyectos escolares, de actividades macro de las academias, de preparación a estudiantes para concursos y olimpiadas de conocimiento, de asistir a diversas capacitaciones, reuniones de academia, de planeación, de actualización, entre otras actividades que los docentes de EMS deben desempeñar.

A pesar de todos los requerimientos institucionales que en el desempeño cotidiano de la labor docente establece el enfoque por competencias, el perfil de ingreso de los docentes de este nivel se reduce a los conocimientos técnicos sobre el campo disciplinar en el que se ubique su preparación profesional. Esto es así porque la mayoría de los docentes de este nivel no tienen una formación como tales; son universitarios de diversas licenciaturas o ingenierías que se han incorporado a la docencia por diversas circunstancias. Esto significa que su práctica pedagógica a menudo se sustenta en el ejemplo de los profesores que han tenido, o en la concepción tradicional de la escuela que hemos discutido, en la que el docente juega el papel activo y el estudiante es pasivo.

En México, la EMS se convierte en obligatoria a partir del 2012, lo que significa que desde esta fecha, toda la población de la República Mexicana con edades entre 15 y 18 años, deberían estar o haber cursado este nivel de escolaridad³.

Debido a la reciente obligatoriedad constitucional de este nivel, un gran porcentaje de docentes tiene pocos años de servicio. A la falta de formación docente, común entre quienes laboran en la EMS, se suma la falta de experiencia

³ En el documento titulado "Ahora es cuando, metas 2012-2014" se afirma que uno de cada 4 estudiantes concluye su educación obligatoria, es decir la EMS. Además "Solo cuatro de cada diez jóvenes entre 16 y 18 años están matriculados en la EMS" (Excelsior, 2013,30,06)

docente.

En este nivel los docentes trabajan por horas, las cuales corresponden a materias de diversos campos disciplinares (Comunicación y lenguaje, Matemáticas y razonamiento complejo, Ciencias sociales y humanidades, Ciencias naturales y experimentales, Componentes cognitivos y Habilidades del pensamiento); para lo que se solicitan profesionistas que conozcan y dominen dichas disciplinas.

Algunos de estos docentes deciden por cuenta propia especializarse en educación, mediante diplomados o maestrías en la materia. Su experiencia se va formando en la práctica, con los años frente a grupo, van tratando de organizar los requerimientos administrativos, de evaluación, de desarrollo de clase, de comisiones y de desarrollo de proyectos que implica su actividad, entre grupos de 40 a 60 estudiantes, de los cuales, de acuerdo a la cantidad de horas llegan a ser hasta 200 estudiantes; con la implicación de revisar y calificar los trabajos de esa cantidad de alumnos (ensayos, exámenes, portafolios de evidencias, rúbricas, etc., todo se multiplica por la cantidad de educandos que atiende el docente); es frecuente observar que en los periodos de entrega de calificaciones los docentes cargan con una gran cantidad de trabajos escolares a revisar.

Los docentes sufren esta situación, colitis, gastritis, enfermedades de las vías respiratorias, entre otras afecciones, no son raras. También la ansiedad, la fatiga mental, la depresión, la neurosis, son padecimientos mentales que afectan frecuentemente a los docentes, la depauperación de su salario los lleva a correr de una escuela a otra en busca de más horas, o la realización de otras “chambas” que les permitan “acompletar el gasto”.

En el caso del Estado de México, a consecuencia de la entrada en vigor y descentralización de la planta docente que requiere la Reforma del 2013⁴, en fechas recientes han obtenido la basificación un número importante de docentes de este nivel, lo que pareciera asegurar su estabilidad laboral; sin embargo, después de dicha reforma la basificación queda supeditada a los resultados que obtengan los docentes en la evaluación para la permanencia que determina la Ley General del Servicio Profesional Docente en su capítulo VIII del artículo 53.

Dicha evaluación es anual y se llevará a cabo por primera vez en 2015, lo cual significa que desde ese momento cada año el docente enfrentará la

⁴ Aunque la propuesta de Reforma fue enviada por Enrique Peña Nieto al Congreso de la Unión el 12 de diciembre de 2012, fue declarada constitucional en febrero del 2013, por lo que se le conoce como la reforma de 2013.

posibilidad de quedar desempleado, circunstancia que sin duda genera incertidumbre y agrega presión a los individuos dedicados a la docencia. Como antes se ha señalado, esta penalización por la falta de cumplimiento del perfil exigido es reciente. Las evaluaciones de desempeño no lo son, se realizan ya desde los 90s, pero antes implicaban estímulos a quienes mejor cumplían los requerimientos, no sanciones a quienes no lograban cumplirlos⁵.

Considero entonces que es pertinente una crítica que contraste las exigencias que la institución escolar hace a los docentes, muchas veces excesivas, contradictorias e incluso disparatadas, con la incapacidad de esa misma institución para proporcionar los elementos, materiales o condiciones para que esas exigencias puedan cumplirse.

¿QUÉ LUGAR OCUPA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EMS?

Como se ha mencionado líneas arriba, son amplios y diversos los requerimientos que se le hacen al docente, no solo referentes a la enseñanza de conocimientos sino también a la formación en valores. Estos requerimientos pueden ser implícitos o explícitos, pero inciden en la labor del docente sin importar si pertenecen a una u otra categoría. Uno de los requerimientos que en fechas recientes se ha hecho presente en la EMS es la formación ética.

Concretamente en lo que se refiere a las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPO's), al indicar la educación bajo el enfoque de competencias, estas incluyen también la formación de valores y actitudes. En los planes y programas de estudio del bachillerato general se definen como sigue:

“Las competencias básicas se refieren al dominio, por parte del estudiante, de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que son indispensables tanto para la comprensión del discurso de la ciencia, las humanidades y la tecnología, como para su aplicación en la solución de los problemas de su vida escolar, laboral, cotidiana y científica, por lo que deben ser comunes a todos los bachilleres del país.” (Programa de estudios, Gob. del Edo. de Mex., 2009).

Por lo tanto se supone que el docente debe intervenir en la formación de los educandos de manera que propicie la sana convivencia y la resolución

⁵ El Programa Nacional de Carrera Magisterial fue creado como un sistema de estímulos para los docentes de educación básica, el cual tiene como propósito elevar la calidad educativa. Inició su operación formalmente el 14 de enero de 1993. Posteriormente se trasladó a la EMS, en la cual se le conoce como Carrera Docente.

pacífica de conflictos, además que esta formación debe arraigarse en el educando, pues se requiere la práctica necesaria para que dichos principios sean aplicados dentro y fuera de la escuela.

En México, de acuerdo a la conceptualización que expresa la Ley General de Educación, se refiere a la educación como:

“medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social”. (LGE, 1993).

Otro elemento que se vincula con los postulados de la EP y que forma parte de los servicios que se ofrecen al estudiante de las preparatorias del Estado de México (EDOMEX) es el Plan Maestro de Orientación Educativa (Plan MOE), el cual está estructurado por los contenidos a abordar en el servicio de orientación educativa y por los diferentes proyectos que deben desarrollar; entre ellos está el de valores y mediación, en el proyecto de mediación ya aparece mencionada la Educación para la paz:

“En el caso de los conflictos, responden a una trama de relaciones derivados de múltiples causas, contextos, personas y procesos que los desencadenan, por ello el propósito medular es arribar hacia una Educación para la Paz bajo dos estrategias, construir ambientes pacíficos y aprender a remediar conflictos de manera no violenta en las Escuelas de Educación Media Superior a partir del desarrollo de competencias psicosociales para aprender a convivir, las cuales se convierten en pilares básicos de la formación del joven bachiller, ello implica un profundo proceso de construcción, además de transformación personal y colectiva que conduzca a movilizar conciencias sobre la importancia que representa manejar conflictos”. (Plan MOE, 2011, p. 18).

Como se ha mostrado, en diferentes documentos que conforman el marco normativo de la educación, se hace explícita la exigencia de los contenidos formativos y, como he señalado antes, se establece que la educación es integral, abarcando todas las dimensiones del ser humano. A partir de la aplicación de estos lineamientos, pero sobre todo del requerimiento de enviar a las autoridades educativas informes, es como ocurre el primer (y en muchos casos el único) acercamiento de los docentes a los planteamientos de Educación para la paz.

El espacio para la EP es mínimo, ya que además de los requerimientos en torno a los contenidos académicos de las horas clase a los docentes, hay

una avalancha de proyectos extra⁶, ante ello, la respuesta ha sido entrega de los informes requeridos con la menor cantidad de actividades; como mero requisito, sin reflexionar o profundizar sobre estos proyectos. Y en esta circunstancia está la Educación para la Paz, que la mayor parte de las veces ni siquiera es mencionada explícitamente, no es la excepción, ya que es parte de alguno de los proyectos que forman parte de los muchos que se le demandan realizar a los docentes de EMS.

Otra dificultad para la EP es que al no formar parte específica de los planes y programas se propone que se aborde como parte de los proyectos transversales, lo que resulta en que la responsabilidad de estos queda diluida, sujeta a la libre voluntad y posibilidades de tiempos de los docentes. Situación que se reconoce en el documento titulado “Guía para la formulación e implementación del Plan de Convivencia Escolar en Centros de Bachillerato Tecnológico y Escuelas Preparatorias Oficiales” publicado en septiembre de 2014, en cuyas líneas reconoce:

“Si bien en todos los Centros de Bachillerato Tecnológico y Escuelas Preparatorias Oficiales se realizan actividades a favor de la convivencia escolar, en el marco de la planeación institucional o de otros Programas Estatales y/o Federales; su sistematización a través de objetivos específicos permitirá orientar y fortalecer las actividades para impulsar una cultura de paz, potenciando los resultados de las acciones implementadas. El Plan de Convivencia ha de fungir como un elemento estratégico por medio del cual se articulen las distintas herramientas para mejorar los ambientes escolares.”(Gob. de Edomex, 2014, p.3)

Así pues se reconoce que aunque se realizan actividades a favor de la convivencia escolar, dichas actividades quedan enmarcadas en otros programas y la propuesta del Plan de Convivencia Escolar, es que, aunque siga considerándola una actividad transversal, darle un mayor respaldo a la convivencia escolar y con ella a la EP, en los planteles de EMS del EDOMEX.

Para docentes y las autoridades educativas la mayor preocupación es la prevención de la violencia y el acoso escolar a través de una convivencia escolar armónica y la realización de actividades a favor de una cultura de paz. Por ello, el mayor énfasis en los documentos y objetivos se refiere a la convivencia. Por otro lado, lo destacable de este plan, respecto a la Educación para la Paz es la propuesta de formar alumnos constructores de paz. por lo que propone

⁶ En las EPO's del EDOMEX, hay 10 proyectos prioritarios del Plan MOE, más las olimpiadas de diversas asignaturas, proyectos para el examen de PLANEA, tutorías, asesorías académicas, actividades macro de las academias, concursos, más otros proyectos que en fechas determinadas se requiere desarrollen los docentes.

que los alumnos constructores de paz se capaciten en la resolución pacífica de conflictos.

El Plan de Convivencia Escolar, ha tratado de poner en el horizonte de los docentes los temas relacionados con la EP, sin embargo, a falta de capacitación, difusión y recursos se corre el riesgo de que sea un programa más.

Durante las entrevistas para la elaboración de la tesis del posgrado de Educación para la Paz y la convivencia escolar, advertí que mis compañeros docentes, al igual que yo algunos meses atrás, ignoran o saben poco del tema de EP, la cual se limitan a relacionarla con los valores y los Derechos Humanos. Hay una construcción empírica respecto a los conceptos de paz, violencia y conflicto, existe también una preocupación por asegurar una sana convivencia escolar. Y puesto que tanto los programas del Plan MOE como el Plan de convivencia escolar no son explícitos respecto a la Educación para la Paz, institucionalmente la Educación para la Paz, solo la inferimos al relacionarla con la cultura de paz, dimensión que si esta explicitada.

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Estoy plenamente convencida que es necesario educar para la paz, no podría ser de otra manera, ya que la paz es uno de los valores más altos y deseados de la humanidad. La paz es un proceso dinámico y social donde se generan las condiciones que eviten el sufrimiento humano, es decir que solo puede haber paz cuando los hombres y mujeres tengan resueltas sus necesidades básicas y tengan acceso a todas las condiciones que potencien su desarrollo como seres humanos. Es un requisito sustancial que para construir la paz se elimine la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la falta de oportunidades que permitan al ser humano desarrollar todo su potencial. Construyendo un concepto de paz en su sentido amplio como la posibilidad de hacer realidad “el derecho de la dignidad, el respeto y la realización mínima humana de toda persona” (Lederach, 2000, p.49).

Comprender la noción de paz implica también comprender las causas de la violencia de una manera profunda, de acuerdo a la tipificación que aporta uno de los ideólogos principales de la Educación para la Paz, Johan Galtung, quién clasifica a la violencia en sus tres dimensiones como:

“La *violencia directa* es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de ésta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La *violencia*

estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. La *violencia cultural* son aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia, que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003b, citado en Calderón, 2009, p.75).

Estos conceptos son muy profundos porque permiten develar sobre todo la violencia estructural y cultural son las “menos visibles, más difíciles de reconocer pero también generalmente más perversas en la provocación del sufrimiento humano” (Jares, 1999, p.123).

Educar para la paz, también es educar en valores, reconociéndolos en primer lugar, ya que en el proceso de interacción social que realizamos siempre están presentes nuestros valores, reconocerlos y reflexionar sobre ellos es parte de la educación para la paz, pero no de una manera mecánica sino crítica, reflexiva y participativa, la Educación para Paz es un proceso analítico, crítico, creativo y dinámico; la EP nos exige una mirada positiva del conflicto y la búsqueda de formas pacíficas de resolución de los mismos, la EP es interdisciplinaria y multidireccional, por lo que requiere para su enseñanza- aprendizaje métodos activos y creativos.

Sin embargo como se advierte en líneas anteriores toda esta riqueza y posibilidad que implica la EP, se ve limitada ante diferentes obstáculos: las condiciones de los docentes, la falta de inclusión de la EP en la currícula de la EMS, la falta de difusión y de apoyo institucional, la percepción de los docentes, de que sea un proyecto más que resulte en una mayor carga administrativa, entre otros impedimentos que la EP tiene en la escuela.

La contradicción existente entre las condiciones que los docentes de este nivel enfrentan y los postulados de la EP. Contradicción que se verifica entre la exigencia irracional de tantas y diversas competencias sin que se le brinden recursos, materiales, espacios de formación pertinentes; sin que se asuma la responsabilidad que le toca a la institución en la problemática educativa, dejando al docente ante el escrutinio público como único responsable del problema educativo. La indolencia institucional ante sus necesidades como persona, la indolencia ante su malestar docente; ante sus condiciones laborales. La indolencia ante el terrorismo administrativo que viven en el día a día. Todas estas, formas de violencia que se ejercen hacia los docentes.

La Educación para la paz es emancipadora, liberadora; por lo tanto también debe ser Educación en la Paz, hecho que solo puede ser real si desde la propia

institución se generan las condiciones para erradicar la violencia simbólica que viven los docentes y que haría incoherente los postulados de la EP y las circunstancias en las que se desarrolle. Por lo que comparto el deseo de Freire:

“Estoy convencido de la importancia, de la urgencia de la democratización de la escuela pública, de la formación permanente de sus educadores y educadoras [...] formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela.” (Freire, p. 34).

Por lo tanto es necesario que, además de lo anterior, exista un compromiso genuino de la institución escolar hacia la Educación para la Paz, compromiso que se verificaría entre otras acciones en la capacitación a los docentes en EP, en la asignación de recursos y materiales para su difusión a docentes y estudiantes. La inclusión como tal en el currículum de EMS, no como un proyecto más sino como un contenido importante y necesario.

En el ámbito individual, la EP tiene posibilidades de existir en la escuela como un paradigma cuando los educadores que la conozcan la conviertan en praxis. Comprendiendo la EP es un proceso social, no basta con que un solo docente se comprometa, sino que será en comunión con los otros y las otras educadores, creando comunidades de educadores para la paz. Desde esta perspectiva educar para la paz se convierte en un compromiso personal, individual que en el caso de los docentes de EMS, se dificulta por la característica de los docentes de este nivel que pertenecen a disciplinas del conocimiento.

CONCLUSIONES

Las condiciones para la Educación para la Paz en la Educación Media Superior son difíciles, se ven subordinadas por las condiciones y características de los docentes de este nivel. Condiciones sistémicas que violentan su ser y su estar en la institución escolar y que significan una contradicción profunda con los postulados emancipadores de la EP.

También la EP se ve limitada en la EMS, por su ausencia como tal en los contenidos de los planes y programas de este nivel. Además se ve limitada por su falta de promoción y difusión entre los docentes de este nivel.

A pesar de la importancia de la EP para la escuela en particular y la sociedad en general; esta empieza a conocerse y considerarse en la EMS. Las experiencias

que ya existen en la escuela son producto de un compromiso personal, de una tarea individual que restringe su impacto en la institución escolar. Es necesario considerar estas circunstancias para no caer en la frustración ni la desesperanza sino al contrario seguir propugnando porque la EP se vaya conociendo y aplicando en las escuelas de la EMS.

Finalmente quiero concluir este ensayo con toda una serie de preguntas que me parecen pertinentes para seguir reflexionando en torno a la Educación para la paz.

¿Corresponde a los docentes cambiar las relaciones de violencia simbólica que operan en la escuela? ¿Se pueden reestructurar las relaciones autoritarias y verticales en la institución escolar? ¿Se puede educar para la paz aún con esta contradicción existente? De ser así ¿Cuáles son los alcances de la EP? ¿Es de interés y significado la educación para la paz para los docentes de Educación Media Superior? ¿Quiénes son los sujetos que llevarán a cabo semejante tarea? ¿Cuál es la postura y comprensión de la EP de los docentes de EMS?

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón Concha Percy (2009), *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. En Revista paz y conflictos, núm. 2, España, Universidad de Granada.
- Delors, Jacques (1996), La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO, Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [2015, 21 mayo].
- Diario Oficial de la Federación (2008, 29 octubre). Acuerdo Núm. 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada [en línea] Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008 [2015,21 mayo].
- Diario Oficial de la Federación (2012, 9 febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º. y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política Mexicana.[en línea] Disponible en www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012 [2015, 16 mayo].
- Diario Oficial de la Federación (2013, 11 septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.[en línea]Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013[2015,21mayo].
- Freire, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad* (53ra.Ed.), Tierra Nueva, Montevideo: Editorial Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de México (2009), *Programa de Estudios de Comprensión Lectora y Redacción I*, Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, Toluca, México
- Gobierno del Estado de México (2011) *Plan Maestro de Orientación Educativa*, Departamento de Bachillerato General Toluca, México
- Gobierno del Estado de México (2014) “Guía para la formulación e implementación del Plan de Convivencia Escolar en Centros de Bachillerato Tecnológico y Escuelas Preparatorias Oficiales”. Dirección General de Educación Media Superior, Toluca, Mexico
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Los docentes en México*. Informe 2015. 1ra.Edic. México.D.F.
- Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012) disponible en

Educativa.pdf

- Jares, X. R. (1999) *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. (3ra.Ed.) Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Lederach, John (2000) *El abecé de la paz y los conflictos, Educación para la paz*. Madrid. Catarata.
- Ley General de Educación de 1993 (Última reforma en DOF 2014, 13 julio). Disponible en www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf [2015,16 mayo]
- *Manual para docentes mexiquenses, aprender a vivir una cultura de paz* (2013), 1ra. Ed. Secretaria Educación del Estado de México. Toluca, México.
- Melgar, I. (2013). *Abandonan 625 mil jóvenes el bachillerato*. en Excelsior. México. D.F. Disponible en <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/06/30/906597> [2015, mayo, 24].
- Sierra, Justo (1948), *Obras Completas, Epistolario y Papeles Privados*, 1ra. Reimpresión, México, D.F.,UNAM disponible en <https://books.google.com.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (2008) *REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*.
- Torres, R.M. (1999) *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?*Madrid, Fundación Santillana. Disponible en <http://www.fronesis.org> [2015,23 mayo].
- X. G. Claudio (2012) *Ahora es cuando, metas 2012-2024*.México, D.F: Mexicanos Primero Visión 2030, A.C.

Alma Delia Hernández Román

Estudiante de la Maestría “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

paidea2011@hotmail.com



RAXIMHAI
VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015

51-62

ABORDAJE DE CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

ADDRESSING CONFLICT IN TOP MEDIA EDUCATION IN MEXICO STATE

Gualberto Gatica Reyna

Irma Isabel Salazar Mastache

Resumen

México atraviesa por una etapa de violencia exacerbada, corrupción, intolerancia, etc. tal como lo demuestra el índice de paz (2015), donde el país en su conjunto es el menos pacífico de Centroamérica, y el Estado de México ocupa el lugar 23 de 32 estados que conforman a la república mexicana. Estos comportamientos impregnan a las escuelas que son producto de la sociedad misma y aunque se han realizado esfuerzos por revertir estas tendencias por medio de manuales o con la clásica medida disciplinaria coercitiva a los infractores, en realidad el trabajo debe ser con toda la población escolar para que los resultados sean duraderos.

Palabras clave: Educación para la paz, conflictos, violencia, interculturalidad

Abstract

Mexico is going through a period of exacerbated violence, corruption, intolerance, etc. as it is shown by the index of Peace (2015), where the country as a whole is less than the peaceful Central America and the state of Mexico ranks 23 out of 32 states that make up the Mexican republic. These behaviors permeate schools are a product of society itself and although efforts have been made to reverse these trends by manual or classical coercive discipline offenders actually work must be with the entire school population that the results are lasting.

Keywords: Peace education, Conflict, Violence, Intercultural.

INTRODUCCIÓN

Los conflictos siempre han existido, son la señal de que hay una diversidad cultural, sin embargo, éstos no tienen que derivar en violencia.

En la escuela la forma en que los profesores abordan los conflictos de los alumnos es por medio de la violencia misma al imponer una sanción, pero no muestran una alternativa para su enfrentamiento, es por ello que las relaciones alumno – alumno y alumno – profesor resultan afectadas. Algunos estudiantes deciden no abordar los conflictos con la intención de que no empeore la situación, tal como lo afirma una alumna que contesta una sencilla pregunta: *¿Cuáles son los conflictos en la escuela y de qué forma los alumnos los enfrentan?*

La educación para la paz ofrece una serie de alternativas para abordar los conflictos, desde el entrenamiento mismo para ello hasta el aprender a convivir en una diversidad cultural, con un paradigma de conflicto que no implique violencia y si la oportunidad de crecimiento.

DESARROLLO

La homogeneidad es lo contrario a movimiento, ofrece una sola realidad, es rígida por lo que el conflicto es la falta de acuerdo entre dos posturas es natural, en este sentido Lederach (2000), asevera que el conflicto es un proceso natural y necesario para toda la sociedad humana, es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas, de este modo, la escuela no es un espacio estático, su transformación es continua porque la misma población es diversa, con ello, la cosmovisión de los conflictos es diferente así como la forma de afrontarlos.

Los conflictos en la escuela y las formas en que los alumnos los abordan parece ser un reflejo de nuestra sociedad y sus propios conflictos, ya que la falta de entendimiento o falta de aceptación a los diferentes se vive de igual modo dentro y fuera de la escuela, de este modo, la forma en que los adultos enfrentan los conflictos sirve de modelo para las generaciones más jóvenes y éstas repiten los patrones mostrados, incrementando las manifestaciones violentas o creando nuevas formas de hacer violencia.

La escuela se convierte entonces en un espacio donde se conjugan visiones de

mundo, intereses, aspiraciones, juegos de poder, necesidades y expectativas que a veces van en la misma dirección y a veces en sentido opuesto, se generan choques entre los actores, cuyos resultados pueden convertirse en violencias de cualquier índole o en transformación de relaciones, de acuerdo con la gestión que se realice y con la política de convivencia escolar. (Puerta, 2011: 203-204)

Aunado a ello, en la actualidad hay una violencia exacerbada en las escuelas como lo manifiesta el artículo: *Bullying. El acoso escolar se puso de moda*. Publicado por el diario La jornada en mayo de 2010, donde se menciona que en educación primaria 24.2 por ciento de alumnos afirmaron que sus compañeros se burlan de ellos de forma reiterada; 17 por ciento dijeron que han sido lastimados físicamente por otro estudiante o grupo de compañeros, mientras 2.5 por ciento tienen miedo de ir a la escuela. En secundaria, 13.6 señalaron que reciben burlas constantes; 14.1 por ciento fueron lastimados por otro menor, y 13.1 por ciento han sido hostigados

En la educación media superior los conflictos son atendidos con el uso de más violencia o incluso por medio de sanciones disciplinarias, aunado a esto, se puede decir que muchos conflictos han escalado de violencia porque no se atendieron a tiempo, o su forma de atenderlos no fue la adecuada.

Los conflictos conllevan sentimientos, y éstos muchas veces son la causa que los ha originado, de ahí la importancia de un aprendizaje emocional que capacite sobre nuestras formas de actuar y la de las demás personas. Aprender sobre cada situación en particular y con ello entrenarnos en actitudes y comportamientos que nos conduzcan a resolver cualquier otra situación que se nos presente. (Gómez Juan, s/a)

En este sentido, Puerta, Isabel (2011) ha trabajado arduamente en Colombia para generar una política de convivencia en las escuelas, donde los alumnos se empoderen en ese medio desde la democracia, asimismo, capacitar a los alumnos de cómo enfrentar los diversos conflictos donde el manejo de poder sea mutuo en las partes discordantes.

La apatía lleva a la indiferencia, la cual conduce a la violencia, que se presenta en las personas sin poder, sin poder de controlar su propia violencia (Lederach, 2000)

“Ante estos escenarios violentos, no debe sorprendernos que se reflejen y provoquen incidentes de violencia en los planteles escolares y entre nuestros estudiantes. Presenciamos dificultades en las relaciones interpersonales, falta de comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar y de éstas con las familias cuyos hijos e hijas tenemos como estudiantes”. (Yudquin-Suliveres,

2014, p.21)

“La cotidianeidad de acciones intolerantes, violentas y deshumanizadas que se presentan de manera común en las escuelas, por lo general tienen que ver con el no reconocimiento a la diversidad cultural que impera al interior de los salones de clase. Hecho que se manifiesta de manera común a través de abusos excesivos entre alumno – alumno y alumno - docente. Estas intolerancias hacia el otro, son elementos que pueden generar conflictos y violencias entre los diferentes sujetos educativos”. (Salazar, 2014. P. 303) como se muestra en el siguiente párrafo:

Estudiante de preparatoria

Uno de los conflictos sería que no hay respeto entre alumnos, porque en todos los salones se da y eso lleva a la no tolerancia y a veces a la violencia física y psicológica. La manera en cómo lo enfrentan es no decir nada ya que no quieren problemas con el compañero que no es tolerante y permiten todo. La solución que yo daría es que hablaran con el Orientador para ponerle fin a esas situaciones muy incómodas para el alumno o hablar con el compañero no tolerante (aunque sé que eso no sirve para nada, el compañero no comprende) pero es importante la comunicación maestro u orientador - alumno.

En esta opinión de una alumna de sexto semestre se muestra la poca tolerancia que hay en los grupos, lo que deriva en violencia, además de que manifiesta el no enfrentamiento a la situación para evitar problemas posteriores, también manifiesta la poca apertura de la persona intolerante para aceptar las diferencias de los demás (aunque tal vez el intolerante lo es porque está a la defensiva al percatarse que no es aceptado él mismo).

Los alumnos de la preparatoria oficial 141 avisan a profesores del acoso de algún compañero o de la violencia recibida cuándo se ha perdido el control de la situación, en estos casos suele registrarse la conducta agresiva y se avisa a los tutores para que sean ellos los que corrijan, en caso de reincidencia de agresión puede haber suspensión temporal de su derecho a recibir clases, es decir, se aplica un castigo sin indagar las razones por las que manifiesta ese comportamiento, sin averiguar cuál es la motivación real, ya que la “intolerancia” es sólo el síntoma de una enfermedad social.

Ante las sanciones mencionadas el alumno agresor suele cambiar temporalmente para evitar ser sancionado, pero no hay conciencia del porque debe conducirse de forma no agresiva, la relación de este alumno con el profesor – orientador también cambia, es más lejana aún.

Por lo expuesto anteriormente, cuando en un aula de clases se presenta

un problema derivado por algún tipo de diferencia, ésta no debe reflejarse en pérdida de tiempo con regañíos, castigos o cualquier tipo de represión, por el contrario, esa diferencia que se hace presente en el aula, debe ser un ejemplo claro de cómo respetar los parámetros no comunes, las ideas originales, el pensamiento crítico / analítico, la prevención de un problema al gestionar un conflicto por medios pacíficos y la prevención de cualquiera manifestación de violencia (Salazar, Irma, 2012), donde se actúa dejándose llevar por las emociones y no por la razón

EDUCACIÓN PARA LA PAZ PARA ATENDER LOS CONFLICTOS

La educación para la paz no previene los conflictos, ya que son inherentes a las sociedades las cuales no son homogéneas aunque se pretenda, por lo que siempre habrá discordancias; la educación para la paz tampoco soluciona conflictos puestos que no son un problema sino la falta entendimiento entre dos posturas o más. La educación para la paz transforma los conflictos en acuerdos, en colaboración, en comprensión.

Parte fundamental de la educación para la paz es la multiculturalidad, a este respecto Bello (2014) asevera que la coexistencias con los otros es indispensable para la misma, pero no es suficiente. El reconocimiento de “los otros”, a los que piensan y actúan diferente al interior de una comunidad que pretende ser igual para todos es tan sólo una parte, se requiere impulsar el diálogo de esas diferencias, por lo mismo, el fortalecer el ejercicio dialógico es fundamental, un ejercicio donde se debe escuchar las más variadas opiniones sean posibles, mientras exista un mosaico de realidades que confluyen para un objetivo común se conocerán diversas formas de pensamiento y sólo así se podrá comprender y entonces enriquecer la sociedad, también es necesaria la participación social, donde las decisiones en medida de lo posible no sean verticales, sino se permita opinar y decidir considerando las diferentes realidades.

Lederach (2000, p.51) considera que “La educación para la paz debe enfocarse fundamentalmente como política y como parte del proceso de “concientización”, es decir, un proceso para desarrollar una conciencia de la capacidad de uno de conocer, junto con otros, como actuar y cómo cambiar las relaciones sociales que crean la violencia y cómo adquirir la habilidad moral para eliminar los obstáculos sociales que impiden la propia. Realización

potencial”.

Bello (2014, p 180) afirma que “Para construir el diálogo en la escuela, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias a partir de los marcos de convivencia, escuelas aprendiendo a convivir o a un manual para construir la paz en el aula, hay que recuperar los espacios de negociación y mediación social, cultural y educativa y tener en cuenta que todos los ámbitos de éstos serían proyectos de alteridad”

Las técnicas de prevención de la violencia eficaces son aquellas que surten efecto a largo plazo y se basan en la promoción del entendimiento de los demás; por el contrario, las tácticas consistentes en infundir miedo, los programas centrados en la autoestima y la gestión de la ira y la segregación de los alumnos agresivos o antisociales tienden a fracasar (Sr. Ergene, Tuncay).

Una alternativa es la formación cívica de carácter más general, puede servir de antídoto a los conflictos, al fomentar una identidad más integradora que permite a las personas comprender lo que significa formar parte de una comunidad plural. La educación cívica consiste en definir la condición de ciudadano en función de los valores comunes: derechos humanos, tolerancia y respeto a la diversidad. Esto no significa que se deban rechazar los aspectos distintivos de la identidad del grupo, sino que es necesario crear un sentimiento general de que los individuos tienen identidades múltiples que trascienden sus ideas políticas y creencias, etc.

Ahora bien, si la escuela es producto de la sociedad misma como se mencionó con anterioridad, también comparten las mismas enfermedades, es por ello que Jares (2012, p-212) afirma que “Una sociedad estructuralmente violenta no puede educar para la paz, porque el proceso de socialización cuya educación está dirigida, está siempre orientada a perpetuar la violencia, mientras que solamente una sociedad verdaderamente pacífica puede educar para la paz, perpetuándola a través de su proceso de socialización” (cfr. Borreli 1984b:15). Es decir, se coloca la condición como *sine qua non* para poder realizar, una vez establecidas las estructuras no violentas y una auténtica educación para la paz.”, quiere decir entonces que los mismos profesores deben trabajar la solución de conflictos de forma no violenta, deben aprender a escuchar y no pretender que son autoridad en todo, en lo académico no cabe duda, pero en las relaciones interpersonales, en la escucha, comprensión y aceptación de sus compañeros de trabajo y más aun de sus alumnos es un aprendizaje más, así entonces, la práctica de los profesores se convierte de forma indirecta en modelaje a los alumnos, y de este modo se establecen reglas a la hora de un

enfrentamiento profesor – alumno, profesor – profesor, alumno – alumno.

Por su parte, el conflicto refleja una diferencia de opinión que no se había considerado en la cosmovisión mayoritaria, el conflicto es entonces un reclamo a ser escuchados, reconocidos y no aislados; considerados en esta sociedad que por naturaleza es cambiante pero que se niega a la aceptación de cambios, no incluye a los diferentes, a los que se les atribuye un valor, generalmente inferior por la no aceptación de sus diferencias.

Educar para la paz es educar para el conflicto por la vía pacífica, es promover el diálogo, la escucha y la mediación a partir del reconocimiento de la diversidad cultural presente en cada escenario social en el que interactúan dos o más personas como escuela (Salazar, Irma, 2012)

Para trabajar el conflicto por la vía pacífica primero es necesario analizar que el conflicto no es sinónimo de problema, es la oportunidad de un cambio al que en ocasiones no se le ha considerado, así entonces, hay resistencia a lo diferente, en este sentido Lederach (2000) asevera que el conflicto no es malo en sí mismo, aunque las personas puedan responder al mismo de manera perjudicial (Pallares, 1982:103). Por lo mismo no se le debe intentar eliminar sino en regular su resolución de forma justa y no violenta.

En la actualidad, el blanco de las actividades escolares para la paz están dirigidas a las personas que transgreden las reglas, o sea, que va dirigido a un grupo en específico que no comparte los valores establecidos, y en caso de no asimilarlos después del “tratamiento” se les castiga o se les excluye del sistema escolar, porque no se intenta comprender las razones de su comportamiento, el objetivo es que su comportamiento sea uno sólo con el de sus compañeros, dicho en otras palabras se pretende la homogenización (Bello, 2013) que como ya se ha revisado es una misión imposible.

CONVIVENCIA ESCOLAR. INTENTOS DE ABORDAJE

El gobierno del Estado de México ha implementado una jornada de talleres denominada “familia mexiquense unida por la paz”, estos talleres están dirigidos a los alumnos y a sus padres con el objetivo de *“Fortalecer los lazos que existen en las familias mexiquenses para alcanzar una Cultura de Paz”*; esta actividad es una variante del *Manual para docentes mexiquenses. Aprender a vivir en una cultura de paz* que se implementa en la educación básica; algunos

de los motivos para el surgimiento de estos programas es que México es el país número 1 con víctimas de bullying a nivel secundaria en el mundo, de acuerdo con un estudio de la OCDE; La PGR en 2012 calcula que 1 de cada 6 niños o jóvenes víctima de bullying se suicida y claro ante los datos de violencia que sufre el país en general, sin embargo, siguen apareciendo notas periodísticas que reflejan la violencia en la convivencia cotidiana. Si bien en la elaboración del segundo material intervinieron profesores frente a grupo, las actividades están realizadas para un solo tipo de alumnos, como si el universo de alumnos fuera monocultural, con lo que se ignora a otros, que si bien en algunos municipios son pocos los presentes en algunas otras comunidades los grupos étnicos son más representativos y de todos modos son las mismas actividades sin considerar las diferencias culturales.

El blanco de estas actividades son precisamente las personas que transgreden las reglas, o sea, que va dirigido a un grupo en específico que no comparte los valores establecidos, y en caso de no asimilarlos después del “tratamiento” se les castiga o se les excluye del sistema escolar, porque no se intenta comprender las razones de su comportamiento, el objetivo es que su comportamiento sea uno sólo con el de sus compañeros, dicho en otras palabras se pretende la homogenización. (Bello, 2013)

En otro orden de ideas, precisamente esta falta de conocimiento de las culturas diferentes hace que muchos alumnos nieguen sus orígenes étnicos cuando hay censos, o incluso es motivo de vergüenza que sus compañeros se enteren que hablan algún dialecto por la carga cultural de no aceptación a las distintas culturas y sus manifestaciones, este es un ejemplo de la otredad, donde además de reconocer mi frontera como persona de quién no soy porque no comparto la cultura del otro, por ese hecho y como son minoría los otros se les considera como inferiores, inferiores porque su forma de expresarse, sus valores, sus representaciones culturales se han negado por la sociedad mayoritaria.

Con el propósito de salvar esta situación se puede implementar la pedagogía de las diferencias y la equidad, la cual tiene como objetivo erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia., proponiendo la integración del aprendizaje en Derechos Humanos con la intencionalidad de reducir las violencias y apelar a la dignidad del ser humano. (Pascual – Morán, 2014).

Se ha pretendido una globalización de la educación que dictan organismos internacionales, pero para mayor efectividad en la educación se podría favorecer la investigación local para favorecer el *cosmopolitismo insurgente y subalterno*,

de Boaventura Sousa Santos, que es uno de los procesos que caracteriza a la globalización que nace desde abajo hacia arriba; de organizaciones de la sociedad civil, de los locales a las autoridades. (Sacavino, 2014)

Touraine asevera que la escuela debe ser laica, orientada hacia el pluralismo, hacia la libertad del alumno (que le permita desarrollar un proyecto personal), hacia la individualización del aprendizaje (que no tiene que separar vida escolar y vida familiar), y también hacia la gestión democrática de los problemas y hacia la comunicación intercultural (que da mucha importancia al reconocimiento del otro y al diálogo); es decir, una preparación para el futuro de forma personal, capaz de adaptarse a las circunstancias imperantes y no sólo como transmisor de contenidos escolares como se confundió con frecuencia a la escuela, como asevera Oppenheimer (2012), queda desvinculada con la vida fuera de la escuela, donde lo académico es un mundo per se, pero no hay correlación con la iniciativa privada y entonces se puede estar engañado con un falso bienestar, donde no hay adaptación al contexto, se siguen estudiando las mismas carreras prestadoras de servicio, y las carreras orientadas en el desarrollo de tecnologías y por lo tanto generadoras de riqueza son desdeñadas.

CONCLUSIONES

Algunos caminos para la atención de los conflictos buscan la inmediatez, eliminar los desacuerdos para así eliminar o disminuir la posible violencia, sin embargo, también se omite un punto de vista, el resultado es que la parte agraviada no queda conforme con el tratamiento que se le dio al conflicto, esto después de tiempo puede derivar en un conflicto más complejo aun.

El camino más largo pero también el más seguro es el aprender a convivir porque se podrá enfrentar los conflictos sin depender de terceros, aunque claro está que en caso necesario esta la figura del mediador.

El aprender a convivir se lleva a cabo viviendo la experiencia misma, esto es un papel fundamental de la escuela.

Además, el particularizar, el argumentar qué sector del alumnado es el problemático es pretender que sean producto de un molde de sociedad, con ello se niega la existencia de los diferentes y sobrevienen más conflictos que pueden acabar en violencia. El camino para aprender a convivir es largo y la estrategia no es sencilla, pero es necesario el cambio de paradigma en las escuelas para atender los conflictos porque los alumnos repiten lo aprendido

en casa, por tanto, el cambio no surgirá en casa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, Juan (2013) “Educación Intercultural. ¿Trabajar con los Diferentes o las Diferencias?” Revista Científica *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. Enero-Abril.
- Bello, Juan (2014) “Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para la Paz”. Revista Científica *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. julio-diciembre
- *Bullying. El acoso escolar se puso de moda.* (2010, Lunes 10 de mayo). México. La jornada.
- Ergene, Tuncay (2007) *¿Cómo lograr que las escuelas sean seguras para los niños?: Políticas innovadoras y buenas prácticas Poner fin a la violencia en la escuela: ¿Qué soluciones?* Sede de la UNESCO, París 27 – 29 de junio de 2007
- Gómez, Juan (s/a) *Convivir con el conflicto. Conflicto y convivencia en la escuela.* Cyan, proyectos y producciones editoriales s.a España
- *Índice de paz México 2015: El panorama del nivel de país en México.* Institute for economics & peace
- Jares, J. (2012) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica.* España. Editorial Popular
- Lederach, J. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz.* España. Catarata
- López, Mario (2004) *Enciclopedia de paz y conflictos tomo II.* Universidad de Granada. España
- Martínez, C (2012) “La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior”, en *Ra-Ximhai*. Volumen 8 número 2 enero abril 2012
- Molina, Beatriz. et al (2004) *Manual de paz y conflictos.* Instituto de la paz y los conflictos. Universidad de Granada. España
- Oppenheimer, Andrés (2012) *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro.* EUA .Penguin Random House
- Pascual-Morán, Anaida. (2014) “Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral”. Revista Científica *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. Ene-jun
- Puerta, Isabel et al (2011) *Abriendo espacios flexibles en la escuela.*

Universidad de Antioquia. Colombia. pp. 229-239 en el capítulo referente a “Hablar hasta entenderse”

- Salazar, Irma (2014) “Educación para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México”, *Ra-Ximhai* volumen 10 número 2 enero – junio 2014 edición especial
- Salazar, Irma (2012) *No todas las violencias son bullying . . .pero todas nos dañan*. México. Montiel y Soriano editores
- Sacavino, Susana; Vera María Candau. (2014) “Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz”. Revista Científica *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. Ene-jun.
- Touraine Alain (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC Editorial
- Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011 (p. 274 -275) parte 2. Los conflictos armados y la educación. Promover una cultura de paz y de tolerancia
- Yudquin-Suliveres, Anita (2014) “Educar para la convivencia escolar y la paz. principios y prácticas de esperanza y acción compartida”. *Ra Ximhai* volumen 10 número 2 enero – junio 2014 edición especial

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno Gualberto Gatica Reyna, bajo la dirección del Dr. Eduardo Pérez Archundia para optar por el título de Maestro en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

Gualberto Gatica Reyna

Lic. En psicología con estudios de Especialización en análisis existencial y logoterapia, diplomado en competencias docentes. Orientador educativo y profesor horas clase en contraturno en la escuela preparatoria oficial 141. Estudiante de la maestría de Educación para la paz y convivencia escolar armónica por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015

gaticagualberto@gmail.com

Irma Isabel Salazar Mastache

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de estudiantes de secundaria desde 1997; Certificada en Conflictos Educativos por la Universitat de Catalunya, Barcelona. Especialista Internacional en Convivencias, mediación escolar y resolución de conflictos por la por la misma Universidad. Miembro del Observatorio del Conflicto Social. Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina. Actualmente labora en la Secretaría de Educación como responsable de la Red Académica de Investigación del Programa Valores por una Convivencia Escolar Armónica. Especialista en “nuevas” violencias escolares; Diversidad e Interculturalidad Escolar y Prevención de Conflictos bajo la perspectiva de los Estudios para la Paz. Ha publicado de su autoría 2 libros, coautora de 1 libro, 4 capítulos para libros, y 6 artículos especializados en temas de cultura para la paz, conflictos escolares y manifestaciones violentas en la escuela.

mastacheirma@yahoo.com.mx



ESTRATEGIAS PARA GENERAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

STRATEGIES TO GENERATE SCHOOL LIFE

David Gutiérrez-Méndez
Eduardo Pérez-Archundia

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar a la comunidad escolar las herramientas necesarias que permitan promover en los alumnos de Educación Secundaria la convivencia, la capacidad de comunicación y resolución no violenta de los conflictos.

La metodología empleada en la construcción de este escrito se centró en la investigación documental, utilizando como técnica el análisis de contenido y el estudio de la sociedad actual, observando la presencia de la violencia como un acto cotidiano, este fenómeno ha planteado la necesidad de incorporar en el sistema educativo la formación de una cultura para la paz y la convivencia, a través de acciones con clara intencionalidad pedagógica, de procesos continuos, sistemáticos, y permanentes, garantizando la formación integral de los alumnos.

Palabras clave: Educación para la paz, convivencia, estrategias didáctica, Resolución no violenta de los conflictos y cultura de paz.

Abstract

This article aims to provide the school community the necessary tools to promote in students of Secondary Education coexistence, communication skills and non-violent resolution of conflicts.

The methodology used in the construction of this paper focused on documentary research, using content analysis and study of modern society and technical, noting the presence of violence as an everyday act, this has raised

the need to incorporate in the educational system the formation of a culture of peace and coexistence, through actions with clear pedagogical intention of continuing, systematic and ongoing processes, ensuring the integral formation of students.

Key-words: Education for peace, coexistence, teaching strategies, non-violent resolution of conflict and culture of peace.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, muchos educadores se sienten presionados, frustrados, agotados por las múltiples responsabilidades laborales, el exceso de trabajo, la conflictividad en las aulas, las preocupaciones y los miedos. Por lo tanto, Si los educadores viven desanimados y pesimistas ante la vida y su tarea como educadores, ¿cómo podrán ayudar a los estudiantes a vivir con esperanza, alegría y confianza en sí mismos y en el futuro?

Hasta hace unos años atrás en el- Estado de México no existía un marco normativo para la convivencia, por ende, el fenómeno de la violencia que vive la sociedad se insertó en las dinámicas sociales de la escuela, rebasando las capacidades de la comunidad escolar para poderlas enfrentar por consecuencia, se ha creado el marco legal para la convivencia escolar que está basado en una serie de documentos internacionales, federales, estatal y locales que tienen el propósito normativo que regula la convivencia incluyente, democrática y pacífica en las escuelas, en donde todos deben de conocer y hacer valer sus derechos y responsabilidades, sería iluso pensar que con la promulgación de una ley se erradicará la violencia en las escuelas, no es así, lo favorable es que hay un sendero por donde transitar.

A nivel local el marco normativo- es la suma de acuerdos colectivos, en el que la comunidad educativa se compromete a su cumplimiento.

Por consiguiente es en este ciclo escolar 2014 – 2015 se inserta en la educación básica “la convivencia escolar” como una de las prioridades fundamentales de la educación en México, de tal manera que en las guías de Consejo Técnico Escolar viene un apartado llamado “Actividades para convivir día a día”, donde se destaca que el fomento de la cultura de paz debe de crearse en colectivo, de esta manera la escuela ha de desempeñar nuevamente un papel fundamental en la implementación y el desarrollo de la educación

para la paz. Ahora bien el docente como formador y transformador debe actuar comprometidamente sin caer, ingenuamente, en el “utopismo pedagógico” (Jares, 1998, pp. 33-37).

Es decir, que aunque el docente conozca el papel esencial de la educación y la importancia de fomentar una cultura de paz y convivencia escolar, debe reconocer la importancia de la inserción de la misma en su labor cotidiana ya que es parte del engranaje en la educación, sin embargo, atañe esta labor también a otras instituciones, a otros espacios sociales, principalmente políticos, económicos y culturales, ya que ni la educación por sí sola puede hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar de una manera perversa y cada vez más frecuente por la clase política, que intentan colocar a la educación todos aquellos problemas que también tienen su origen y resolución en otros ámbitos.

Por lo tanto desde la función educativa el favorecer la educación para la paz y la convivencia escolar en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable. Así que ninguna víctima de violencia puede aprender con serenidad. Por ende si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, golpes o humillaciones el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón, Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión, los alumnos evitarán tener éxito, Y así podríamos seguir. De acuerdo con Perrenoud En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra la violencia, las discriminaciones y los prejuicios.

Sin más vueltas al asunto, la problemática conlleva a intervenir, por lo tanto es necesario y urgente empezar actuar, a definir algunas acciones a realizar, no podemos ser solo espectadores, debemos de ser actores en esta vida, es vital hacer algo que favorezca la convivencia escolar “Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” (Perrenoud, 1996).

Así el Gran dilema que enfrenta la educación y sobre todos sus actores, de acuerdo como decía Gandhi “no hay camino para la paz, la paz es el camino” y para empezar a caminar, hay que dar el primer paso al que se llamará estrategias didácticas:

Este conjunto de acciones claramente intencionadas para llevar a cabo una educación para la paz, debe ser concebida por todo el colectivo docente como: un proceso consiente, continuo y permanente, asentado en la constante evolución de la sociedad, en el desarrollo de los valores, así como en la perspectiva positiva del conflicto, y que tenga como finalidad la convivencia, la

defensa de la dignidad humana, el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, estas acciones deben estar inspiradas en los siguientes principios:

Vivir la convivencia escolar

Sin duda, éste es el principio fundamental de la dimensión educativa, más que reflexionar sobre la convivencia se trata de vivirla en el centro escolar. Vivencia que se tiene que dar en todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, etc. En sentido ideal, la convivencia escolar debería ser el lecho por el cual discurren las acciones educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa. La idealización de la convivencia, como mera aspiración, poco ayuda si no está acompañada por la movilización de la escuela, la intención de la comunidad educativa para conformar un colectivo que tenga su propia identidad, sus sueños y realizaciones.

Así, La convivencia en la escuela debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones existentes puedan enfrentarse de manera positiva que conduzcan a transformaciones cuya incidencia inmediata se dé en ese ámbito escolar, pero que, en el mediano plazo, repercuta en la sociedad entera. Dicho de otra manera “La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial” (UNESCO, 1969, p. 17).

Educación desde y para la acción

La educación para la convivencia es una educación desde y para la acción. O expresado de otra manera: no se estará educando para la paz y la convivencia si no se deriva de ello una acción práctica (Haavelsrud, 1976).

Lo primero, en hacer desde nuestra función como directivos, docentes, padres de familia y personal que está inmerso en la vida escolar es reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos más eficaz será nuestra labor.

Transformar la realidad

Vincet Martínez refiere: El ser humano tiene capacidades y competencias para ejercer cualquier tipo de violencia, pero también tiene capacidades y competencias para tratar a las personas con cariño, con ternura, para comprometerse en la transformación con criterios de justicia para la sociedad, para comprometerse con el medio ambiente, estos son síntomas de que los seres humanos son complejos y que tienen capacidades y competencias para hacer mucho daño y para hacer mucho bien y en él hacerse mucho bien están las diversas formas en hacer las paces, a través de estrategias tratar de impulsar las capacidades y competencias que ayuden a desarrollar todas aquellas conductas que fomenten las paces.

Educar para la paz y la convivencia reconoce una visión de la realidad susceptible de ser transformada, no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, y que, en consecuencia, se puede construir otro tipo de relaciones sociales. Por lo tanto los seres humanos, están en condiciones de realizar su transformación, de reflexionar sobre la realidad social y notar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y pueden serlo todavía). En este sentido, la educación para la paz y la convivencia deberá, presentar las situaciones en las que no se respetan dicho valor y promover la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad incua.

Visiones globalizadoras e interdisciplinarias

La educación para la paz y la convivencia exige la adopción de enfoques globales e interdisciplinarios a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática. Por lo tanto la educación para la paz y la convivencia debe servir de elemento integrador que unifique a las asignaturas.

Desde esta perspectiva, “se tienen que incorporar en la planificación de cada profesor acciones que fomenten la cultura de paz y la convivencia, cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículo, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad” (Gimeno Sacristán, 1992, p. 325). Dicho de otra forma: los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículo, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar (Torres, 1994).

Relación entre fines y medios

La educación para la paz y la convivencia, desde este principio resalta la necesidad de que exista una coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios que se van a emplear para ello. Se trata, “de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido” (Muller, 1983, p. 26).

Vincet Martínez argumenta que los fines y medios deben de ser precisos hay quien dice “si quieres paz prepárate para la guerra”, esto no es ni un buen fin, ni un buen medio, esto solo generará más violencia, el campesino que quiera cosechar jitomates, tendrá que sembrar jitomates y quien quiera cosechar papas, tendrá que sembrar papas, por lo tanto quien quiera tener paz, tendrá que hacer paz.

En el plano pedagógico, además, no sólo es necesario aplicar este principio por una cuestión de coherencia ética, sino también porque los medios que se van a emplear son fuente en sí mismos de aprendizaje, por lo que no pueden estar disociados de aquello que se quiere aprender. Es más, el hecho de interiorizar valores tiene que ver más con las metodologías y las estructuras organizativas que con los contenidos o finalidades educativas marcadas. De aquí que se haga hincapié en el uso de métodos dialógicos y experienciales, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprendizaje.

Conocimiento y afecto mezcla perfecta

Desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede separar de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y son necesarios para interiorizar los valores que se pretende transmitir mediante la educación para la paz. Por eso se debe ser crítico con la formulación que sólo mencionan como principio didáctico el proporcionar información sobre un tema, ya que a ésta es necesario añadir los afectos, las percepciones, los sentimientos y las sensaciones que el alumnado obtiene mediante sus experiencias vitales, lo que implica el análisis de dichos aspectos para después compararlos con lo que sucede en el mundo circundante. En palabras de J.A. Marina (1995, p. 26), “parece, pues, que las intuiciones morales del niño se encuentran unidas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en su lugar, tampoco comprenderá que la acción que la ha provocado es mala”.

La conjunción de estos dos elementos es lo que define el denominado método socioafectivo, que se ha recalcado desde la educación para la paz y los derechos humanos (AA.VV., 1998; Jares, 1991, 1992b; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1994; Tuvilla,

La dimensión organizativa

Todo proyecto educativo se realiza desde un determinado formato organizativo. Descuidar este aspecto supondría continuar la tradicional segregación que la dimensión organizativa propició y aún mantiene en torno a las cuestiones curriculares.

Un proyecto curricular desarrollado en el ámbito de la educación para la paz y los derechos humanos tiene que plantearse la relación que existe entre las cuestiones organizativas la estructura, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, los valores y objetivos que dicho proyecto persigue.

Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

Sea cual sea el nivel educativo o la materia que se debe impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar tanto en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc. Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos y porque, suele producir mejores resultados académicos.

En aquellas situaciones educativas en las que se consigue un ambiente de mutuo apoyo y confianza entre el alumnado y el profesor los resultados académicos son, mejores que en aquellos otros grupos en los que no existe este tipo de ambiente. Así lo expresa H. Franta (1985, p. 7), la creación de un clima positivo “es un factor fundamental para el buen éxito de cualquier organización social”.

Por consiguiente al entrar al tema del conflicto y la indisciplina se puede decir que, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social en el que existen estructuras participativas, democráticas y cooperativas. Por el contrario, en un clima escolar autoritario y burocratizado, caracterizado por favorecer el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros y con una estructura inflexible, trae consigo

el aumento “de la conflictividad”.

Además, en aquellos grupos en los que las relaciones y el ambiente son fríos, distantes, inseguros, competitivos, etc., aumentan las probabilidades de que se registre un mayor índice de fracaso escolar y se produzca la marginación y la exclusión del alumnado más inseguro o con menor potencial académico. Por ello, se puede decir que algo no funciona como es debido cuando en la institución educativa, el alumnado o el profesorado no la sienten como suya.

Ahora bien la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza no es tarea fácil de conseguir pero se presta el realizarlo cuando el grupo es poco numerosos. En efecto, aunque la dificultad es mucho mayor por el número de personas, la diversidad de intereses e implicaciones en la vida de la escuela, no deja de ser un objetivo fundamental para generar un grupo de mutuo apoyo.

Dejemos de situarnos en la consideración de que los centros escolares son puras agencias de expedición de certificados, por lo tanto la educación para la paz propone “un modelo de escuela donde la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos así como el modo de concebir el currículo, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad de convertir los centros escolares en meras academias” (Pérez Gómez, 1992, p. 113).

Entre las estrategias básicas para llegar a crear una comunidad de apoyo y confianza destacan las siguientes:

La actitud del profesorado

Es necesario tomar conciencia del importante papel que, como profesionales de la educación, tenemos que desempeñar y de la responsabilidad que debemos asumir. Entre las destrezas que demanda el perfil, parámetros e indicadores para los docentes de educación secundaria se requiere que el docente: 1.-conozca a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y que aprenden, 2.-organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente, 3.-mejorar continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, 4.-que asuma sus responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos y 5.-que participe en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomente sus vínculos con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Desde otra perspectiva un docente competente debe saber escuchar, favorecer la comunicación, la empatía, generar confianza, respetar siempre

al alumnado y demás personal de la institución educativa, mostrar interés y compromiso en la creación de la paz y el respeto de los derechos humanos, acortar las distancias entre la teoría y la práctica y aceptar de una manera incondicional a todo el alumnado.

Acciones que favorezcan la confianza y comunicación

La aplicación de los juegos cooperativos en la labor educativa además de su vertiente lúdica y placentera, facilitan la organización cooperativa del grupo por el propio efecto de generar relaciones, al situar a todos sus miembros en un mismo plano de igualdad liberándolos de la tensión que genera el hecho de competir. En definitiva, ayuda a realizar el tránsito de una cultura de la competitividad, de la indiferencia, de la hostilidad y del menosprecio hacia la cultura de la cooperación, la reciprocidad, la tolerancia, la sensibilidad, el aprecio y la afirmación.

Las técnicas cooperativas de gestión

Las técnicas freinetianas como las asambleas, la biblioteca escolar, de aula y la planificación didáctica, intentan potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. En este sentido, surge la necesidad de recuperar estas propuestas y técnicas de trabajo.

Dinámicas de grupo y de clarificación de valores

Acciones entendidas como una vía para tomar conciencia de los valores que se poseen y sensibilizar las relaciones que coexisten en el salón de clases y la escuela, así como sobre los contenidos de los temas transversales.

En este sentido las dinámicas de grupo procuran que las relaciones interpersonales ocupen un lugar preferente, convirtiéndose en medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el trabajo cotidiano como en las diferentes asignaturas. Ahora bien para favorecer las relaciones personales la vía es la educación para la paz y los derechos humanos que promueven la construcción de relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1983, 1991, 1992b; Novara, 1989; UNESCO, 1969).

Organización democrática de la escuela

La democratización de las estructuras escolares apremian el desarrollo de un proyecto de educación para la paz, esto implica buscar los fines y los

medios que se van a emplear, con la finalidad de formar personas democráticas y comprometidas con la democracia. En este sentido, el alumno aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia; si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, debemos asegurarnos de que esta institución, al igual que el resto del sistema educativo esté organizada bajo estos principios.

Es pertinente y necesario que en sesión de Consejo Técnico Escolar, quede establecido por toda la comunidad escolar el favorecer y practicar la participación democrática y que no quede como una buena intención, esto no basta para transformar la realidad o que dejen esta acción solo a los tutores o docente de formación cívica y ética, es función y prioridad de todos.

La participación democrática debe estar presente en los alumnos y los profesores que en el día a día se presentan numerosa toma de decisión que implica la práctica escolar, desde esta perspectiva democrática, la participación es, simultáneamente, un requisito y un valor.

En efecto, el poner en práctica estrategias didácticas de participación democrática fomentará y apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc.

Entre las estrategias y técnicas concretas de participación democrática del salón de clases y de la escuela, está la asambleas, la planificación didáctica, los juegos cooperativos, también se incluye las sesiones de consejo técnico escolar, reuniones con padres de familia, eventos culturales y deportivos. En definitiva, hacer real la democracia participativa en los centros escolares es una exigencia no sólo educativa, sino también moral y política.

La resolución no violenta de los conflictos

El proponer crear una organización democrática en las instituciones escolares no debe llevarnos a posturas idílicas, alejadas de la realidad, que puedan asociar a la escuela como un espacio con ausencia de tensiones, conflictos y contradicciones.

La escuela por naturaleza es conflictiva (Jares, 1993a y 1993b), sus dinámicas micropolíticas, ascendentes y descendentes (Ball, 1989), así como el choque de culturas curriculares y organizativas que se da en el sistema educativo conllevan a que se susciten cotidianamente conflictos.

Es por eso que desde la educación para la paz surge un interés por la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para conseguir la plena democratización de la escuela.

Ahora bien, se debe precisar que para la resolución de conflictos no hay recetas, ni fórmulas mágicas cada conflicto tiene sus propias peculiaridades. Además, la resolución positiva de un conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas, aunque sí pueden ayudarnos a entenderlo y a poder intervenir de forma más eficaz, o con más probabilidades de que así sea.

Una perspectiva de intervención en la resolución positiva de un conflicto la expone (Jares, 1995):

Clarificar la estructura, magnitud y significado emocional del conflicto

La primera tarea que se debe realizar es diferenciar lo que son las causas objetivas —y en general la estructura del conflicto— de las valoraciones, subjetividades, sentimientos, etc., que el mismo pueda generar —significado emocional—.

Por ello, dada la importancia que se debe conceder a este proceso, es conveniente subdividirlo en cuatro apartados:

- Examinar y llegar a un acuerdo entre las partes, partes en litigio sobre las causas, directas o indirectas, que lo han provocado.
- Delimitar las personas y entidades protagonistas y las que van a tomar parte en la resolución del conflicto.
- Analizar el proceso o desarrollo que se ha seguido, dado que en el mismo pueden intervenir variables de diverso tipo que pueden agudizar, particularizar, etc., las causas que lo han gestado.
- Situar los tres puntos anteriores dentro del contexto en el que se produce el conflicto, y la incidencia que aquél pueda tener en éste.

Estos cuatro elementos —causas, protagonistas, proceso y contexto— forman lo que denominamos la estructura del conflicto. Como tales están siempre presentes en toda situación conflictiva, si bien su incidencia varía sustancialmente de un caso a otro, debido a la diversidad de variables que requieren igualmente una comprensión contextualizada, sincrónica y diacrónica.

Otras partes de un conflicto están las emocionales entre ellas:

- Las características de las partes enfrentadas.
- Sus relaciones mutuas anteriores.

- Las posiciones que ocupan los protagonistas en la organización.
- El público que presencia el conflicto y su relación respecto al tema del mismo.
- Las consecuencias del conflicto para cada parte, a corto y medio plazo.
- La importancia de la decisión y el tipo de poder que está en juego.

Facilitar y mejorar la comunicación

Esta fase es conveniente que esté presente a lo largo de todo el proceso. Consiste en desarrollar estrategias tales como:

- Favorecer una actitud en las partes implicadas que permita afrontar el conflicto de forma positiva. No basta con reconocer las diferencias, sino que es necesario generar una actitud de mutua interdependencia para buscar fórmulas de resolución positiva del conflicto.
- Controlar la dinámica destructiva que se genera al caer en generalizaciones, hacer proliferar los problemas y estereotipar a las personas.
- Reconocer los intereses y las perspectivas de la otra parte involucrada en el conflicto. Se trata de una característica esencial y previa para poder solucionarlo.
- Proporcionar un ambiente de diálogo gracias a la mejora de la capacidad de escucha, de observación y de expresión, para poder buscar soluciones constructivas.
- Abordar los temores mutuos de los protagonistas y las aspiraciones de cada una de las partes para resolver el conflicto. «El conseguir que cada parte se percate de las aspiraciones de la otra sobre lo que está en juego y de la falta de claridad con la que se perciben las acciones de la parte contraria puede ser un primer paso para rebajar en ambos lados los niveles de temor e inseguridad. Cuando tales temores son sacados a la superficie y sus causas tratadas, parecen más asequibles las perspectivas para un manejo

constructivo del conflicto» (Ross, 1995, p. 244).

- Equilibrar el poder entre las partes, ya que si no existe al menos un equilibrio relativo es muy difícil manejar de una forma productiva una situación conflictiva. Dicho en negativo por Lederach, “un desequilibrio de poder muy marcado hace casi imposible un proceso negociador para resolver el conflicto: el que tiene más poder y recursos pocas veces negociará con quien no los posee a su nivel”.

Trabajar sobre los problemas concretos

Se trata en definitiva de tratar las cuestiones que provocaron el conflicto y no otras diferencias o aspectos relacionados con el mismo; es decir, centrar la atención en los intereses y necesidades de cada uno, no en las posturas o las personas involucradas en la situación conflictiva. Ello conlleva, como en todo el proceso, simultanear dos tipos de dinámicas: unas de carácter negativo como:

- La personalización: consiste en mezclar o identificar a las personas con los problemas. Se trata de un fenómeno muy frecuente y generalizado en los centros escolares.
- La polarización: suele estar presente en conflictos crónicos y cuando ya es difícil alcanzar una resolución positiva. Consiste en pronunciarse, por sistema, en contra de las propuestas de la otra parte. Diga lo que diga A, B estará en contra y viceversa.

De carácter positivo:

- Replantear el conflicto. Habitualmente las partes que intervienen en un conflicto suelen ver únicamente su propia postura, tanto en el análisis como en las posibles alternativas de resolución.

Su visión es por consiguiente limitada y parcial.

Se trata de que ambas partes consigan ver el conflicto de forma global, y para ello se debe replantear la situación de manera hábil.

- Contemplar el conflicto desde la óptica de sus posibles soluciones, analizando las diversas alternativas que se pueden plantear. Una vez hecho esto se estará preparado para pasar a la fase siguiente.

Centrarse en las alternativas de resolución

Desde el inicio del proceso, es conveniente delimitar la fórmula concreta de resolución del conflicto: puede ser mediante la negociación directa entre las partes implicadas o también con la participación de terceras personas, grupos o entidades, que ayudarán en la mediación o actuarán como árbitros. Es preciso establecer los plazos de ejecución de las medidas acordadas.

Evaluar los resultados y el proceso de cumplimiento de los acuerdos

Esta es una fase necesaria, es conveniente que esté presente a lo largo de todo el proceso de resolución del conflicto. Como parte del proceso, debe servir para:

- Evaluar el grado de cumplimiento de los acuerdos y mecanismos de resolución acordados y, si fuese preciso, establecer las oportunas modificaciones o ensayar nuevas soluciones.
- Examinar la posible modificación de la relación establecida entre las partes en conflicto, así como los cambios sociales y organizativos que implican los acuerdos adoptados.

Como se ha mencionado para la resolución de conflictos no hay recetas, pero si debemos pensar que es una competencia a desarrollar por cada uno de los docentes que conforma la institución educativa, empezar a ver el conflicto como una oportunidad de desarrollo y a la escuela como el lugar idóneo para generar procesos de negociación y mediación.

Ahora bien ninguna estrategia favorecerá la educación para la paz y la convivencia en la escuela, si no existe una organización escolar que articule, favorezca, proporcione el tiempo, el espacio y que involucre a toda la comunidad escolar para que se generen cambios significativos.

CONCLUSIONES

A través de la elaboración de este trabajo ha sido posible reconocer algunas acciones que permiten potencializar las capacidades y competencias de todos los integrantes de la comunidad escolar para la implementación de una cultura de paz y convivencia en la educación básica, principalmente en educación secundaria, así mismo saber actuar de forma anticipada, saber qué pasos se deben tomar y que actos se deben realizar con el fin de lograr ciertos objetivos y resultados planteados por toda la comunidad escolar.

Tener presente que el pretender mejorar la convivencia escolar no es trabajo de una sola persona o docente, aunque un docente tenga todas las capacidades y competencias una labor aislada no repercute en la formación integral del alumno, por lo tanto fomentar o enseñar a convivir en la escuela es función de todo el colectivo y la comunidad escolar, empoderar a todos en torno a la cultura de la paz integral.

También es importante notar que la educación para la paz se está extendiendo por todas partes del mundo como una verdadera necesidad de poder actuar ante la violencia, en lo particular en el Estado de México, ya se cuenta con un marco normativo, un plan de convivencia y un posgrado, se empieza a sembrar el terreno de la paz, falta muchas acciones por realizar y una de ellas, parafraseando a Isabel Puerta “el marco normativo y el plan de convivencia mexiquense” es un esqueleto hay que llenarlo de musculo con investigación-participación individual e institucional.

Así mismo destaca la importancia de las estrategias que son vistas como el conjunto de acciones intencionadas para el logro de objetivos planeados y que involucran a toda la comunidad escolar

Ahora bien la cultura de paz permite diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad.

Sin dejar de situaron en la realidad, el fomentar valores universales compartidos es una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual. Responsabilidad, por otro lado, unida al reconocimiento del valor, del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática. Pero esta finalidad puede resultar una quimera cuando las sociedades no son capaces de satisfacer las necesidades básicas de sus ciudadanos.

La Cultura de paz tensiona tanto a la educación como a la sociedad al tratar de capacitar a los individuos para hacer elecciones y actuar no sólo en función de las condiciones sociales, económicas o políticas del presente, sino en relación con la visión del futuro al que aspiran. Dicha tensión obliga no sólo a repensar la organización escolar para alcanzar mayores niveles de participación democrática, sino que exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad.

Con lo que respecta al conflicto es importante dejar de verlo como un problema y empezar a entenderlo como una parte natural de la convivencia humana y por lo tanto hay que aprender a mejorarlos, no son buenos, ni malos y de ninguna manera tienen que significar violencia. La búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos del conflicto en posibles canales constructivos, deben de generar la creación de conciencia en los daños que genera la violencia, en fomentar la toma de decisiones responsables y justas, también en aumentar la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poderlo resolverlo y sobre todo en devolverle la palabra o voz a los involucrados.

BIBLIOGRAFIA

- Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Ciss-praxis.
- Fisas V. (2004). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones Teóricas*. Madrid: Tecnos
- Jares, X. R. (1983), "Educación para la paz", *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 107, pp. 69-72.
- Jares, X. R. (1986), "Escuela y paz", en *Educadores por la Paz: Educar para ama-la paz*. Vía Láctea, A Coruña.
- Jares, X. R. (1989), "Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España", en AA.VV., *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*, Cruz Roja Española, Madrid.
- Jares, X. R. (1997) "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Popular.
- Jares, X. R. (2002). "Aprender a convivir". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jares, X.R. (1994), "Educación para la paz y Organización Escolar", en Fernández Herrería, A. (Cdor.), *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Universidad de Granada, Granada.
- Jares, X.R. (1995a), "Los sustratos teóricos de la educación para la paz", *Cuadernos Bakeaz*, n. 8, abril.
- Jares, X.R. (1996), "A mirada global da paz", en JARES, X.R.(Cdor.), *Construir a paz. Cultura para a paz*, Xerais, Vigo, pp. 11-21.
- Jares, X.R. (1998), "Educación y derechos humanos", *Cuadernos Bakeaz*, n.º 29, octubre.
- Jares, X.R. (1999a), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Popular, Madrid, 2.ª edición.
- Jares, X.R. (1999b), *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Popular, Madrid.

- Juliano, D. (1991), "Antropología pedagógica y pluriculturalismo", *Cuadernos de Pedagogía*, n. 196, octubre, pp. 8-10.
- Lederach, J. P. (1984), *Educación para la paz*, Fontamara, Barcelona.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecedario de la paz y los conflictos*. Los libros de la Catarata.
- Lederach, Jonh Paul. *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bakeas/Gernika Gogoratuz, Bilbao, 1998.
- Martínez, V y Muñoz, F. (2004). "Investigación para la paz". En López, M (dir.) (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. Granada. Universidad de Granada.
- Martínez-Otero, V. (2001). "Convivencia escolar: problemas y soluciones". *Revista complutense de educación*, 1, 295-318.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2004). "La paz". En B. Molina y F. Muñoz (coords.), *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada, 21-42.
- Muñoz, F.(2004). "Qué son los conflictos", en *Manual de paz y conflictos*,
- Muñoz, F. y Bolaños, J. (Ed.) (2011). *Los Habitus de la Paz. Teoría y práctica de la paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Muñoz, F. y Molina Rueda, Beatriz. "Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos", en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 3, IPC/UGR, Granada, 2010
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno David Gutiérrez Méndez, bajo la dirección del Dr. Eduardo Pérez Archundia para optar por el título de Maestro en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

David Gutiérrez Méndez

Licenciado en educación media ciencias sociales, Maestro en ciencias de la educación familiar, profesor horas clase en educación básica (secundaria) y alumno del posgrado de educación para la paz y la convivencia escolar que imparte la Universidad Autónoma Indígena de México.

Correo electrónico: david_gm713@hotmail.com

Eduardo Pérez Archundia

Doctor en ciencias sociales y políticas por la Universidad Iberoamericana, maestro en ciencias sociales por El Colegio Mexiquense, AC y licenciado en psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente labora como Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de ciencias de la Educación del Estado de México. Formó parte del equipo de investigadores que diseñó y operó el Observatorio de la Convivencia Escolar del Estado de México. Entre sus publicaciones se encuentran: Concepción del SIDA desde la óptica de jóvenes que profesan distintas religiones, en la Revista Científica Electrónica de Psicología (2011). eperarc@hotmail.com



RAXIMHAI
VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015

83-108

DOCENCIA, CONVIVENCIA Y PERMANENCIA ESCOLAR EN UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO

TEACHING, COEXISTENCE AND ATTENDANCE AT A TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL

Leticia Carranza-Peña

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Resumen

En este artículo, producto de una investigación etnográfica, se reflexiona sobre la importancia de la intervención docente en la convivencia del aula para favorecer la permanencia escolar de los estudiantes. Los hallazgos indican que el *habitus* en el que se instala el educador contribuye a que los jóvenes continúen aprendiendo, pero también a que abandonen la escuela con riesgos como las adicciones, las actividades ilícitas, el ocio o un empleo mal remunerado; en ese sentido, la *Pedagogía de la esperanza* se convierte en una posibilidad de cambio en las condiciones personales, escolares, familiares, comunitarias y socioeconómicas a gran escala. Las conclusiones apuntan a la formación del profesorado en temas de convivencia; a la coordinación entre escuela y familia y a la preparación integral de los estudiantes, como elementos que impulsen la permanencia escolar.

Palabras clave: *Hábitus, Pedagogía de la esperanza, abandono* escolar y educación para la paz.

Abstract

This article, which stems from ethnographic research, shows the importance of faculty intervention in the classroom setting in encouraging student attendance. Our findings indicate that the *habitus* the educator establishes can either encourage youth to continue their studies, or lead them to drop out, thus placing them at risk of addictions, illegal activities,

RECIBIDO: 13 DE ENERO DE 2015 / APROBADO: 22 DE ABRIL DE 2015

unemployment or low-paid jobs. The Pedagogy of Hope therefore provides an option for effecting large-scale changes in personal, school, family, community and socio-economic conditions. The paper's conclusions include providing training to teaching faculties on coexistence issues; ensuring coordination between school and family, and emphasizing an integral approach to education as means of promoting school attendance.

Keywords: Habitus, pedagogy of hope, school leavers, peace education.

INTRODUCCIÓN

En este documento se recupera la investigación desarrollada en un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT), ubicado en el Estado de México, como un esfuerzo inicial por desvelar teórica y empíricamente la permanencia escolar y la convivencia, a la luz de la práctica docente. Los resultados de la revisión documental y del trabajo de campo permiten aseverar que la función docente es fundamental para construir escenarios armónicos en el aula que favorezcan la superación académica de los bachilleres y con ello mejorar las condiciones en otros ámbitos en los que participan y de los que serán responsables en el futuro cercano. Las conclusiones de la investigación precisan el diseño de políticas públicas que impulsen la profesionalización del magisterio para un desempeño basado en la convivencia armónica y en la formación integral de los estudiantes desde un paradigma pacífico y participativo, sobre la base de proyectos transversales basados en nuevas formas de interacción dentro del entorno escolar, para prevenir que los jóvenes “*deserten*”.

En la primera parte de este texto se presenta un panorama general de la metodología empleada y ciertas consideraciones en torno al objeto de estudio; en la segunda se comparten algunos hallazgos que incluyen cifras para dar cuenta de la magnitud de este problema, sin dejar de reconocer que es multifactorial, complejo y gradual; también se expone la relevancia de la práctica docente para la permanencia escolar, a partir de la reflexión del *habitus* que se configura en el mundo del educador, siguiendo a Bourdieu, pero con la posibilidad de incorporar la *Pedagogía de la esperanza* que plantea Freire; además, se habla de la posible pedagogía para la convivencia y se exponen

¹ El término deserción se asocia al ámbito de la milicia y tiene que ver con el soldado que por cobardía abandona el frente o de forma desleal cambia de bando; el estudiante no es cobarde ni desleal puesto que, generalmente, condiciones ajenas a su voluntad provocan que no permanezca en la escuela.

algunos desafíos que se advierten como efecto de la investigación. En el tercer apartado se presentan algunas conclusiones cuya orientación apunta a una intervención diferenciada e integral con la participación de diversos actores, principalmente del docente frente a grupo. Al final se integra las referencias. A continuación se aborda la metodología para contextualizar la exposición de elementos más puntuales del desarrollo de la investigación.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo la investigación bajo el enfoque cualitativo, desde la mirada del método etnográfico, recurriendo a los aportes de Peter Woods, de Elsie Rockwell y de María Bertely, principalmente, porque la etnografía: “Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones” (Woods, 1993:18). Es una tarea descriptiva y anecdótica, para reflexionar acerca del decir y hacer de los actores escolares y profundizar en la otredad, mediante la recolección de información y su respectivo procesamiento, con la mirada subjetiva y crítica del investigador, para desvelar “la acción significativa, el entramado histórico y cultural y el ejercicio hegemónico, como los tres niveles de reconstrucción epistemológica implicados en la producción de un texto etnográfico” (Bertely, 2001:13-14), bajo un proceso constructivo y dialéctico como lo plantea la autora, para profundizar en los significados de los protagonistas y reconstruir el objeto de estudio.

Se partió de considerar al centro escolar, “como espacio de negociación, resistencia y lucha” (Rockwell, 1980, en Bertely, 2001:25), desde esa concepción se recuperan las dimensiones institucional y curricular, para el acercamiento a las interacciones cotidianas de los docentes y estudiantes, principalmente, bajo la precisión de que lo microsocial se vincula con los procesos de mayor magnitud y viceversa.

El proceso condujo a la construcción del objeto de estudio relacionado con la influencia que tiene la práctica docente en la convivencia del aula y sobre la permanencia escolar de los estudiantes de Bachillerato. Por lo anterior, los objetivos de la investigación fueron: explicar la influencia de la práctica docente sobre la convivencia armónica y la permanencia escolar y estudiar las principales condiciones que la determinan. Con ello se pretendía contestar la pregunta motivo de indagación: ¿Cómo influye la práctica docente en la

convivencia y en la permanencia escolar?, para encontrar explicaciones a un fenómeno situado en el CBT en cuestión.

La observación y la entrevista, técnicamente, fueron el medio para comprender la vida cotidiana en el aula y las expresiones de los estudiantes, docentes y otros integrantes de la comunidad escolar al recuperar sus opiniones, percepciones, preocupaciones, sugerencias e inconformidades; es decir, los actos hablados y la participación directa de los sujetos en la dinámica escolar, fueron la parte más relevante a destacar en el proceso de investigación, puesto que la estancia del investigador en el sitio, hizo posible la comprensión de cierto nivel de las interacciones, mediante registros de observación y el guión de entrevista, para profundizar en las principales categorías analíticas: práctica docente, permanencia escolar y convivencia en el aula, que se discuten desde un planteamiento sistémico, donde no sólo la dimensión estructural está presente, sino también factores personales, familiares y culturales.

El objeto de estudio gira en torno a la práctica del docente, como un sujeto que contribuye en el desarrollo académico y en la convivencia armónica de los jóvenes, lo que a su vez se vincula con la permanencia o con el abandono escolar² de los bachilleres; sin omitir los factores internos de la institución y los externos que tienen relación con estos aspectos. La centralidad que tiene la docencia se debe a que el contexto donde se llevó a cabo la investigación, presenta características específicas por la escasez de recursos económicos, tecnológicos y de infraestructura, siendo el trabajo del aula la principal vía para el aprendizaje, por ser éste un espacio privilegiado para la convivencia que puede potenciar el progreso presente y posterior de los jóvenes.

Un motivo por el que se indagó en términos teóricos, sobre dos fenómenos detectados en el aula de clases del Bachillerato, es la relevancia que paulatinamente adquieren la permanencia escolar³ y la convivencia armónica para la vida social, lo que las ubica entre las prioridades del sistema educativo mexicano y en el centro del debate de la política pública nacional ante la creciente violencia escolar y el desinterés por la escuela como institución que inspire al crecimiento social. Otra razón que favoreció esta investigación es la escasa información respecto a los temas de permanencia escolar y convivencia

² El abandono no siempre es responsabilidad de los jóvenes; también el sistema escolar, la familia y la sociedad suelen abandonarlos, al dejar de cumplir con el compromiso que a cada uno corresponde.

³ El tema de la permanencia escolar cobra mayor fuerza en el sistema educativo mexicano. Entre las medidas que se promueven está el programa “Unidos al movimiento nacional contra el abandono escolar en la Educación Media Superior”, en él se propone la “Caja de herramientas contra el abandono escolar”, que se presentó a nivel nacional en julio de 2013. El 23 de agosto se empezó a trabajar en el Estado de México, con supervisores escolares, directivos y docentes.

armónica en Educación Media Superior, que se considera el eslabón perdido de la cadena educativa mexicana, debido a que por mucho tiempo se puso énfasis en la cobertura de la Educación Básica y en el impulso a la Educación Superior, omitiendo el Bachillerato que tendía a ampliarse debido a la curva de crecimiento poblacional.

Una razón más que determinó la realización de esta investigación, son los rasgos multidimensional y complejo del fenómeno, tanto en sus causas como en las consecuencias; no permanecer afecta directamente a los estudiantes perjudicándolos en diferentes sentidos, pero también tiene un impacto múltiple a nivel nacional, por ejemplo en la economía, en el desarrollo cultural y en la interacción social. Además, justifica la investigación, la necesidad de reflexionar respecto de este objeto de estudio para intervenir adecuadamente sobre él, en favor de los estudiantes, quienes a su vez pueden marcar la diferencia y conducir a este país hacia mejores estadios que benefician a toda la sociedad. Lo que no se haga hoy, contribuirá a ampliar el atraso hasta de setenta años, que México presenta comparativamente con países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE). En el siguiente apartado se comparten algunos hallazgos obtenidos del proceso de investigación.

RESULTADOS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y TEÓRICA

Los principales hallazgos obtenidos en esta investigación para continuar la reflexión académica parten del trabajo de campo, su origen se ubica en las realidades observadas, analizadas e interpretadas; se confrontaron los hechos y actos hablados con el ejercicio documental para ampliar las posibilidades de esta aventura intelectual, a partir del discurso de autores reconocidos y de los aportes de otros investigadores. El proceso da como resultado explicaciones que se pueden traducir en alternativas consensuadas ante un problema de consideración en el sistema educativo y, de forma particular, para mejorar tanto la práctica educativa, la convivencia y los índices de permanencia en la escuela motivo de interés. Bajo esas consideraciones se desglosan algunos apartados relacionados con los principales resultados, teniendo como propósito, no la exposición del trabajo de campo, sino la reflexión analítica derivada de la etnografía.

IMPRECISIÓN CONCEPTUAL Y LIMITANTE TEÓRICA EN TORNO A LA PERMANENCIA ESCOLAR

Se identifica un problema de tipo conceptual, porque mientras en un sentido positivo se entiende la permanencia escolar como la estancia del estudiante en la escuela y la duración del tiempo en que debe estudiar, desde la política y la planeación educativas suelen utilizarse expresiones como “deserción”, “abandono” y fracaso. Es una cuestión que va más allá de términos, tiene alcances teóricos y prácticos porque en pocos textos revisados se expone el problema desde una mirada integral o desde una postura crítica que abarque diferentes dimensiones e involucre a todos los actores para ampliar el panorama que hoy culpa al estudiante.

La semántica influye en la percepción, en los imaginarios sociales y en la toma de decisiones, entonces, hablar de “deserción” es ubicar al estudiante como el sujeto que por cobardía y falta de lealtad deja la escuela y denominarlo “abandono” es depositar en el bachiller la responsabilidad de la no permanencia, pensando que se va por propia voluntad o por no querer esforzarse: “Al sistema no parece preocuparle mucho el abandono y los términos de deserción y reprobación indican claramente de qué lado se busca al culpable” (Zorrilla, 2012:s/p). Se advierte una paradoja que exhibe un supuesto interés desde el discurso, pero el descuido en la práctica al no atenderse las necesidades básicas que tienen la escuela y los docentes, para mejora las condiciones del aprendizaje en el aula.

Hace falta cambiar el paradigma respecto a la permanencia escolar, desde una perspectiva más humana y holística que comprenda la complejidad, la historicidad y la co-participación, donde se ubique al estudiante en el contexto de las circunstancias del tiempo y espacio que le toca vivir y a las que se tiene que adecuar, a veces excluido, discriminado y sin el suficiente apoyo de su medio, su familia, de la escuela y de los docentes para continuar sus estudios.

Muchas veces las causas de la no permanencia se ubican en el plano estructural, debido a la pobreza que no permiten cumplir con lo que la clase exige o a las políticas institucionales donde no tienen cabida los marginados; en otras ocasiones aparecen connotaciones culturales que determinan que las mujeres no deben estudiar o que los hombres trabajen para sostener a la familia, pensando en el tener, más que en el ser; la preocupación se acentúa cuando el discurso escolar y del aula ratifican estas formas de pensar a través de un lenguaje sexista o de expulsión intencionada. En seguida se expone la parte estadística del asunto, aunque se deja claro que esto es solo un punto

de partida que exige un tratamiento de fondo, en profundo diálogo con la producción teórica y los elementos de la realidad estudiada.

RESTRICCIONES DE LA DIMENSIÓN ESTADÍSTICA

Sólo como referente inicial para el análisis profundo, se recuperan cifras nacionales y estatales de la cantidad de estudiantes que no continúan en la escuela, para ubicar el caso de un plantel mexiquense. Con base en datos del “Reporte de la encuesta nacional de deserción en la Educación Media Superior, 2012”, el 14.9% de jóvenes truncó sus estudios en este tipo educativo en México; en el marco estatal el 15.2% “abandonó” la escuela y en el CBT donde se llevó a cabo el estudio de los 48 inscritos en primer grado, sólo concluyeron el bachillerato 16 jóvenes. Estos números pueden dar una idea de la magnitud del daño que se produce en tantos seres humanos que frustran sus estudios y con ello se provoca un círculo generacional de exclusión de los sistemas educativos, en su modalidad escolarizada.

Si en primer grado de la Educación Media Superior, se da de baja casi el 40% de los estudiantes, apremia recuperar una visión humana de la permanencia escolar y erradicar la naturalización de los actos poco armónicos a que nos han llevado los problemas estructurales, la violencia cultural, la difusión mediática y la práctica docente poco fundamentada; si la escuela y las clases no promueven la estancia del estudiantado durante el tiempo oficialmente establecido, ni la sensibilización y voluntad de las personas para convivir en armonía, ¿Cuál es la razón de ser de la práctica docente y de la educación en su conjunto? Los datos de la “deserción” por grado, revelan que en primero se va la mayoría de jóvenes que aspiraban a estudiar el Bachillerato, en segundo disminuye el porcentaje y en tercero son menos los que dejan la escuela:

Desertores Totales Por Grado

Grado	Desertores	%
1er Grado	379,801	61%
2do Grado	162,773	26%
3er Grado	82,568	13%
Total	625,142	100%

Fuente: Tuirán, 2013:24. Documento Educación Media Superior.

De acuerdo al *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014), cada año 98 mil niños inscritos en primaria ya no acuden a sus escuelas, 340 mil estudiantes en secundaria y 651 mil en bachillerato. La suma, supera el millón de niños y jóvenes, lo que representa 3.6 por ciento de la matrícula nacional. Las cifras por sí mismas son alarmantes en una diversidad de causas educativas de la no permanencia en la escuela, entre ellas la calidad, la equidad, y la accesibilidad. Otras causas tienen que ver con la violencia cultural y directa que se acrecienta en todos los niveles educativos. Otras más son las relacionadas con la violencia estructural que se concentra en los sectores sociales más desfavorecidos, los pobres sufren los mayores rezagos: 57 por ciento de los jóvenes que viven en hogares con pobreza alimentaria concluyen la secundaria, 65 por ciento de los que habitan en comunidades indígenas y 69 por ciento de quienes residen en localidades de alta y muy alta marginación (INEE, 2014). Familias en pobreza extrema, docentes mal pagados sin contrato o sin plaza base, son también parte de las estructuras inequitativas que reproduce la desigualdad, exclusión y no permanencia en el sistema educativo.

Frente a esta realidad, urgen estrategias para lograr que los jóvenes se incorporen a la Educación Media Superior en las mejores condiciones; que el tipo educativo Básico los prepare con las competencias necesarias para continuar satisfactoriamente su formación académica y que se diseñen políticas internas para que cada escuela aborde su realidad, tomando en cuenta sus condiciones específicas, determinadas por el contexto en el que se ubica y los recursos con los que cuenta.

Aunque se reconoce que el problema tiene alcances internacionales con cifras diferenciadas, es una epidemia silenciosa, gradual y multidimensional, considerada una muerte académica colectiva que demanda alternativas de solución integrales debido a las consecuencias que provoca en el trayecto de vida del sujeto y en la estabilidad social, sin que eso implique una postura poco razonable que sobredimensione el papel de la escuela, que por cierto cada vez pierde su estatus histórico, porque hoy existen otros intereses, aspectos que motivan más a la niñez y a la juventud que aquello que sucede en la escuela, esto hace referencia a la escuela paralela que cuestiona Touraine (2003).

Lo grave es que los jóvenes que dejan la escuela encuentran opciones poco favorecedoras en qué ocupar su tiempo, entre ellas emplearse sin las garantías de ley por la falta de preparación, permanecer en el ocio, lo que

genera otros riesgos como consumir drogas o insertarse en actividades ilícitas para obtener dinero fácil; esto, a su vez, complica su vida y torna incierto tanto su futuro como el del país en su conjunto. Relacionado con lo anterior, la OCDE reconoce, en el informe “Perspectivas de políticas educativas 2015: haciendo que las reformas sucedan”, que entre los países miembros, México es el quinto, después de Turquía, Grecia, España e Italia, con el 22.3% de jóvenes de entre 15 y 29 años de edad que ni estudian ni trabajan, lo cual es una tragedia con repercusiones personales, familiares, comunitarias y nacionales, desde los puntos de vista educativo, económico, cultural, político y social. Se trata de un daño al desarrollo humano, que va más allá de la reducida visión del crecimiento económico mundial.

Por lo anterior, se reitera la necesidad de superar el enfoque administrativo-estadístico que se tiene de la permanencia escolar; desde el cual se considera a quienes no continúan sólo un número, pérdidas económicas o rezago para el país; por ello a través de la investigación se espera generar reflexión acerca del parteaguas que se produce en el ser humano que tiene que dejar la escuela, en ese proceso influyeron múltiples factores escolares y extraescolares, pero la figura del educador tiene una importancia especial, porque al tratarse de un asunto progresivo, gradual y silencioso puede prevenirse a través de protocolos de actuación claros que hagan posible la investigación, la conjunción de esfuerzos y el rescate de quienes están en riesgo de no permanecer. Una alternativa para fortalecer la permanencia es la práctica docente que sea realmente educativa y que se traduzca en una Pedagogía de la esperanza, de la que se hablará a continuación.

LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL *HÁBITUS* O LA *PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA*

El acercamiento crítico a la práctica docente, permite distinguir que en ella, “existen tanto rasgos y características que educan y que no educan, que logran propósitos educativos y que no lo hacen” (Uc, 2008:67). Se define como el conjunto de acciones que se realizan para y en el aula; en tanto la práctica educativa, integra elementos que se llevan a cabo en el salón o en cualquier otro espacio, pero que realmente educan. En ese sentido, la práctica docente incluye a la planeación y la evaluación, pasando por la ejecución, como conjunto de procesos que se concretan en un contexto específico.

Lo educativo de una práctica se realiza y revela en los hechos, esto invita

a pensar que “en la mayoría de las escuelas y de las aulas se vive como un requisito administrativo que hay que cumplir ante los superiores” (Uc, 2008:47), entonces la práctica pierde el sentido de los fines educativos, se desvirtúan los procesos y se obtienen otros resultados, afectando al estudiante que acude a ser formado. En ese sentido se encuentra que “No toda práctica docente es o genera prácticas educativas, en el despliegue en el aula, no todas verifican una acción educativa” (Uc, 2008:45). En la Educación Media Superior (EMS) es imprescindible que el magisterio cuente con el desarrollo profesional necesario y el espíritu transformador para educar y no asuma su tarea como un requisito u obligación.

Al respecto (Remedi, 2000b:18), reitera que las actividades que conducen muchos docentes, no guardan las características de un trabajo de enseñanza en sentido estricto, dan clases sobre un contenido que dominan, con alumnos incluidos en un proceso formal y sometidos a determinadas reglas instituidas; es decir los profesores interpretan, evalúan, otorgan significados en función de sus creencias y teorías que movilizan en relación a sus historias personales y académicas, “la reflexión que pudieran generar es superada por asuntos que van de inadmisibles condiciones de trabajo, de mandatos imposibles de ser satisfechos, de ideales incumplibles, de estériles luchas entre pares” (Remedi, 2000b:18), lo cual repercute en el clima del aula, en la actitud y el desempeño de los estudiantes, así lo revelan los altos índices de reprobación y el bajo rendimiento escolar que al final conducen a la no permanencia escolar.

-A veces ya no quiero entrar, los maestros nos dicen que no sabemos trabajar.

(Emilio, estudiante de Primer Grado de Bachillerato. 22 de noviembre de 2012, Centro de Bachillerato Tecnológico “Mahatma Gandhi”)

Explicar la relación que existe entre la práctica y la permanencia escolar de los estudiantes, para construir la convivencia armónica, plantea observar las estructuras constitutivas del trabajo docente en su forma de *habitus*, “manera particular, pero constante, de entablar relación con el mundo, que implica un conocimiento que permite anticipar el curso del mundo” (Bourdieu, 1999:188). Comprender el objeto de estudio sugiere una aproximación a esa manera particular en que se entabla relación con el mundo desde la enseñanza; si el docente está dotado de *habitus* a través de su experiencia acumulada, vale la pena entender cómo los sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción le permiten llevar a cabo los actos de conocimiento práctico en un contexto específico, y por qué muchas veces no va más allá de ese nivel, puesto

que:

El agente implicado en la práctica conoce el mundo, pero con un conocimiento que no se instaura en la relación de exterioridad de una conciencia conocedora. Lo comprende, en cierto sentido, demasiado bien, sin distancia objetivadora, como evidente, precisamente porque se encuentra inmerso en él, porque forma un cuerpo con él, porque lo habita como si fuera un hábito o un hábitat familiar. Se siente como en casa en el mundo porque el mundo está, a su vez, dentro de él en la forma de *habitus* (Bourdieu, 1999:188).

Al sentirse el docente en casa y que es parte del mundo, conociéndolo casi en forma evidente, ¿cómo vive y recrea su práctica desde ese *habitus*? Si el mundo está dentro del docente en forma de *habitus*, su paso por el mundo es práctico, sin necesidad de deliberación ni reflexión, por ello aparentemente es sencillo:

La acción del sentido práctico es una especie de coincidencia necesaria -lo que le confiere la apariencia de la armonía preestablecida- entre un *habitus* y un campo (o una posición en un campo): quien ha asumido las estructuras del mundo (o de un juego particular) “se orienta” inmediatamente, sin necesidad de deliberar, y hace surgir, sin siquiera pensarlo, “cosas que hacer” (asuntos, *prágmata*) y que hacer “como es debido”, programas de acción que parecen dibujados mediante trazos discontinuos en la situación, a título de potencialidades objetivas, de urgencias, y que orientan su práctica sin estar constituidos en normas o imperativos, claramente perfilados por la conciencia y la voluntad y para ellas (Bourdieu, 1999:188-189).

En el desarrollo de su práctica, el formador parece cómodo, aunque como señala Bourdieu (1999), se trata de una felicidad a la vez subjetiva y objetiva, tan caracterizada por la eficacia y la soltura de la acción como por la satisfacción de quien la lleva a cabo; para ello el educador debió haberse adaptado, mediante un uso prolongado que puede ser la rutina o, a veces, mediante un entrenamiento metódico, haber adoptado los fines como propios; en ese proceso irreflexivo se ha dejado utilizar, incluso instrumentalizar, ahí radican los vacíos de la práctica docente que permean tanto a la convivencia como a la permanencia escolar.

En tanto que es fruto de la incorporación de un *nómos*, un principio de visión y división constitutivo de un orden social o un campo, el *habitus* engendra prácticas inmediatamente ajustadas a este orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho (Bourdieu, 1999:189-190).

Por ejemplo, cuando se ejerce el poder sobre los estudiantes, como parte de la práctica docente, tanto el educador como de los jóvenes, perciben que son justas esas actitudes, correctas las formas de trato, válidas las maneras de relacionarse y adecuadas las acciones que se despliegan en el aula. Algunos padres de familia también ven “normal” que el docente actúe de ese modo, “porque siempre ha sido así”, es su función correctiva y moralmente orientadora.

Asevera Bourdieu (1999) que los dominados están siempre mucho más resignados de lo que la mística populista cree, incluso de lo que permitiría suponer la mera observación de sus condiciones de existencia; así, el docente se siente sometido por la autoridad, pero oprime a los estudiantes dentro del aula. Se vincula lo anterior con la noción de *habitus*, en tanto sistema de disposiciones a las que recurre el educador en su discurso y acciones, a la vez que las institucionaliza e impone a los “recién llegados”, en este caso a los estudiantes, como parte de su relación con el mundo; aunque también se presenta un proceso contrario. El autor asegura que,

... la posibilidad de que los dominados recuperen algo de su cultura propia con el propósito de enaltecerla está totalmente excluida debido al efecto de las fuerzas de imposición cultural y desculturización, entre las cuales figura en primer lugar la institución escolar, bastante eficiente a la hora de destruir las tradiciones culturales marginales -con la colaboración de los medios de comunicación de masas-, pero incapaz de facilitar amplio acceso a la cultura central (Bourdieu, 1999:104).

El docente es un sujeto que recibe y aplica la imposición cultural y desculturización, pero si ello sucede principalmente en la institución escolar, también es partícipe en la destrucción de las tradiciones marginales de la localidad y con las que llegan los estudiantes al aula; si esto no lo hace consciente, si se deja llevar por la dinámica diaria en atención a lo que le exigen hacer sus superiores, “el *habitus* contribuye a determinar las cosas que hay o no hay que hacer, las urgencias, que desencadenan la acción” (Bourdieu, 1999:195), por cierto, en la EMS hay tantas tareas urgentes, muchas no precisamente relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje, que distraen y dificultan la convivencia armónica, así como el aprendizaje sólido para garantizar que los estudiantes sigan en la escuela.

Otra parte importante de la investigación vinculada con la práctica docente y sus repercusiones en la convivencia y en la permanencia, parte del pensamiento freiriano, donde el docente como ente que es y está en el mundo

de la educación formal, puede auxiliarse de una gran posibilidad liberadora, “esta *Pedagogía de la esperanza*, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse a la práctica, para volverse historia concreta” (Freire, 1993:8). Se trata de una esperanza que se funda en la verdad y en la ética.

Las construcciones sociales sobre la vida escolar y sus prácticas ordinarias, generalmente no se cuestionan por qué se ha naturalizado la violencia a lo largo de la historia, de tal manera que también en el aula, con frecuencia, se actúa por tradición repitiendo esquemas que fueron aprendidos pero que poco se exponen a la reflexión crítica. Vale la pena recuperar el pensamiento de Freire cuando expresa que: “La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad” (1993). Preguntemos entonces ¿cómo imaginar una educación para la convivencia armónica que forme a los estudiantes desde la praxis del docente como sujeto histórico, capaz de transformar una realidad determinada por factores propios y ajenos a la escuela?

Las respuestas cobran sentido si la promoción de escenarios pacíficos en la vida ordinaria del aula se funda en la ineludible reflexión sobre las acciones de los educadores, pero cuando éstas atentan contra la dignidad de los estudiantes es importante considerar que: “El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (Freire, 1993); al respecto el docente puede tomar en cuenta que si deshumaniza a los jóvenes con sus actos o su discurso lo hace consigo mismo, cuando prohíbe que el estudiante se conduzca de forma auténtica, en el momento en que lo nulifica o niega como sujeto, al ignorar su participación, al callar su voz, también se devalúa como el ser humano cuya responsabilidad primordial es el despliegue de una *Pedagogía de la esperanza*, no *del oprimido*, recuperando ideas de Freire. Así emerge la reivindicación de nuevas formas de interacción escolar para formar en la paz y no en la violencia, a partir del acompañamiento en la actuación de quienes aceptaron la alta encomienda de enseñar, quienes a su vez se desempeñan con un marco curricular cuyos elementos principales orientan la tarea de educar.

ELEMENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN EN LA CONVIVENCIA

A los planteamientos teóricos anteriores se suma el referente básico que intenta dar orden a la formación de los bachilleres mexicanos, la propuesta curricular expresada en el Plan de Estudios de la Educación Media Superior, porque entre las categorías que sientan las bases para educar a los estudiantes incluye la siguiente: “Participa con responsabilidad en la sociedad”, ésta abarca tres competencias genéricas: “Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo”; “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” y “Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables”; lo anterior asigna retos de consideración a la docencia puesto que la enseñanza ha de ser transformativa desde el plano axiológico, pero con una base ontológica que se configure en el bienestar común y con perspectiva teleológica traspasando las dimensiones del tiempo y del espacio.

La docencia como impulsora de la educación para la convivencia entre las nuevas generaciones cada vez adquiere mayor significación en el contexto social, de forma especial en el Bachillerato, debido a que al concluir estos estudios los jóvenes alcanzan la mayoría de edad con todas las implicaciones de la ciudadanía que la ley les otorga; además, asumen otras responsabilidades, toman decisiones de trascendencia en su vida, ingresan a la educación superior o se incorporan al campo laboral. No contribuir en su formación con temas relacionados con la convivencia armónica, representa dejar abiertos grandes vacíos que impactarán entre el estudiantado, en las familias, en las comunidades y en la colectividad en general. Esa es la coyuntura que enfrenta hoy todo el magisterio y de forma especial el que está al servicio de la Educación Media Superior, bajo la consideración que plantea Touraine (2003): “Los principales actores políticos de nuestro futuro próximo no serán ni el ciudadano, como en nuestra primera modernidad, ni el trabajador, como en la sociedad industrial”, destacan los jóvenes y las mujeres como actores históricos más notorios, a quienes favorecerá la práctica de los docentes, para garantizar que permanezcan en la escuela.

PRÁCTICA DOCENTE Y PERMANENCIA ESCOLAR

El docente y el conjunto de servicios educativos tienen la tarea de contribuir en una formación favorable para los jóvenes, esperando que concluyan sus estudios con calidad porque la escuela es una plataforma para transformar su vida y el entorno donde se desarrollan, sin desestimar la influencia de otros actores y circunstancias. Pero se cuestiona que algunas veces la escuela, “puede convertirse en una institución que favorece la no permanencia, debido a prácticas de enseñanza aburridas, o bien, prácticas burocráticas escolares anquilosadas” (Miranda, 2012). Este es un señalamiento que convoca a la reflexión para repensar a la institución escolar, incluyendo a las y los educadores de manera que contribuyan a la permanencia y no a la exclusión, a un favorable futuro juvenil y no a su fracaso; de no actuar de inmediato, el naufragio será compartido ante el incumplimiento cabal de la responsabilidad de cada parte involucrada: familia, autoridades, docentes, y la juventud misma.

No obstante, debido a las condiciones en que se desarrolla el trabajo del magisterio, así como a la falta de compromiso en ciertos sectores de docentes, se configura en las escuelas un malestar colectivo que afecta las oportunidades educativas de los estudiantes y su desarrollo pacífico; se advierte también una especie de *insoportable levedad del ser* docente que lejos de impulsar el proyecto de vida de los jóvenes, dar cauce a sus intereses y responder a las necesidades propias de su edad,

aumenta la desigualdad, los docentes se encierran en una cultura escolar a la cual sus alumnos se han vuelto ajenos. La crisis de la cultura escolar es mucho más notoria a medida que se desciende en la escala educacional y docentes y educandos se han vuelto recíprocamente más ajenos (e incluso más hostiles) de lo que nos atrevíamos a creer (Touraine, 2003:294).

La evidente crisis de la cultura escolar, caracterizada por factores externos y actitudes hostiles e indiferentes que observan los estudiantes en la institución educativa, se opone a sus aspiraciones, porque al ingresar a la escuela esperan un trato respetuoso, pacífico y democrático que impulse el cumplimiento de sus metas académicas, pero se van diluyendo hasta el punto de sentirse ajenos al entorno que los margina. A pesar de eso se reconoce que muchos alumnos no quieren abandonar la escuela, perseveran de tal modo que implementan distintas tácticas para continuar,

ven en ella un lugar de pertenencia donde ensayan estrategias personales para no salir de la institución y sólo luego de acumular fracasos reiterados deciden abandonarla. El diseño y ejecución de acciones de retención desde la escuela implica reconocer que la incidencia de factores externos, sólo se vuelven determinantes cuando se enfrentan a una situación escolar homogeneizante que no considera las particularidades y necesidades de la población escolar, sino que sólo espera la adaptación del alumno a su normativa (Ministerio de Educación de Argentina, OEA-AICD, 2003:22).

En efecto, los jóvenes en riesgo de no permanecer se esfuerzan, resisten, negocian, simulan y se apoyan para seguir en la escuela; muchos no han sido casos irreversibles al ingresar, sino que se trataba de jóvenes en espera de oportunidades y el apoyo indispensable para continuar su proyecto académico. Sarason (2003), invita a que no les miremos en términos de deficiencias, de lo que no saben, sino de lo que necesitan saber, de sus intereses de aprendizaje y la atención de los mismos mediante procesos participativos y dinámicos.

Docencia y permanencia escolar son categorías asociadas; quien educa se convierte en parteaguas de la vida estudiantil cuando sus entornos cercanos son adversos; si no tienen a quien recurrir durante esta importante etapa de su existencia el docente es más que un promotor de saberes, se convierte en un orientador y guía que puede acompañar en la toma de decisiones determinantes para el presente y futuro de los nuevos ciudadanos, así que no puede distanciarse de las causas que provocan la no permanencia, como suele suceder, aunque algunos reconocen su implicación.

-Se van por causas familiares, después sería por problemas de calificaciones, mal hábito de estudio, por la actitud del docente, la poca responsabilidad y amigos.

(Maestra Marina, docente de Primer Grado de Bachillerato. 8 de diciembre de 2012, Centro de Bachillerato Tecnológico “Mahatma Gandhi”)

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA

Desde el punto de vista normativo y como parte de la reforma educativa implementada en 2012 en la Educación Media Superior, se estableció también el perfil docente que debe cumplir toda educadora y todo educador del Bachillerato, la sexta competencia que compone ese ideal de práctica es: “Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”. Ésta encierra un contenido de gran profundidad porque tiene que ver con la previsión de condiciones favorables para que el estudiante se apropie de los

conocimientos con independencia, responsabilidad y servicio a los demás; entonces también encierra la orientación hacia una convivencia diferente al aprender. Mediante este enunciado se adjudica a quien enseña la construcción de tales ambientes, lo cual a veces se logra con las acciones cotidianas, pero la investigación empírica del estudio realizado revela que en otras ocasiones es el propio docente el que violenta los procesos en el salón de clases ante sus frecuentes desencuentros con los estudiantes quienes también generan conflictos de consideración.

Lamentablemente la mentalidad y la práctica de muchos docentes conduce a generar conflictos que posteriormente son entendidos y tratados de manera violenta, con autoritarismo, con amenazas, con imposición, con sanciones. Es por ello que la educación para la paz y la convivencia armónica también son emergentes en la formación de los docentes, para atender los conflictos de manera no violenta, como una gran oportunidad de resolverlos y transformarlos positivamente, para fortalecer la institución escolar, el aula, la docencia, los estudiantes.

A través de la séptima competencia también se asigna al docente una tarea de alto nivel porque señala que: “Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el crecimiento sano e integral de los estudiantes”; se entiende entonces que los educadores son partícipes de una formación multidimensional que comprende diversos aspectos. Se espera la preparación de un profesional de la docencia que también se desarrolle de forma integral para aspirar esa preparación sana, completa y total del estudiantado. Sin embargo resulta necesario hacer modificaciones al planteamiento curricular vigente para que de forma explícita se integren la educación para la paz y la convivencia armónica en la formación transversal que se perfile con sentido humano, requisito que demandan, con cierta urgencia, las condiciones de la sociedad y de las escuelas actuales en México.

Sobre la base de lo anterior, el objeto de estudio de la investigación referida giró en torno a la intervención del educador en la formación para la convivencia de los jóvenes bachilleres, mediante su práctica situada en el salón de clases donde puede potenciar una pedagogía para tal fin, como lo propone Jares (2006), quien expresa que los contenidos de ésta se ubican en tres categorías: de naturaleza humana, de relación y de ciudadanía. El autor considera prioritarios los derechos humanos, el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el carácter mestizo de las culturas, la ternura como paradigma de convivencia, el perdón, la aceptación de la diversidad y el compromiso con los

más necesitados, la felicidad, entre otros.

Bajo esa consideración y tomando en cuenta la edad de los estudiantes del Bachillerato, se plantea la necesidad de incorporar en el currículum formal la educación para la ciudadanía que incluya ejes para la convivencia; además de diseñar, en consenso, planes de convivencia escolar armónica con carácter transversal, global y abierto, que involucren a toda la comunidad educativa, cuyo desarrollo atraviese las actividades, las asignaturas y espacios, privilegiando el aula con la participación de quienes tienen la oportunidad de educar. Desde luego que lo anterior exige la formación del magisterio y para ello habrá que articular programas que hagan posible su profesionalización y la enseñanza en la materia.

En un sentido más amplio y de integralidad educativa, se requiere que la educación para la paz y la convivencia armónica sea fiel acompañante de todos los profesores, autoridades, administrativos, estudiantes y familia. “Tiene que estar en teoría y en la práctica en todas las asignaturas en su horizontalidad y transversalidad con planes de estudio y currículum de educación explícitos para la paz y la convivencia escolar armónica” (Sandoval, 2014:126). Esto quiere decir que para que la paz sea duradera, le corresponde al sistema educativo trabajar en todo su conjunto, con todos los actores sociales involucrados en la educación.

En ello ha avanzado la Secretaría de Educación del Estado de México a través del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, mediante la elaboración de cuatro manuales coordinados académicamente por el Seminario Cátedra UNESCO-México en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz. En perspectiva de paz integral para la educación, los manuales están dirigidos a los docentes, los alumnos, los padres de familia y tutores, con el objetivo de construir en el ambiente escolar y familiar condiciones objetivas y subjetivas vivenciales de convivencia pacífica posibles. Estos manuales para aprender a vivir en una cultura de paz son: *Manual para docentes mexiquenses*; *Manual para estudiantes mexiquenses*; *Manual para estudiantes mexiquenses en formación inicial*; y *Manual para familias mexiquenses*.

Después de este breve panorama que incluye algunos hallazgos derivados de la investigación empírica y teórica llevada a cabo, se exponen ciertos desafíos que en lo sucesivo hagan posible ampliar las reflexiones, la investigación y la discusión, para mejorar las condiciones que hoy tienen los docentes, los académicos, y los estudiantes.

DESAFÍOS PARA CONTINUAR LA REFLEXIÓN

Los temas de la educación para la convivencia y la permanencia escolar, a la luz de la práctica docente, tienen una profundidad tal que resulta inconclusa la discusión crítica que interpele las prácticas anquilosadas que originan la violencia y la no permanencia, por ello se exponen algunos retos que dejan abierto el debate:

- Diseñar políticas públicas que impulsen la formación inicial y permanente del magisterio en temas de educación para la convivencia, para el despliegue de una práctica docente que contribuya en la configuración de una ciudadanía que interactúe en el marco de los valores.
- Promover el desarrollo integral de la juventud desde un paradigma pacífico con proyectos transversales, basados en nuevas formas de convivencia escolar para prevenir que los jóvenes se expongan a riesgos innecesarios.
- Ofrecer educación a todos los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, considerando los índices demográficos y previendo las condiciones necesarias para un servicio incluyente. Aunque cabe reconocer que: “La demanda real dependerá de la cobertura y la eficiencia terminal de la primaria y la secundaria, variables bastante predecibles” (Martínez, 2012).
- Promover una política del sujeto en la que se enmarque la práctica docente, que se base en la solidaridad, la comunicación y la democracia.
- Superar el impacto de las modalidades de educación alterna, que a través de los medios electrónicos y virtuales, seducen a los jóvenes más que la enseñanza formal desde las instituciones educativas.
- Abrir más espacios de participación para los jóvenes en la toma de decisiones propias y de la colectividad escolar.
- Desde el currículum, atender las necesidades personales, sociales y laborales de la juventud, considerando las características, de-

mandas y problemas del mundo actual.

- Otorgar apoyos y oportunidades a los estudiantes para impulsar su desarrollo académico y personal.
- Orientar la función educadora hacia escenarios impredecibles y altamente complejos que ubican al docente en la educación para la incertidumbre, sobre la base de la libertad, el respeto y la dignidad de los estudiantes.
- Transformar las relaciones asimétricas de poder en la vida del aula y de la escuela, haciendo posible la participación de la comunidad educativa desde los consensos.
- Resolver las limitaciones de funcionamiento del sistema educativo para convertir a la escuela en un espacio creíble e interesante para los jóvenes, donde se sientan con la esperanza de permanecer con agrado en ambientes de convivencia armónica.
- Garantizar la pertinencia de los aprendizajes para que resulten significativos y esto favorezca la permanencia escolar de los estudiantes.
- Fortalecer el trabajo interinstitucional a nivel estatal y nacional, para mejorar la buena calidad educativa y así favorecer el desarrollo académico y la convivencia armónica, en ello los educadores pueden ser protagonistas para compartir su experiencia docente documentada y reflexiva.
- La convivencia armónica en la educación escolarizada es un tema inaplazable, en un entorno violento que tanto ha dañado a la sociedad mexicana; implica un retorno obligado a prácticas axiológicas para la transformación pacífica de los conflictos. Por esa vía puede darse la aproximación a un México en Paz, ya que se aspira a una sociedad de derechos, lo que requiere la reconstrucción auténtica del tejido social.
- Aplicar una Pedagogía de la esperanza, supone tomar distancia de la educación bancaria que atrapa a la docencia en un abismo de certezas, donde no tiene cabida el sentido crítico para cuestionar

la práctica, debido a que la experiencia acumulada del educador le confecciona un sistema de percepción, apreciación y acción que lo impulsa al despliegue de actos de conocimiento práctico, en un contexto específico que le da seguridad. Lo anterior termina por dar forma no sólo al malestar docente, sino a la *insoportable levedad del ser* educador y estudiante.

- Construir prácticas que influyan positivamente en la permanencia escolar, basados en estilos de enseñanza flexibles centrados en el estudiante, que mejoren los altos índices de reprobación y las bajas calificaciones, que son consecuencia, entre otras causas, de la enseñanza expositiva, superficial y dominante.
- Promover la investigación en temas de educación para la convivencia y la permanencia escolar.
- Fortalecer el trabajo interinstitucional, colegiado y crítico que conduzca a la integración de comunidades de práctica, bajo un diálogo de saberes auténtico.
- Organizar encuentros formativos entre docentes y estudiantes, dentro del aula y la escuela, en un marco de respeto y cordialidad, con la finalidad de reemplazar las conductas violentas por un clima de confianza y mutuo apoyo, arribando a una convivencia armónica, a partir de la promoción de relaciones cordiales y de adecuados ambientes de aprendizaje, entre los que se incluya el trabajo colaborativo, para evitar un contexto represor.

Es amplio el abanico de posibilidades para mejorar el desarrollo de los jóvenes de Bachillerato, de manera especial en el entorno del aula, sobre la base de la práctica docente que se convierta en un oportunidad realmente educativa, para contribuir a la convivencia en armonía y a la construcción de aprendizajes sólidos, viables para sostener la permanencia escolar de los estudiantes. Son múltiples los desafíos, lo importante es revisar la cotidianeidad, cuestionar las prácticas, trabajar en colaboración y promover cambios para mejorar las realidades en las que se insertan los bachilleres. A continuación se exponen algunas ideas concluyentes, pero se deja abierta la discusión, el debate continúa en un sentido dialéctico, dada la naturaleza evolutiva de los procesos humanos.

CONCLUSIONES

El estudio se construyó, en los sentidos empírico y teórico, tomando en cuenta al docente como un sujeto que influye en el avance académico de los estudiantes, pero también en los ambientes de convivencia armónica del aula y en el futuro de los jóvenes, si permanecen en la escuela y se forman con el carácter integral que exige su educación.

A la luz del pensamiento teórico de Pierre Bourdieu con la noción de *hábitus* y de los aportes de Paulo Freire con su *Pedagogía de la esperanza*, principalmente, se intentó entrar en discusión con la realidad concreta identificada y que se convirtió en motivo de investigación; para una comprensión posible de ese espacio y tiempo, con la propuesta metodológica de la etnografía, recurriendo a exponentes como Woods con “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”; a María Bertely con su texto “Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar” y a Elsie Rockwell quien convoca a documentar lo no documentado.

El tema de la permanencia escolar requiere un giro conceptual desde una mirada humana y holística, para dejar de culpar al estudiante cuando resulta insostenible su estancia en la escuela, porque no es cobarde, ni desleal, ni incapaz o falto de voluntad al no concluir un proyecto académico. Además las limitantes teóricas se advierten en el discurso que evidencia la toma de postura, adoptando términos que pertenecen al campo de la milicia; pocos estudios avanzan con una propuesta crítica que parta de un pensamiento sistémico, retomando el Modelo ecológico, por ejemplo.

La implicación docente tanto en la convivencia como en la permanencia no acaba de reconocerse, hay estudios que muestran cómo se excluyen del problema atribuyéndolo a causas ajenas a la escuela o distantes de lo que pasa en el aula. El docente suele señalar otras fuentes del fenómeno pero no se siente parte, no siempre cuestiona su actuación. Por eso se precisa la urgencia en el diseño de políticas públicas que impulsen la profesionalización del magisterio, para un desempeño basado en la convivencia armónica que refuerce la permanencia, con el propósito de que el joven se sienta identificado, incluido y logrando aprendizajes para la vida.

Desde el espacio de la escuela, resulta necesario incorporar al currículo formal la preparación integral de los estudiantes, llenando los vacíos que tiene la propuesta oficial, unificada y centralizada; urge la construcción de una cultura escolar diferente, desde un paradigma pacífico y participativo, sobre la base de

proyectos transversales cimentados en nuevas formas de interacción dentro del entorno escolar que partan de acuerdos, para prevenir que los jóvenes suspendan sus estudios.

La coordinación entre escuela y familia es indispensable para compartir sinergias que coadyuven en la formación de los estudiantes, con un acompañamiento sincronizado entre docentes y padres que se pueda extender a la comunidad. En ese plano de comunicación y coordinación, se pueden obtener resultados alentadores para todos, bajo la plataforma de la convivencia en armonía tanto en el aula, en los espacios escolares y en el hogar; sin duda esto contribuiría sustancialmente a la permanencia escolar.

Incrementar la permanencia escolar supone partir del desarrollo de la investigación educativa para profundizar en el tema, integrar los diagnósticos necesarios, diseñar políticas públicas que aborden de forma total el fenómeno y proponer proyectos transversales en contexto, en los que se involucre la comunidad educativa, para beneficio de los estudiantes de hoy que serán los responsables de dirigir a la sociedad de este país.

El retiro escolar, que puede ser transitorio o definitivo, se origina, en parte, por situaciones de violencia estructural, directa o cultural dentro y fuera de la institución escolar, lo que pone en evidencia contextos adversos del sistema político social en general y del sistema educativo en particular, es decir que es problema complejo y multicausal que incluye también condiciones familiares, sociales, relaciones con pares, proyecto de vida, relaciones con los profesores, plan de estudios, pedagogía, didáctica, normatividad y vocación. Las cifras son un indicativo de la gravedad en México, razón suficiente para que las autoridades educativas estudien a fondo los factores que en la escuela y en el aula se relacionan con la no permanencia, trascendiendo de los números, al conocimiento profundo, desde los estudios de la educación y la cultura para la paz, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes que se han retirado de manera obligatoria o voluntaria.

REFERENCIAS

Libros

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. España: Anagrama.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.
- INEE (2013) *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Graó.
- Martínez, R. (2012). "El futuro de la Educación Media Superior: Los retos de la universalización", en Zorrilla, et al. *La Educación Media Superior en México. Balance y Perspectiva*. México: FEC.
- Remedi, E. (2000b). "El trabajo institucional y la función docente", en *Revista En Educ A cción*, Año 0, número 2. Hidalgo, México: UPN.
- Sandoval, E.(2014), "Educación, paz integral sustentable y duradera" en *Revista Ra Ximhai* Volumen 10, número 2 enero-junio de 2014. Pp. 115-133. México: UAIM y UNESCO.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. España: Octaedro.
- Touraine, A. (2003). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Uc, L. (2008). "En torno al análisis de la práctica docente", en Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, (2008). *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. México: ByCENOG.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Documentos

- DGEMS. (2012). *Relatoría General del 1er Foro Estatal, Presencial y Virtual "La convivencia armónica para la permanencia escolar en Educación Media Superior"*. Estado de México: DGEMS.
- SEP. (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública, Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior. México: SEP.

- Tuirán, R. (2013). *Educación Media Superior: los desafíos en puerta*. México: Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional Educación.

Conferencias

- Miranda, F. (2012). *La Permanencia Escolar en Educación Media Superior*, presentada en el Encuentro Internacional sobre Permanencia Escolar en Educación Media Superior. Distrito Federal: SEP.
- Zorrilla, J. (2012). *Conferencia La permanencia y el abandono escolares: sus repercusiones en la eficiencia terminal en la EMS*, presentada en el 1er Foro Estatal, Presencial y Virtual, La Convivencia Armónica para la Permanencia Escolar en Educación Media Superior. Estado de México: DGEMS.

Documentos con acceso World Wide Web

- OCDE. (2013). *Informe "Panorama de la educación 2013"*. Recuperado el 2 de abril de 2014, de https://www.google.com.mx/search?q=Informe+%E2%80%9CPanorama+de+la+educaci%C3%B3n+2013%E2%80%9D.&rlz=1C1KMZB_enMX550MX550&oq=Informe+%E2%80%9CPanorama+de+la+educaci%C3%B3n+2013%E2%80%9D.&aqs=chrome..69i57j0.2975j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis de Leticia Carranza Peña, bajo la dirección del Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero, para optar por el título de Doctora en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa, promoción 2014-2016.

Leticia Carranza-Peña

Maestra en Ciencias de la Educación; Supervisora Escolar en Bachillerato; Especialización Internacional en Convivencia, Mediación Escolar y Resolución de Conflictos, UOC, Barcelona, España; Embajador Pro Cultura de Paz. Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO; IV Jornades Cultura de Mediació, Barcelona, España; Colaboración en el “Manual para docentes Mexiquenses. Aprender a Vivir en una Cultura de Paz” y ponente en el VI Congreso Internacional de Conflictologia i Pau, Barcelona, España.

letycpena2013@hotmail.com

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Estancia pos-doctoral en Diversidad Cultural, Democracia y Paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Doctor en Sociología, Maestro en Estudios Latinoamericanos, y Antropólogo Social. Profesor invitado de universidades de Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Autor de varios libros sobre interculturalidad, conflictos étnicos y paz. Fundador académico en el 2011 de la primera *Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia en América Latina*. Actual Coordinador Académico del Posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación del Estado de México.

forerosandoval@gmail.com



CULTURA DE PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: LA IMPORTANCIA DE
LA MEDIACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESTADO DE PAZ

CULTURE OF PEACE AND CONFLICT RESOLUTION: THE IMPORTANCE OF
THE MEDIATION IN THE CONSTRUCTION OF A STATE OF PEACE

José Benito Pérez Saucedo

Resumen

La Mediación es un elemento vital para la edificación de una verdadera Paz Positiva. Si buscamos crear un Estado de Paz, debe contar con condiciones de Justicia y Equidad y para ello, es necesario que el sistema de justicia que utilice la Mediación como medio prioritario un gobierno que lo fomente y una ciudadanía que este educada en competencias de diálogo, empatía, cooperación y construcción de acuerdos. En este documento hacemos un acercamiento a la contribución teórica de la Resolución Positiva de Conflictos a la Cultura de Paz y en especial de la Mediación, con el objetivo de entender su importancia, sus modelos, características, propósitos y objetivos y promover su implementación.

Palabras claves: Cultura de Paz, Mediación, Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, Negociación, Resolución de Conflictos

Abstract

The Mediation is a principal element for the construction of a real Positive Peace. If we want create a Peace State, we need conditions of Justice and Equity, is necessary that the justice system use the Mediation in first place. A government who promote it and citizens educated in this competitions of dialogues, empathy, cooperation and constructions agreements. In this document we make a theory study contribution concerning to the Positive

Conflict Resolution in the Culture of Peace and special of the Mediation with the objective to understand the importance, patterns, characteristics, purposes, objectives and promote its implementation.

Key words: Culture of Peace, Mediation, Alternative Dispute Resolution, Negotiation, Conflict Resolution

INTRODUCCIÓN

Según la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Organización de las Naciones Unidas, el arreglo pacífico de los conflictos y el desarrollo de aptitudes de Negociación, diálogo y formación de consensos son compromisos, valores y estilos de vida necesarios para poder generar una Paz Positiva.¹

Es común que la doctrina sobre Mediación asevere y acentúe su importancia en la construcción de una Cultura de Paz. La Mediación es uno de los métodos alternos de solución de controversias (MASC) más utilizados alrededor del mundo. Es un procedimiento noble ya que pone especial atención a los sentimientos, emociones e intereses de las personas y aunque busca la resolución del conflicto, también pone especial atención en tratar de recuperar y mantener la relación que se tenía, procurando sanar las heridas producidas por la confrontación y fomentando el diálogo y el entendimiento. Es por ello que consideramos conveniente que el lector sepa de la real importancia que tiene la Mediación, así como su papel como elemento primordial en el desarrollo de sociedades pacíficas y tolerantes.

A la luz de la razón parece que nadie podría poner en tela de juicio la necesidad de la Mediación y la Negociación y sus diferentes herramientas y saberes como parte esencial para la preparación de individuos y sociedades pacíficas. Sin embargo consideramos básico plasmar en este trabajo el respaldo teórico-científico con el que cuentan tales afirmaciones, los verdaderos beneficios transformadores de una Cultura de la Mediación y su relación indisoluble con la Cultura de Paz.

¹ Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de 1999, Artículos 1ero y 3ero.

MÉTODOS PACÍFICOS-CONSTRUCTIVOS Y CONTENCIOSOS-DESTRUCTIVOS DE SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS

Existen diferentes clasificaciones sobre los Métodos de Resolución de Conflictos, pero, con el objetivo de entenderlos en su contribución con una Cultura de Paz, es necesario hablar de los Métodos de resolución de conflictos adversariales o contenciosos y pacíficos o no adversariales. En los primeros, como su nombre lo indica, existe un conflicto, una “litis”, reconocida por las partes, que ya no puede ser resuelta por ellas mismas, de ahí que requieran un proceso para dirimir sus controversias y de uno o más terceros que pueden determinar quién tiene la razón y les proporcione solución a su situación.

Las características de dichos métodos son las siguientes (Alvarez y Highton, 1995. p. 96):

- Las partes están enfrentadas y son contendientes;
- Un tercero decide por las partes;
- En dichos procesos necesariamente una parte gana y la otra pierde, la solución es de “Todo o Nada”;
- La resolución que pone fin al juicio está basada en la ley o en el precedente, no en la satisfacción de los intereses de las partes.

Mientras que los Métodos Pacíficos son medios para la resolución de conflictos en los que se fomenta la participación, responsabilidad propia y directa de los involucrados para que ellos mismos puedan encontrar una solución o determinar la que más les conviene. En dichos métodos se privilegia la cooperación, tolerancia, empatía y el diálogo. Sus características son:

- Las partes actúan juntas y cooperativamente, es decir, trabajan unidas para alcanzar la solución;
- Las partes cuentan con el control del procedimiento y es su decisión la que prevalece;
- Se benefician todas las partes con la solución que ellas mismas acordaron;
- La decisión a la que arriban las partes pondrá fin a su controversia atendiendo sus propios intereses.

Por su parte, Morton Deutsch en su libro “The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes”, realiza otra clasificación de los procesos de resolución de controversias diferenciándolos en constructivos y destructivos (Deutsch, 1973)

Según dicho autor, un proceso destructivo se caracteriza por el debilitamiento o la ruptura de la relación social que existía antes de la disputa, debido a la forma por la cual ésta es solucionada.

En los procesos destructivos existe la posibilidad de que el conflicto se extienda o se acentúe más durante el desarrollo de la relación.

El conflicto se vuelve independiente de sus causas que lo originaron tomando características competitivas en las cuales cada parte busca derrotar a la otra en la disputa. La percepción, la mayoría de las veces, es que los intereses de ambas partes no pueden ser satisfechos.

Por su parte, los métodos constructivos de resolución de controversias se basan en el reforzamiento o restauración de la relación preexistente al conflicto entre las partes.

Los ordenamientos jurídicos modernos están tratando de incluir dichos medios en la resolución de disputas. Estas medidas buscan que se pueda elegir el método adecuado, que permita alcanzar de la mejor manera posible la solución de la disputa en el caso concreto, según el conflicto y sus características.

LA TEORÍA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: MECANISMOS ALTERNATIVOS DE SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS

La teoría de la Resolución de Conflictos es el espacio interdisciplinario, profesional, académico, de investigación, teorización, formación y activismo que alberga el conjunto de conocimiento de todo tipo sobre el conflicto, incluyendo técnicas, métodos, estrategias y sistemas de gestión positiva (Ferré, 2004. p. 51).

Comienza a consolidarse en Estados Unidos a partir de los años setenta, bajo la influencia de movimientos ciudadanos a favor de los Derechos Civiles, que llevó a sectores de la sociedad a cuestionar los métodos punitivos de tratamiento de conflictos.

Dicho movimiento fue denominado “Alternative Dispute Resolution (ADR)” en Norteamérica (también llamado “Diplomacia Ciudadana”). En el resto del mundo ha sido nombrado con diferentes términos. En México, la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos los llama “Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias”, en Nuevo León son “Métodos Alternos de Solución de Conflictos”.

Los Métodos alternativos de solución de controversias (MASC) son medios de resolución de conflictos y en el caso de la Negociación, la Mediación y la Conciliación pueden ser inclusive técnicas para evitar su nacimiento. Son procesos que pueden ser utilizados para la solución de diferencias de forma amigable, flexible y sin la necesidad de recurrir a métodos netamente adversariales (González de Cossío, 2004. p. 25).

El adjetivo “alternativos” se debe a que frente al modelo tradicional de resolución de controversias que es la vía jurisdiccional, los MASC forman otra opción para llegar a una solución al pleito. Este término ya ha sido cuestionado por la doctrina en justicia alternativa, pues como mencionamos los MASC son simples medios de solución de disputas, además no son excluyentes del sistema judicial. Algunos autores han sustituido la “A” de MASC por “adecuados”, tomando en cuenta que siempre será preferible que las partes puedan ir adquiriendo la capacidad de solucionar sus disputas por sí mismos, fomentando la responsabilidad, la participación y el compromiso social.

En cuanto a sus características, podemos establecer las siguientes:

- Su acentuación amigable: En el caso de la Negociación, la Mediación y la Conciliación como ya lo hemos mencionado, forman parte de los medios pacíficos de solución de conflictos pues su estructura fomenta la participación y el diálogo constructivo entre las partes y son los MASC esenciales para la Cultura de Paz;
- Confidencialidad: La capacidad para proteger información, así como garantizar que no se infiltrará a terceros es muy importante en los medios alternos de solución de controversias. Es indispensable en los MASC que las partes pueden comunicarse con toda libertad. El principio de confidencialidad se vuelve crucial para el éxito del método alterno en cuestión, pues es la única forma de lograr que se expongan con sinceridad los múltiples aspectos del conflicto (Schiffrin, 1996. p. 46).
- Elección de las partes del tercero y el proceso: Las partes pueden elegir al o los terceros que resolverán su controversia, el método alterno para ello y la forma en que se llevará a cabo. La participación de las partes en el nombramiento del tercero (el prestador de métodos alternos), alienta y da más compromiso a los justiciables para que cumplan

o atiendan las recomendaciones o decisiones tomadas por él;

- **Especialización:** El prestador de servicios de métodos alternativos cumple un perfil específico que las partes buscan para resolver su controversia. No sólo debe ser un experto en el conflicto y en las técnicas de comunicación (en el caso del Negociador y el Mediador) sino también en la materia del litigio (como sucede en el Conciliador);
- **Voluntariedad:** En los MASC son las mismas partes quienes deciden resolver su conflicto mediante justicia alternativa, son ellos quienes pueden designar al tercero prestador de métodos alternos, pueden establecer el número y duración de las audiencias, y en el caso de la Negociación, Mediación, Conciliación pueden darlo por terminado en el momento que así lo consideren, tengan o no un acuerdo total o parcial en la controversia;
- **Neutralidad:** El Mediador no debe tomar partido o inclinarse por alguna de las partes, sólo administra y controla el procedimiento, lo dirige y marca sus pautas;
- **Flexibilidad:** Las reglas a las cuales se someten los involucrados podrán aplicarse con libertad y ser modificadas, siempre y cuando ambas partes estén de acuerdo;
- **Cooperativos y creativos:** Los MASC como la Negociación, la Mediación y la Conciliación tratan de crear un ambiente de cooperación entre las partes, de intelecto e imaginación para ser creativos y buscar soluciones (Dupuis, 1997, p. 53);
- **Económicos y Rápidos:** Esta característica permite una confrontación directa con el proceso judicial ya que los costos de los MASC pueden ser muy inferiores.

Los objetivos que persiguen los métodos alternativos de solución de controversias son:

- La descongestión de los tribunales;
- La mayor celeridad en el conocimiento y resolución de las contiendas;

- El mejoramiento del acceso a la justicia
- Contribuir al mayor protagonismo ciudadano y a los esfuerzos de democratización de la justicia,
- Suministrar a la sociedad formas más efectivas de resolución de disputas.

Por su eminente vocación a la resolución positiva de conflictos y su contribución a la Cultura de Paz, centraremos el resto de nuestro trabajo a explicar la Mediación y su trascendencia en la obtención de la Paz.

MEDIACIÓN

Según la legislación del Estado de Nuevo León, la Mediación se define como un Método Alternativo no adversarial en el cual interviene un Prestador de Servicios de Métodos Alternos o varias personas con cualidades de independencia, neutralidad, imparcialidad, confidencialidad y capacidad, denominadas Prestadores de Servicios de Métodos Alternos, quienes sin tener facultad de decisión en las bases del acuerdo que se pudiera lograr, ni de emitir juicio o sentencia, facilitan la comunicación entre los participantes en conflicto, con el propósito de que tomen el control del mismo y arriben voluntariamente a una solución que le ponga fin total o parcialmente.²

Partiendo del concepto anterior podemos destacar sus siguientes características:

- a) La mediación es un método alternativo: Es decir, un procedimiento en el cual no existe la necesidad de la intervención de los órganos jurisdiccionales, salvo los casos en que se requiera la ejecución forzosa del convenio resultado de las negociaciones;
- b) La mediación es un método de resolución de conflictos no adversarial: En él no existe una "litis", la mediación es un procedimiento en el que las partes colaboran para tratar de encontrar un punto medio de armonía. Las partes no se confrontan con el objetivo de lograr un vencedor y un vencido, sino que dicho método alternativo buscará establecer

² Artículo 2do., Fracción X, de la Ley de Métodos Alternos para la Solución de Conflictos del Estado de Nuevo León.

las condiciones necesarias para lograr un acuerdo mediante la participación de todos los involucrados;

c) Intervienen uno o más mediadores: El mediador es el tercero neutral que se encarga de llevar en buena dirección la mediación, tratando de acercar a las partes, para que se escuchen y puedan empatizar la situación, los sentimientos y las necesidades que vive el otro.

d) Los mediadores cuentan con capacidades de independencia, neutralidad, imparcialidad, confidencialidad y capacidad: En las regulaciones sobre Mediación de las diferentes entidades federativas, suele establecerse un cierto perfil o competencias con las que debe contar todo mediador para que pueda certificarse ante el órgano regulador de dicha prestación de servicios. Siendo las antes mencionadas las más recurrentes dentro de las establecidas por las distintas leyes. En Nuevo León, la Ley de MASC sigue dicha característica (Pérez Saucedo, 2008. p. 199-218)

Para Juan Carlos Dupuis son dos las características básicas del mediador:

1) La imparcialidad: Esto es que el mediador no deberá externar opiniones tendenciosas o inclinarse por alguna de las partes o negociadores;

2) La neutralidad: Se refiere al comportamiento y a la relación entre el mediador y las partes.

La confidencialidad es quizás, la principal característica de la mediación, pues constituye un pilar para la generación de confianza de lo que será dicho por los justiciables y se refiere a que ninguna revelación efectuada durante el procedimiento podrá ser divulgada o utilizarse en algún otro proceso, ni generar consecuencias económico-sociales.

Por último, la capacidad es la aptitud para adquirir un derecho, para ejercerlo o disfrutarlo. Este es el atributo más importante de las personas (Rojina Villegas, 1997. p. 158). El mediador debe tener la aptitud para poder ser sujeto de relaciones jurídicas. Para que cualquier acto jurídico pueda ser perfeccionado y tenga validez es necesario que el autor o las partes sean capaces (Bejarano Sánchez, 1980. pp. 130).

e) El mediador no tiene facultad de decisión, ni de emitir juicio o sentencia: Debemos recordar que la mediación es un procedimiento au-

to compositivo, es decir, las partes terminan dicho procedimiento, por su propia voluntad y decisión, de ahí que las facultades del mediador sólo tengan que ver con facilitar la comunicación y no con emitir juicios que romperían con el espíritu del proceso.

f) El mediador sólo facilita la comunicación entre las partes, para que tomen el control del mismo y arriben voluntariamente a un acuerdo. La mediación representa una verdadera evolución del ser humano a partir de la idea de que es capaz de conducir su vida y sus relaciones, de tomar decisiones y responsabilizarse de sus consecuencias. El mediador trata que las partes tomen conciencia de su actuar, de sus acciones pasadas y presentes pero sobre todo, que las futuras puedan arreglar los errores cometidos.

g) El acuerdo final puede solucionar total o parcialmente el conflicto: La mediación no fracasa si no pone fin total a la controversia, basta con lograr algún acuerdo y para el resto, quedan a salvo los derechos para poder ejercitarlos en la vía que convenga. Algunos autores mencionan que ni siquiera el acuerdo es indispensable para calificar a la mediación como exitosa, sino poder lograr que las partes se escuchan, se pongan en el lugar del otro, abriendo nuevamente los caminos para entablar diálogos futuros (Bush y Folger, 1999).

La mediación es un proceso que activa la participación de las personas para solución de sus conflictos; invita a la búsqueda de soluciones. Es una forma de ampliar el sistema de relaciones sociales, es una cultura de compromiso y de diálogo, un actuar ético en la medida que es un ejercicio de respeto, de empatía, de confianza, de solidaridad (Fisas, 2001. p. 209). Se educa a los justiciables en la resolución positiva de conflictos, tiende a favorecer conductas autónomas, a actuar según parámetros acordados y construidos, invitándonos a hacernos responsables de nuestras disputas, tanto en lo que las motivó como en la manera de resolverlas (Schvarstein, 1996. p. 21-31).

La Mediación tiene como objetivos primordiales no sólo resolver el conflicto interpersonal existente y colaborar en la toma de decisiones que llevan a su solución (Gottheil, 1996. p. 41) sino también, tener en cuenta la relación futura de las partes tratando de restablecer o mantener el vínculo que los une procurando relaciones sanas o funcionales, contribuyendo directamente a la creación de la sociedad pacífica posible.

EL MEDIADOR

Es el tercero neutral que facilita la comunicación en el procedimiento de mediación. Estructura el diálogo entre las partes para que lleguen a su propio acuerdo. Es quien conduce el procedimiento, reconoce y comprende las emociones de las personas.

Quien desea desempeñarse como mediador tiene que cumplir con un cierto perfil definido ampliamente por la doctrina. A continuación mencionaremos las opiniones de diversos autores.

Para Pacheco Pulido (2004, p. 18-19), el mediador debe ser:

- a) Flexible: tener disposición al cambio;
- b) Tolerante ante el cambio y la adversidad;
- c) Responsable y comprometido con su función;
- d) Empático: debe de saber identificar con claridad los intereses de las partes;
- e) Creativo: debe favorecer la visión de futuro;
- f) Asertivo: para moderar la forma de expresarse;
- g) Neutral e imparcial.

Según García García (2003, pp. 47), las funciones que desempeña el mediador son las siguientes:

- a) Servir como catalizador, educador y comunicador que auxilie a las partes a identificar y clarificar los puntos objeto de la controversia, apoyándolas a que canalicen sus sentimientos en forma positiva y generen opciones que resuelvan el conflicto;
- b) Atemperar la situación de enfrentamiento y favorecer la interrelación entre las personas;
- c) Constituirse como un agente de la realidad para ayudar a las partes a diferenciar lo que es posible y practicable de sus propuestas distinguiendo el deseo de la realidad;

- d) Motivar a las partes para que negocien de buena fe y establecer las normas que han de regir el desarrollo del procedimiento;
- e) Interpretar y aclarar el significado o la intención de los mensajes;
- f) Trabajar para reconciliar los intereses de competidores de las partes;
- g) Crear una atmósfera de empatía entre los mediados,
- h) Actuar como moderador propiciando actitudes colaborativas, utilizando la dinámica del proceso, estableciendo las normas básicas para confrontar ideas, para ir al fondo de las cuestiones que van aflorando a través del proceso, etc.

MODELOS DE MEDIACIÓN

Existen programas o modelos de Mediación que favorecen mayormente la transformación en las personas después de un conflicto y el cambio de la dinámica del diálogo para favorecer conductas constructivas. Los modelos de Mediación más famosos o de mayor penetración en la práctica de dicho método alternativo son: el tradicional-lineal de Harvard, el circular-narrativo y el transformativo (Pérez Saucedo, 2009. p. 110-117)

Modelo de Harvard

Este modelo considera a la mediación como una negociación colaborativa asistida por un tercero cuyo enfoque básico es esencialmente la resolución de la controversia. Se entiende al conflicto como un obstáculo para la satisfacción de intereses o necesidades. Mediante la mediación, las partes deben trabajar colaborativamente para resolver el problema.

El modelo tradicional-lineal sigue una serie de pasos en los que las partes implicadas en la controversia aportan toda la información, es alcanzable un estado de análisis del conflicto que supere la posición enfrentada, llegando así a generar opciones para lograr acuerdos mutuos. El mediador como facilitador del proceso debe marcar la sistematización de la herramienta paso a paso.

Los mediadores están formados específicamente para dirigir la discusión siendo expertos en Derecho y conocedores del sistema judicial, al que consideran costoso.

Modelo Transformativo

Los creadores de dicho modelo son Robert Bush y Joseph Folger quienes le dan un enfoque terapéutico a la mediación, enmarcados en lo que ellos llaman “historias de transformación”, haciendo énfasis en la comunicación y las relaciones interpersonales de las partes.

Bajo esta tesis la finalidad de la mediación no es el acuerdo, sino el desarrollo del potencial de cambio de las personas, quienes van descubriendo en el proceso sus propias habilidades.

La posibilidad de transformación se da mediante la capacidad de generar dos efectos en las personas:

- a) La revalorización: Es decir, la devolución a los individuos involucrados en el conflicto de su valor propio, de su fuerza, de su autoestima, de su capacidad para afrontar los problemas de la vida;
- b) El reconocimiento: Se produce en las personas la aceptación y la empatía con respecto a la situación y los problemas de terceros.

Desde esta perspectiva la mediación no sólo promueve acuerdos y mejora las relaciones sino que también puede transformar la vida de los individuos. El conflicto se vuelve una oportunidad de crecimiento implicando el fortalecimiento del yo, comprometiéndose las partes a la reflexión, decisión y acción como actos conscientes e intencionales, así como superando sus límites para relacionarse con otros.

Modelo Circular Narrativo

La teoría expuesta por Sara Cobb debe su nombre a que utiliza la comunicación circular, cuando se le entiende como un todo, incluyendo los elementos verbales, elementos para-verbales (corporales, gestuales, etc.) y la interacción. Cualquier elemento comunica. Se tiene como objetivo cambiar las narraciones de las partes en el proceso para poder lograr el acuerdo.

Desde esta perspectiva, la mediación aporta herramientas para abordar de forma novedosa y distinta la controversia conceptualizándola de manera diferente. Para ello, la interacción y la comunicación ocupan una posición determinante, pues son los medios para poder transformar la dinámica de confrontación.

Es necesario cambiar la narrativa de las partes, puesto que los conflictos son expuestos como historias que cuenta la gente sobre sí misma y las que los demás cuentan sobre nosotros. Al crearse una narración diferente se hace

posible el cambio.

Marínés Suares resalta las siguientes etapas en el método circular narrativo:

1.- Aumentar las diferencias: Contradice al programa Harvard al considerar que las partes llegan a la mediación en “orden”, debido a que cuentan con una posición (rígida, la mayoría de las veces) lo que impide lograr el acuerdo. Al permitir que se manifiesten las diferencias, el sistema se flexibiliza y permite lograr un nuevo orden.

2.- Legitimar a las personas: Se debe de crear un espacio legítimo a las partes dentro de la situación, ya que en un conflicto todos quieren tener la razón.

3.- Cambiar el significado: Cada parte piensa que su historia es la verdadera. El mediador debe trabajar en conseguir que los participantes conciban y se expresen de forma distinta, para que mediante una interacción diferente se logren los cambios mediante los cuales se pueda conseguir un acuerdo.

4.- Creación de contextos: En toda mediación es necesaria la creación de contextos, sin embargo, ésta puede ir variando según el proceso.

Para García García, éste es el mejor modelo de mediación ya que trabaja sobre las historias de las personas que acuden a ella, pero no deja de lado la meta de conseguir el acuerdo. Por su parte, Marínés Suares considera que dicho modelo es preferible al centrarse tanto en las relaciones como en lograr soluciones.

CULTURA DE PAZ Y DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Hasta ahora hemos analizado como la Mediación fomenta competencias de resolución de conflictos entre los justiciables, cómo sus diferentes herramientas fomentan la tolerancia, templanza y el diálogo, cómo buscan a través de sus diferentes teorías y modelos solucionar el conflicto, restablecer la relación dañada, transformar y mejorar a las personas y cómo se busca formular nuevas narrativas que desarrollen cambios positivos en las personas. Es necesario ahora, establecer el marco básico conceptual de la Cultura de Paz y cómo la Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz de Naciones Unidas, considera un elemento indispensable de la misma a la Mediación y el arreglo o

resolución pacífica de conflictos.

CONCEPTO DE PAZ

Originalmente la Paz³ era concebida como sólo la ausencia de guerras, dicho concepto estaba centrado en los conflictos bélicos entre Estados (Fisas, 2001, p. 21). El “Proyecto para Alcanzar la Paz perpetua en Europa”, desarrollado por Charles Irene Castel (1658-1743), posteriormente rescatado por Jean Jacques Rousseau en 1713, partía precisamente de esa óptica. La referencia más conocida podríamos encontrarla en “Sobre la Paz Perpetua” de Immanuel Kant que en 1795 establece los decretos mediante los cuales se podría alcanzar una paz duradera.

El concepto de paz fue evolucionando. No sólo incluyó guerras entre países sino también aterrizó a la violencia en las casas. Esta idea según algunos autores, contempla al conflicto como una forma masculina de afrontar las controversias, por lo cual dicha corriente recibió el nombre de Paz femenina.

Por su parte, Norberto Bobbio (1987) la dividió en: Paz interna y Paz externa. La primera existe cuando tenemos una ausencia, cese o desaparición de un conflicto interno, es decir, un conflicto entre los comportamientos y actitudes del mismo autor. Lucha entre el deber y el placer, la pasión y la razón, etc. La segunda es la ausencia o cese de un conflicto externo, entre individuos o grupos contrarios.

Luigi Ferrajoli se refiere a la Paz interna como aquella en que se pueden garantizar los derechos fundamentales. Las sociedades contemporáneas requieren la garantía y la satisfacción de los derechos sociales (salud, educación, trabajo, previsión social, etc.), constituyéndose una relación simbiótica entre la paz y el garantismo de dichos derechos. Según Ferrajoli (2008), lo anterior debe manifestarse en una paz social sólida y duradera, con conflictos menos violentos debido a la efectividad de la garantía de los derechos fundamentales.

Sin duda el gran parteaguas en la concepción moderna de la Paz es representada por las teorías desarrolladas por Johan Galtung, quien dividió la

³ La idea de conseguir una “Paz” para la humanidad es muy antigua. Existen términos de paz desde épocas primitivas como “Shalom” que en hebreo se traduce como “Paz con Dios”, “Salaam” palabra árabe que se asemeja a la llegada de la Paz entre las personas. Durante el Imperio Romano la “Pax Romana” o “Paz Augusta” que en latín significa “orden, autoridad, dominio sobre los pueblos sometidos”, “Eirene” que en griego significa “armonía en el interior del grupo”, el “Shanti” y “Ahimsa” principios hindúes que se relacionan con la “Virtud Suprema” y la “Paz Mental”, “Ho Ping” y “Ping Ho” expresiones que en la cultura china indican “Espíritu Templado” y “Orden Mental” o “Heiwa y Chowwa” que en japonés es “Armonía”. (V. Galtung, 1985. p. 27).

Paz en dos categorías: Paz negativa (no guerra) y Paz positiva (no violencia). La primera se refiere a la ausencia de violencia personal, guerras, terrorismo y disturbios mientras que la segunda se da cuando existe una ausencia de violencia estructural, esto es, ausencia de pobreza, hambre, discriminación y contaminación (Aiello de Almeida, 2001, p. 7).

El citado autor señala que la contraposición de la paz no es la guerra, sino la violencia, de ahí que cuando tratemos de entender lo que es la paz, debemos comenzar por el estado de ausencia o disminución de todo tipo de violencia, tanto directa (física y verbal), estructural o cultural, que vaya dirigida tanto a mente, cuerpo o espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza.

Desde la metodología creada por Galtung, los Estudios de la Paz y los Conflictos tienen mucho que aprender de los Estudios de la Salud. Para dicho autor, la Paz se relaciona a la violencia del mismo modo en que la salud lo hace a la enfermedad. Para explicar lo anterior, Galtung (2009, p. 153) elabora una comparación: la circulación de información es al cuerpo social lo que la circulación de oxígeno es al cuerpo humano. La violencia de los bloqueos en comunicación del cuerpo social corresponde a la enfermedad de arterias bloqueadas en el cuerpo humano. La habilidad del cuerpo humano de construir vasos adicionales en el músculo del corazón corresponde a la habilidad del cuerpo social a pasar la información a pesar de la represión (boca, medios de información clandestinos, etc.).

En los 90's surge el planteamiento de la Paz Holística-Gaia dándole un alto valor a la relación entre los seres humanos y el medio ambiente. Para mediados de esa década surge la teoría de la Paz Holística interna y externa, que incluye también aspectos espirituales.

El 6 de octubre de 1999, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la resolución 53/243 "Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz", con el fin de promover que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil orienten sus actividades al fomento y promoción de una cultura de paz en beneficio de los pueblos del mundo.

En ella, se reconoce que la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos, en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos.

Dicha declaración define a la cultura de paz, como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:⁴

⁴ Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de 1999, Artículo 1ero.

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y el fomento y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía e independencia de los Estados;
- c) El respeto y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) La protección del medio ambiente;
- f) La promoción del derecho al desarrollo;
- g) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El fomento de la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

El texto de las Naciones Unidas reconoce que para lograr esta cultura se requieren el desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que sean propensos al fomento de la paz tanto individual, social como entre las naciones.

De acuerdo con la Declaración, los elementos que se necesitan para el pleno desarrollo de una cultura de paz son:⁵

- a) El arreglo pacífico de los conflictos, respeto y entendimiento mutuos y la cooperación internacional;
- b) El cumplimiento de las obligaciones internacionales establecidas en la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;

⁵ Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de 1999, Artículo 3ero.

- c) La democracia, derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El desarrollo de toda la población en aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias;
- e) Instituciones democráticas y la garantía de la participación plena en el proceso de su desarrollo;
- f) Erradicación de la pobreza, el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas;
- g) Desarrollo económico y social sostenible;
- h) Eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía;
- i) Protección de los derechos del niño;
- j) La libre circulación de información y la promoción del acceso a ella;
- k) La transparencia y la rendición de cuentas en la gestión de los asuntos públicos;
- l) La eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancias conexas;
- m) La comprensión, tolerancia y solidaridad entre todas las civilizaciones los pueblos y las culturas, incluso hacia las minorías;
- n) El respeto a la libre determinación de todos los pueblos.

La Declaración para la Cultura de Paz remarca el papel fundamental de la educación para poder alcanzar un estado de paz, sobre todo la formación social en derechos humanos.⁶ Para ello es muy importante el rol que juegan los gobiernos, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación,⁷ reconoce la necesidad de cooperación y coordinación de los

⁶ Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de 1999, Artículo 4to.

⁷ En este sentido, para Asela Sánchez, son tres los conceptos que interactúan entre sí, en los que se basa la Cultura de Paz y son: a) La Paz Positiva; b) El Desarrollo humano sustentable y c) La democracia participativa,

diferentes actores sociales para el éxito de la cruzada.

La Declaración sobre una Cultura de Paz no es un intento fuera de la realidad o inalcanzable, sin tareas específicas para poder lograr el Estado de Paz que se pretende. La Declaración contiene un Programa de acción con lineamientos claros en los que la Organización de las Naciones Unidas y la UNESCO se comprometen a apoyar.

Vemos como tanto en su definición, como dentro de los elementos de la Cultura de Paz, la ONU contempla el arreglo pacífico de conflictos y la necesidad de que se eduque a las personas en Negociación, formación de consensos y solución pacífica de controversias.

TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

Al hablar de construir un entorno pacífico, necesariamente tenemos que contemplar los temas de conflicto, violencia y guerra. El constructor de la Paz debe ser un especialista en el manejo de conflictos. Como lo explicamos, Galtung concibe a la violencia como la contraposición de la Paz y al diálogo, la empatía, la creatividad y la no violencia como los utensilios indispensables del hacedor de paz para lograr la transformación de conflictos. Galtung relaciona las actitudes, conducta y contradicción con tres manifestaciones de violencia: directa, cultural y estructural, vinculando la reconciliación con la necesidad de revertir las actitudes violentas, la reconstrucción con la recuperación tras la violencia directa y la resolución de las contradicciones e incompatibilidades tratando de superar la violencia estructural.

La transformación de conflictos es un medio para alcanzar la paz. Para Johan Galtung (1999, p. 9), la Paz es todo *“aquello que tenemos cuando es posible transformar los conflictos en forma creativa y no violenta”*. Transformar el conflicto significa trascender los objetivos de las partes en conflicto definiendo otros objetivos, tratando de no acostumbrarnos al discurso inmovilista. Es claro que dicho proceso de transformación se presenta en la mediación, ya que el tercero neutral e imparcial se constituye como un verdadero facilitador para la solución de conflictos, en un real trabajador de paz.

En la transformación de conflictos un escenario deseable es definitivamente la Mediación. La herramienta principal del mediador es fomentar el diálogo,

precisamente una sociedad en la que todos sus integrantes participan activamente en la realización de sus propósitos (Sánchez, 2009. p. 448).

conduciéndose por el camino de la paz para llegar a la paz. Por ello, la Mediación significa lograr una solución en consenso, a pesar de los problemas previos, esto es, una transformación de la fractura a una convivencia.

CULTURA DE LA MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

Para el creador de los Estudios para la Paz y los Conflictos, Johan Galtung, la Cultura de la Solución de Conflictos es indispensable para poder lograr una Cultura de Paz. Es decir, la Cultura en Negociación, Mediación y Conciliación debe ser uno de los pilares en la Educación para la Paz.

“En el trabajo para una cultura más abierta, más dispuesta a la Paz, un punto principal es la Cultura de Solución de Conflictos. Cada conflicto moviliza emociones, pero también es un problema para resolver, un choque de objetivos legítimos en búsqueda de una nueva realidad que ofrezca más compatibilidad. Hacen falta tres puentes en la construcción de esta Cultura de Paz: Empatía, No-violencia y creatividad. Con optimismo y amor es totalmente factible”⁸

La Cultura de Mediación y de resolución pacífica de conflictos se define como un conjunto de actitudes, valores y de normas que determinan una manera de pensar, de hacer y de actuar en las relaciones que se establecen en la base de las instituciones sociales que priorizan el diálogo, la concordia, la inteligencia emocional, la cooperación y la empatía entre las partes con el objetivo de encontrar salidas armónicas para todas las partes involucradas en un conflicto (Viñas, 2008. p. 14)

En la búsqueda de un mundo basado en una Paz Positiva, es decir, con ausencia de violencia estructural y cultural, es primordial la promoción de una concepción más creativa para afrontar el conflicto, donde se tome en cuenta el cuidado de las relaciones interpersonales. Al entender que la Paz se construye en el quehacer cotidiano, es fundamental comprometer a la comunidad internacional a su mantenimiento,⁹ práctica¹⁰ y acción constructiva¹¹ desde

⁸ Galtung, 2012. En Blog *Cultura de Paz y No Violencia Monterrey*. Extraída el 10 de Junio de 2014 desde <http://culturadepazynoviolenciamonterrey.blogspot.mx/2012/07/501-johan-galtung-en-cultura-de-paz-y.html>

⁹ Peacekeeping.

¹⁰ Peacemaking.

¹¹ Peacebuilding.

la más determinante de las políticas públicas, hasta el actuar diario de todo ciudadano (Boque, 2003. p. 48).

Tomando en cuenta que el conflicto es algo natural e inherente a la vida humana, la mediación significa asentar su solución en la paz y el consenso, a pesar del conflicto previo, comprende la transformación de la fractura en un hecho más de convivencia.

La Mediación es la facilitación de un pacificador profesional, mediante una intervención no violenta, que compromete a todos los actores sociales en relación con la propia participación, directa o indirecta, en los conflictos.

El fomento de la Cultura de Mediación y de la Resolución Pacífica de Conflictos significa sentar los cimientos para que el ser humano vaya aprendiendo y apreciando formas de vidas pacíficas, pero al mismo tiempo, críticas no pasivas, armónicas pero no conformistas, comprometidas con la defensa de los derechos humanos, pero abierta al cambio, sensibles más no débiles, no dependientes, ni indiferentes. Construye nexos de paz, más no a cualquier precio, ya que la paz positiva o justicia social implica la defensa activa de los derechos inalienables de todos los seres humanos (Boqué, 2003. P. 48).

La Cultura de Mediación es un elemento inherente de la Cultura de la Paz, ya que fomenta sentimientos y competencias de cohesión de todos los individuos. Tiene como finalidad la transformación no sólo social, sino en el interior de cada individuo, dicho cambio nos traerá por consecuencia, la Paz externa que buscamos (Munné y Mac Cragh, 2006, p. 83-84).

La Cultura de la Mediación busca crear una nueva visión a una realidad más compleja; trata de hacernos entender que la vida real no es en blanco y negro, que las circunstancias son diferentes para cada persona, que podemos abrir nuestra mente a nuevas realidades sin dejar de ser uno mismo, ampliando nuestras metas no sólo individuales sino buscando el bien colectivo.

CONCLUSIONES

Es del conocimiento popular que el dialogo acerca a la gente, pero hasta ahora se tienen las herramientas científicas y teóricas para hacer realidad ese viejo adagio, ya que también es cierto que mediante una pobre comunicación las personas podemos alejarnos.

Se ha desarrollado lo suficiente en el campo de la Mediación como para poder dirigir nuestras herramientas comunicacionales en pro de una Cultura de

Paz y cambiar esa narración, esos ruidos que nos llevan a la violencia.

La Cultura de Mediación y Resolución de Conflictos es un elemento necesario y reconocido por las mismas Naciones Unidas para la generación del Estado de Paz, incluso podría ser el más importante (como el Mtro. Galtung lo indica). A pesar de ello poco hemos avanzado en la difusión y aplicación de estos conocimientos, de allí nuestra necesidad de exponerlos.

La Resolución Positiva-Constructiva de Conflictos se nutre de múltiples saberes lo que nos lleva a resultados más completos que las conclusiones obtenidas por la individualidad de cada ciencia. Su enfoque es tan detallado y meticuloso como el desarrollado en la Ciencias de la Salud (desde el enfoque de Galtung al comparar el conflicto con la enfermedad), tan actual como las Ciencias de la Comunicación (como en el cambio de narraciones en el Modelo Circular-Narrativo) y tan clínico y terapéutico como la Psicología y la Psiquiatría (en el caso del Modelo de Mediación Transformativo), sin dejar a un lado las Ciencias Económicas que (tienen cabida en el Modelo Tradicional-Lineal de Harvard).

La Cultura de Mediación ya se encuentra arropada por conocimientos científicos. Sabiendo de la solidez de sus herramientas y conociendo el exhorto a su uso y promoción por parte de grandes intelectuales y organizaciones (ONU) resulta desconcertante que todavía no sea un tema de masas, que no sea un punto prioritario en las políticas públicas de educación e impartición de justicia.

La Cultura de Paz necesita de la Cultura de la Mediación, la Educación para la Paz tiene dentro de sus ejes torales a la Resolución Pacífica de Conflictos y la Justicia requiere de algo más que vencedores y vencidos. Necesitamos de una Justicia donde ganemos todos, basada en el ser humano y para el bien del ser humano. Necesitamos una verdadera Justicia para la Paz. La Cultura de Paz engloba entonces una Educación para la Paz, una Resolución de Conflictos para la Justicia, siendo esta, una Justicia para la Paz. En todos estos conceptos se necesita de una Cultura de Mediación.

REFERENCIAS

- Aiello, M. (2001). *Mediación: Formación y algunos aspectos claves*. México, Porrúa.
- Alvarez, G y Highton, E. (1995). *Mediación para resolver conflictos*. Buenos Aires. Ad-Hoc.
- Bejarano Sánchez, M. (1980). *Obligaciones Civiles*. México. Harla.
- Bobbio, N. (1987). *El problema de la guerra y las vías de la Paz*. Barcelona. Gedisa
- Boqué, M. (2003). *Cultura de Mediación y Cambio Social*. Barcelona. Gedisa.
- Bush, R. y Folger, J. (2001). *La Promesa de la Mediación*. Argentina. Granica.
- Deutsh, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Estados Unidos. Yale University Press.
- Dupuis, C. (1997) *Mediación y Conciliación*. Buenos Aires. Abelardo-Perrot.
- Farré, S. (2004). *Gestión de Conflictos: Taller de Mediación*. Barcelona, Ariel.
- Ferrajoli, L. (2008) *Democracia y Garantismo*. Madrid. Trotta
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona. Icaria/ Antrazyt. UNESCO.
- Galtung, J.
- ____ (1998). *Tras la Violencia 3r: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao. Gernika Gogoratuz.
- ____ (2009) *50 años. 25 paisajes intelectuales explorados*. México. Trascend University Press
- García García, L. (2003) *Mediación Familiar. Prevención y alternativas al litigio en los conflictos familiares*. Madrid. Dykinson
- González de Cossío, F. (2004) *Arbitraje*. México. Porrúa.
- Gottheil, J. (1996). "La mediación y salud del tejido social" pp. 150-200. En Gottheil, J y Schiffrin, A. (eds.). *Mediación: una transformación de la cultura*. Buenos Aires. Editorial Paídos.
- Kant, I. (2005) *Sobre la Paz Perpetua*. Madrid. Tecnos. 2005
- Munné, M. y Mac-Crag, P. (2006) *Los 10 Principios de la Cultura de Mediación*. Barcelona. Graó.
- Pacheco, G. (2004) *Mediación. Cultura de Paz*. México, Porrúa.
- Pérez Saucedo, J.

- ____ (2009) "Modelos de Mediación" pp. 110-117. En Gorjón, F. y Sáenz, K. *Métodos Alternos de Solución de Controversias. Enfoque educativo por competencias*. México. Patria. 2009.
- ____ (2008). "La importancia en la formación de abogados-mediadores: el nuevo paradigma para los juristas con verdadero sentido humano". p. 199-218. En Aguilera Portales, R. (ed). *Derecho, ética y política como consolidación del estado democrático y social de derecho*. México. Ed. Elsa G. de Lazcano.
- Rojina, R. (1997) *Compendio de Derecho Civil. Introducción, personas y familia*. México. Porrúa.
- Schiffrin, A. (1996) "La mediación: aspectos generales". pp- 40-50. En Gottheil, J y Schiffrin, A (eds). *Mediación. Una transformación en la cultura*. Argentina. Paidós.
- Schvarstein, L. (1996) "Prólogo", pp. 21-31. Suarez, M. *Mediación: Condición de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires. Ed Paidós.
- Viñas, J. (2008). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y Mediación para la Convivencia*. Barcelona. Graó. 20084

José Benito Pérez Saucedá

Doctor en Derecho, Maestro en Ciencias con especialidad en Métodos Alternos de Solución de Controversias y Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales por la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL. Profesor/ Investigador de la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL en MASC. Creador-Coordinador de los sitios: "Mediación Monterrey" (<http://blogdemediacionmonterrey.blogspot.com/>) y "Cultura de Paz y No Violencia Monterrey" (<http://culturadepazynviolenciamonterrey.blogspot.com/>).

josebenitoperezsaucedá@hotmail.com



DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA



DEVELOPING AN INTERCULTURAL VALUE-BASED DIALOGUE

Tiziano Telleschi

Resumen

La convivencia pacífica y la inclusión no están únicamente sujetas a disfrutar bienes y sistemas del estado de bienestar. Construyendo valores compartidos se propone un nuevo concepto, lo valioso, como factor propedéutico del valor. Un diálogo orientado en valores empieza por ‘hacer hablar’ entre ellos los valiosos de que cada uno es portador de manera que todo actor pueda entrar en el punto de vista del otro para luego llegar a producir valores compartidos. Empezando desde lo valioso, el ensayo dibuja el recorrido de un nuevo modelo de integración: salvaguardar unos rasgos de la ‘diversidad’ (multiculturalismo) y crear unas ‘semejanzas’ (interculturalidad). Por el enredo semejanzas/diferencias tanto migrantes y grupos étnicos como autóctonos absorben algo de las creencias y de los valores de Alter, y al mismo tiempo consiguen conciencia de la complementaridad y interdependencia con Alter, núcleo de una mente de otredad y requisito básico del manejo de los conflictos. Siguiendo esta vía cada actor abraza una red siempre más amplia de Alter indeterminados (*linking bonds*) sin perder su propia identidad y pertenencia. Finalmente, el ensayo sugiere técnicas operativas que comprometan, como *game-changer* de una sociedad *posible*, la escuela y los servicios sociales, por un lado, y las entidades políticas locales y la sociedad civil, por el otro (democracia deliberativa).

Palabras claves: diálogo multi-intercultural, valor, valioso, identidad, método educativo multidimensional, democracia deliberativa.

Abstract

Peaceful co-existence and inclusion do not depend solely on the availability of goods and welfare systems, but primarily on shared cultural values. In order to build shared values, we propose a new concept, the *worthy*, as the pull-factor of the value. A value-based dialogue begins from making each ones' worthies 'speak to each other' so each actor can enter into Alter's point of view to gain, afterward, a sharing of values. Beginning from the *worthy*, we outline the path of an innovative integrative model: safeguard some features of the 'diversity' (multiculturalism) and to build some 'resemblances' (interculturality). By this resemblances/differences trade-off both migrants, ethnic groups and autochthonous absorb something of Alter's believes and values, and at the same time gain awareness about complementarity and interdependency with Alter, the core of an otherness mind and the requirement to manage conflicts. By this way, each actor embraces a wider and wider network of Alter (linking bonds) without losing his own identity and belonging. Finally, this paper suggests operative ways involving, as *game-changers* of a 'feasible' society, school and social services from one side, and local, political entities and the civil society, from the other side (deliberative democracy).

Keywords: multi-intercultural dialogue, value, worthy, identity, multidimensional educational method, deliberative democracy.

PLURALISTIC AND INTERCULTURAL SOCIETY: WHERE DID IT GO WRONG?

This paper focuses on cultural values, and how to develop a truly inclusive dialogue between dissimilar actors in order to increase the degree of social cohesion.

Let us start from the assumption that the educational system and society as a whole neglect the deep importance of the transmission of values. Towards this point, I will briefly mention a few rather crude facts taken from recent events. I refer to some thousands of European individuals, not only of Islamic origin, but also converts, who, hence, grew up in our societies, then rushed off as volunteers to join the ranks of the so-called ISIS caliphate, and to fight with ferocity against those same societies from which they came. Looking at such a phenomenon, we need to ask what exactly within the intercultural and

pluralistic program of the society failed to function. Such a phenomenon sends word that the values of freedom and tolerance that we persist in believing so fascinating and desirable for all – including for those arriving to our shores from far away – on the contrary, are not shared at all by another part of the world. Rather, this part deems our values as most oppressive, and to be contrary to their more intimate way of being a part of, and of understanding, a collectivity. Examining a less cruel event from recent history, the 2005 riots in the French banlieues, our considerations hardly change. This is because the protesters were third-generation migrants who had attended French schools, occupied French workplaces, and were enrolled in the French health system. They set fire to the symbols of the society in which they were born, such as cars, metro stations, luxurious shop-windows and stores, rubbish bins, etc., - symbols that French society offered them as visible pillars of common well-being and inclusion, - as evidence that they were demanding the fulfillment of historical and cultural French values, and not just to have access to its material goods.

Confronted with this series of phenomena, we have to ask what it was that didn't function in our intercultural and pluralistic policies. In my view, all of this suggests that the time is ripe to revise interculturality. To integrate cultures as well-differentiated internal subcultures or groups within the same society, we believed it was enough to encourage the adoption of social rights (housing, healthcare, work, etc.), cultural rights (school, education, etc.), political rights (voting in administrative and/or political elections), and neutral and universally accepted rules, able to ensure a peaceful way of living together. However, we ignored the fact that rights and rules are products of something else, namely, historical values, and that, for this reason, these rights work effectively only in the presence of those basic structures. To a certain extent, in our societies we made rights and rules rise to the rank of supreme values, losing sight of the inherent reason of why societies were born in the first place and continue: because a group of people living together share a deep common sense of belonging, as well as there existing psychological connections regarding enduring values¹. As a result, immigration and the politics of hospitality (including the schools, educational system, and social programs) addressed to migrants and ethnic groups, as well as to the internal subsystem of integration politics, now in such

¹ It's important to emphasize that in various countries of Latin America (Nicaragua, Peru, Colombia, Mexico, Ecuador, Venezuela and, recently, Bolivia) there is a widespread political-cultural movement engaged to place side by side to the enjoyment of rights, the revitalization of beliefs and values from the bottom. Such educational politics – inspired by the intuitions of Fernando Ortiz – is defined transcultural education since it wants that the contact between different cultures could lead to reciprocal mutations, to new cultural synthesis avoiding subjugations and dominations (E.A. Sandoval Forero. 2013: 100-2).

fashion in our secularized world, drew inspiration from the dream of a pluralistic and intercultural society which was, however, lacking in values – or was at least characterized by heterogeneous, disconnected, and interchangeable values – and free from obligations linked to ideals, forgetting, precisely, that historical values are the basis of law, rights, and rules. Our current post-modern societies do not invest in the sphere of values to the same extent as they do in the attempt to tie together their fragmented and blurred sub-systems. From here, a further notable error can be found in our attempts at intercultural education. Inviting subjects to follow rules and norms while at the same time pushing in the direction of emancipation from the weight of consolidated and responsabilizing values, our society induced people, little by little, into moral disarmament, a sort of navigation by sight in an ocean of offers of relative, casual, and contradictory values: a heterogeneous menu of values, poured out daily on our tables, none of them possessing valid nutritional qualities for the spirit, or the necessary authority for assuring a ‘place’ or a secure address regarding our experiences in the world. By acting in this way, secularized societies thought that they believed it unlawful to impose upon migrants any pillars of behavior based on what is considered good and what bad. Such pillars were not even suggested by these societies, either to autochthonous or to subcultural groups. On the contrary, our societies deemed such notions – maladroitly – as rubbish, and systematically deprecated any matter seen as moral and as a part of a tradition (religious faith, cultural heritage), hence something which should be worth transmitting. This means that integration of internal autochthonous groups and subcultures has failed also. Education, as well as every other subsystem of society, follows the common drift, and neglects any true effort to search for a ‘strong’ model guiding the fate of human beings toward greater heights of self-objectification. So individuals – especially young people – today embody, even unintentionally, life models frequently based on uncertainty and volatility as an irreversible destiny, on disaffection towards what is institutionalized and organized, on a sense of extraneousness towards others, on an unwillingness to considerably engage themselves in either study or in productive work. Consequently, a *quasi-subject* emerges with a probabilistic and possibilist nature (U. Beck et al., 2003).

In despite of all that, the urge to act based on values remains dormant².

The object of this paper is that of promoting a re-enchantment with values, and of developing a value-based coexistence between different cultures.

² S. Hitlin, J. Allyn Piliavin, 2004.

I do not wish here to discuss the ongoing typologies of immigration politics in the UK, France, Spain, or the USA. Rather, my intention is to define values, how they arise and steadily develop, how they are passed on; referring to the transmission of values, I will attempt to actively involve educators, meant in the larger sense (teachers, cultural mediators, social workers).

WHAT IS A VALUE, ITS NATURE, AND ITS FUNCTIONS

A value is much more than a positive ideal or an abstract ingredient of human society, distant from life; rather it is a conception regarding the common good, and a measuring rod by means of which one gives status and meaning to defined actions, purposes, and feelings, to oneself and others. A value is an enduring belief and feeling, an outlook of life concerning preferable ways and means of conduct within a given society; it has a self-propulsive strength, being endowed with a capacity both binding and prescriptive, proactive and emancipatory, coming, as it does, from the faith in irremissibility which it is able to inspire. Whoever adheres to a value finds remuneration simply in his adhesion to it, feels a sense of fulfillment, and a strengthening of his reputation among others, as well as in his self-esteem. Through this sort of psychological reward, the dichotomy between duty-constraint and pleasure-freedom, individuality and society, costs and benefits, disappears, so – as Durkheim termed it – the fulfillment of moral ends that society asks of individuals in a coercive manner is transformed into something desirable and manageable³.

It is necessary to dispel the misunderstanding which would have it that adopting values means to adapt oneself simply to what is already-given and to the authority which has decided what is praiseworthy, and that, therefore, adopting values is equivalent to conforming. On the contrary, whoever behaves in a way which follows a cultural code that he recognizes as valid, obtains as an initial result a sense of doing the 'right thing', since he is following conventionally-appreciated lines of action; and every time he does the 'right' thing as defined by the group, he draws to himself social recognition which affiliates him even more with the group. This belonging lends coherence and continuity to different parts of his original biographic path. Besides, as an inherent characteristic of our species, no human being is a mere passive receptacle of patterns of

³ E. Durkheim (1924); about a value in-depth conception, see among others J. van Deth and E. Scabrough, 1995; L. Sciolla, 2008

experience, but, rather, helps in the incessant reshaping of those patterns during his life trajectory. Once society embraces and disseminates values which become inherent to the cultural landscape, being standard and valid for everyone, each individual ‘seasons’ these values in accordance with his own needs, wishes, and expectations which are formed in determined life-contexts. He does not conform mechanically to standard models simply because while upholding them he wants to make them match his own dreams and beliefs; he does not manipulate codified values in order to profit personally; but he intends to personalize them by adding *something of himself*, to then re-introduce them into circulation within the wider society, enriched, precisely, with new and intimate nuances of meaning, being “creatively deviant”, which then permit the society to evolve. Whoever incorporates cultural values increases his own degree of individual fulfillment, of independence and freedom from already-existent patterns. It is in this sense that we say it is the individual who builds values, and that values are not pre-shaped and abstract, irreversibly springing from a society (or a school) in a one-way direction toward the individual⁴.

Values become efficacious in the moment in which the subject recognizes that they represent the authority of society, and incorporates them as an essential part of his own motivational structures: complying with the sphere of values, the individual not only gains psychological reward, but, through his consequent behavior, he demonstrates respect and credibility toward the fast-held ideas of society. As subjects master the obligations of society, social cohesion is increased.

SYNTHESIS: FEATURES OF A VALUE

a - Values are ruled by empirical and individual experience; b – whoever adheres to a value does not only receive psychological reward simply by the act of doing so, but also from positive feedback coming from those who adhere to that same value (e.g. I more easily adopt an ideal when I perceive a sense of pleasure in seeing others adopting it, too); c – the credibility of a value depends on the integrity and moral coherence of the transmitting source; d – adhering to a value creates an operative ‘forma mentis’, that enliven to further develop and make concrete what we think and feel, to make statement correspond with action; e – values strengthen cognitive abilities, and open

⁴ G. Simmel, 2008.

up an almost sacred area of experience: an idea or a technology (e.g. how to build a drone, or how to understand what the object “cross” or “black stone” represents in the history of ideas), if invested with value, carries special respect and transcends to a higher level of meaning, which makes it deserving of being preserved and passed on; f – value-oriented behavior inserts an action into a framework of higher social objectives, which makes the individual perceive himself as a part of a larger whole which carries an overarching history: values give coherence and structure to individual bits of knowledge and experience, and while they bind them into a unity and give them a common direction, they make the subject an heir of tradition; g – in virtue of their special strength, values are imposed on behavior as if they were something held dear, because one recognizes authority springing forth from society, i.e. a collective good that satisfies, at the same time, the individual good (interest); h – whoever embraces values spurs cultural innovation: inserting nuances of a personal nature into standard and conventional meanings, he enriches them and transforms them into new configurations.

GENESIS OF VALUES

From what has been stated to this point, we have to abandon the well-known conception which would have it that values (e.g. tolerance, freedom, altruism, respect for the environment, peer relationships between the sexes, etc.) are something *already* defined, once and for all, identical at every latitude, having the only function of fostering conformity.

On the contrary, a value, although abstract and objective, is felt as in force in so far as the single individual discovers in it something common and superior which can ‘naturally’ be fitted into his own personal life project. Taking as an example the banner of a nation or a sports club, this object represents a value if the individual, who has already acquired its symbolic meaning, valid for everybody, recognizes in it *a part of himself* (a particular way of conceiving intra-group relations, creating expectations and dreams, etc.). Put another way: we construct-incorporate a value because we feel, even if in a vague and pre-rational manner, an ethical *consonance* with something *already personally* experienced as authoritative and trustworthy. This ‘something’, preliminary to cultural value, I define as a *worthy*⁵.

⁵ T. Telleschi, 2011. *Worthy* concept inspires to ideal values expressed in *Phaedrus* by Plato (1966: 274b-

The *worthy* is a natural and indefinite urge to bond to something (objects, other human beings, events, the environment, notions) which receives a definite shape in daily-life contexts (i.e. family, the classroom, a sports association, or a company): every context has its own typical rules fostering a particular cultural capital generating typical 'worthies'⁶. As human beings, we wouldn't have any possibility of living and of building our own life if we did not tie ourselves to *something* and did not perceive this bond as important. Each bond constitutes a *chance* of existence: I exist *within* the bonds with others, and in the act of forming the bond, I give existence to the *other-and-I*. As soon as I incorporate it within myself, I become, little by little, responsible for that *something*, and each time I 'take care' of it, I further strengthen my inclination to create bonds between me and myself, between myself and the Other.

The *worthy* assumes concrete form in 'typical ways of...' allocated in the most circumscribed relational contexts of life. For this reason, the *worthy* is not immediately recognizable, and can go unperceived among the banal and non-essential that springs from what has remained 'unstated' through time by a group, residing within certain 'typical ways of' or *typifications*. We may identify 'typical ways of doing' (manual hobbies, health practices or crafting activities, leisure activities involving the body, such as dance, wearing designer clothes, body-piercing, etc.); 'typical ways of connecting' (face-to-face relations, as well as the virtual contacts of social networks: from proxemic actions to how to ask for an aperitif at a pub or directions on a street, to how to talk on a cellphone or to participate in a chatroom); 'typical ways of symbolically expressing' beliefs and life-outlooks (rituals of religious or lay holidays); 'typical ways of disclosing one's feelings' (taking care of objects and people: friendship, love, joy, aggression, a sense of death, etc.); 'typical ways of saying and thinking' (popular maxims, idiolects, stylistic items from cult literature); 'typical ways of studying' or 'of making entrepreneurship' (time-planning, choosing objectives, striving to realize dreams, the way of responding to failure and frustration, etc.), and so on. Among the possible *typifications* which the group makes available, some of them will be felt by each individual to be particularly attractive and important *for himself*, and to these he gives special attention, but only to the

278e). The qualitative relationship between 'outside' and 'insider' is well represented by the notion of congruence. A dialogue is 'true' when there exists a congruence between statement and action ("being outside") and feeling and thought ("being inside"): the subject becomes responsible for this fullness both towards himself and towards others.

⁶ M. Granovetter. (1983), noted an opportune distinction between contexts, according to whether weak ties or strong ties are acting within them.

ones which hold some importance for his life.

The set of *worthies* constitutes the personal space of ethical virtues (*civicness*), the central focus of every experience which is the core basis of recognition, the litmus test, more or less faithful to, and truthful of, the life of the individual himself, so much so that when he perceives a fading within himself of a *worthy*, or the loss or misrecognition by others of some certain *worthies*, it will be felt as a real diminishment of a part of his own identity.

For this reason, I would emphasize that educators should add a *worthy*-based dialogical competency to compliment whatever others they have acquired.

SYNTHESIS: *WORTHY*/VALUE INTERLACING

a – the *worthy* is a natural and ethical urge to create bonds; b – the *worthy* is contextualized: it springs from a given context, and each context (e.g., a classroom or a club, a company or a sports association, a prison or an immigration office) has its own peculiar rules of operation which are quite different from any other; c – one acquires a *value* by cultivating the fertile ground on which it germinated, hence by learning to recognize the *worthy* and implement it as a mental habit; d – Springing from an ethical base, a value does not have to be intentionally thought about or learned (through scientific knowledge, didactic techniques, etc.), but only demonstrated (through corresponding acts or services implementing what has been declared by words), and narrated and communicated *indirectly* (informal education via storytelling, metaphors and parables); a value may be learned in an unintentional way, through imitation of others' model of behavior; e - the genesis of value from the *worthy* causes this last to be the door through which to have access to the value itself: to understand one another, Ego and Alter have to exchange their respective values, and to do this they must open up the coffers of their own *worthies* just as each has constructed them day by day, living the most varied experiences in defined contexts.

We take note of the essential role played by the situational 'context'. Let us take here, as an example, the context of the classroom. Like every 'context', both the group-context and the classroom-context, have distinctive and autonomous rules of functioning, implicit or explicit, that are not limited to how what happens within the context is managed, but, rather, these rules organize

what in the classroom is valid and important. As regards the classroom-context (or school-context), it has its own rules that tell us how to behave within that context and how to understand each other. Among these rules: taking turns speaking, the hierarchical relationship of authority between teachers and students, the organization of the timetable and of the subject matter, the balance between classroom time and break time, the system of imposing discipline and the expedients employed to avoid this, even the negotiation of habitual aspects themselves, of expectations and order; those rules also define the school-context as apparatus and organization⁷.

From the idea of 'context' we draw that: a – an understanding and sharing of worthies comes from a deep knowledge of the 'typical' rules of a defined context, which has generated, reconstructed, or reformulated them; b - the prevention of emotional and relational problems (such as inability to communicate, isolation, bullying, interpersonal conflicts) hinges on the capacity to capture the interest of, and to create an aggregation of common worthies among, the students (common ethos, classroom atmosphere); c – the inclusion of disadvantaged subjects and the diminishment of scholastic isolation comes also from a reduction in the ethical differential between 'contexts' of life: between the classroom and the extra-scholastic environment, between oneself and the world.

HOW DO VALUES TAKE SHAPE?

Concerning this matter, I would like to present, by way of example, the possible genesis of value 'in respect to the other', that I present coming from the 'typical way' (or ritual) of extending condolences to a next-door neighbor. The simple common expression that every one of us will have unintentionally 'imbibed' within everyday family life: "Oh, my dear little Charles, go tell Mrs. Brown how sorry you are about her missing her cat... you used to play with it so much... and it always came towards you meowing", murmured by a mother in a hushed tone as she moves toward her child, looking him in the eyes, and with a sorrowful gaze. This action allows us to learn unintentionally and emphatically a ritual behavior adopted by an individual belonging to a group to express participation in the pain of another of the group, and, in an implicit way, to classify corresponding emotions and actions as adequate

⁷ On the concept of rule, see: *Rass. It. Sociologia*, 1986.

and repeatable or as not adequate and not repeatable, as good or as bad. This 'typical way' of expressing condolences is not casually discovered by little Charles, but, appearing in that domestic life 'context', appears as a compass that will help him to enter, understand, and live within that selfsame context, and will obviate his having to invent, at each new occasion, an adequate key. In its turn, every 'typical way of' in force in this context is subject to the 'relevance system' (the code that determines the meanings, interests, and motivations of a group or a culture). So little Charles incorporates this 'typical ritual' into his daily experience as a worth typification if the circumscribed circle of his domestic environment recognizes it. If another circumscribed circle, such as a classroom or a group of friends, recognizes this same ritual, little Charles comes to conceive of the typification scheme of 'next-door neighbour' as a model of behavior for neighbourhood relations in general. In time, this scheme can, contagiously, join with other similar typification schemes (by familiarity, common emotional resonance, etc.), to then possibly extend to further Alter (nearby or distant acquaintances), creating in the end – by aggregation and selection – what we earlier termed as 'respect of the other' value. That worth typification, however, can join with other 'typical ways of' only for certain of its features, giving rise to schemes of a different kind. The creation of value follows no predefined blueprint: some worth typifications may stay unaffected by the force of contagion, either having lost some of their native properties (harmony, transparency, or genuineness,...) or having received incompatible encrustations or erosions that debilitate that force of attraction or diminish the relational charge to the point of remaining stationary and unutilized at the periphery of our experience, or even go lost altogether. As a result, in the final process, some typification schemes are enriched with an extra and unforeseen meaning, and placed in a cultural area of higher respect, almost sacred, becoming a value⁸.

What I'm attempting to underscore is the genesis of value from the worthy.

From the inextricable interlacing of worthy/value it derives that if an actor (an individual or a group) attempts to enter into and/or understand the values of Alter (or a culture that is 'other'), in a certain measure he has to enter into a dialogue with the roots of those values, that is, he has to have the worthies of which both he and Alter are bearers to "speak to one another", thereby making it possible, then, to ascend to the roots of the values and of identity.

⁸ The glossary used here (typification, intersubjectivity, context, scheme, system of relevance...) comes from Alfred Schutz phenomenology and from Harold Garfinkel ethnomethodology (see: R.J. Anderson et al., 1985). See also G. Simmel (2008), for who values arise and develop in virtue of selection, condensation and time.

To enter into-understand the values of Alter and of ourselves implies moving in a backwards direction along the path followed by each individual in building those values originally.

From what has been so far underscored, the priority task for the intercultural mediator emerges⁹. The intercultural mediator, to foster relationships between different subjects, adopts techniques and strategies able to confer on individuals the ability to understand the path through which each of them has generated worthies in different contexts over time, so spurring the following of a common pathway in which each one is able to hold dear the growing spaces opened up by different and divergent dreams, hopes, fears of Alter (all of which means to build a common ethos, a likeminded thinking).

HOW DOES A VALUE-BASED INTERCULTURAL AND PLURALISTIC EXCHANGE GO ON?

An intercultural and pluralistic value-based dialogue (between individuals or between groups belonging to either similar or different cultures) begins from the sharing of worthies, it resides in the building of bridges between the worthies of different actors. After the intercultural mediator has identified the path by which each actor, either migrant or native, has built his own worthies, the mediator moves upwards from the worthies of the individuals to the values of the group (to the cultural code inscribed into the values). To accomplish this task, intercultural educators must be equipped with adequate techniques.

How? First of all, the intercultural mediator has each subject talk about his own beliefs, hopes, dreams, and fears to the others, thereby raising some similarities between the distinct actors, but also leaving in place some differences. As soon as this similarities/differences interlacement has formed, new configurations of worthies start to emerge in individuals, and an atmosphere of community begins to be created. Not only that, but the intercultural mediator will work to accustom the subjects to not close themselves up into an identity which is limited to other similar subjects: in this way, the internal cohesion of the “us” should increase, but also raising barriers in respect to the differences of “them”.

In contrast, if, as Simon Harrison (2006) teaches us, the intercultural

⁹ Regarding the profile of the intercultural mediator, and on the concept of mediation, I will refer you to my own work (T. Telleschi, 2013).

mediator accustoms subjects to break the chain of similarities while maintaining some differences, then each actor absorbs something from and by the others, diminishing misunderstandings and incompatibilities (living to bridging bonds). Through this similarities/differences intermingling, actors receive the awareness of a complementarity and interdependence with Alter. This is the sense of intercultural exchange: to implement a continuous rebalancing of similarities and differences, thereby interweaving broader connections with different Alter. By this method, the intercultural mediator enables actors to open to an identity in such a way as to preserve each one's individuality, as well as to make each one a part of multiple belongings, so that they embrace an infinite network of possible others (as is theorized in «the universalism sensitive to differences» of Habermas). This action brings about multiple results of evident sociological significance: it avoids the feared sense of communitarism among migrants and foreign ethnic groups in a separate cultural identity, often sectarian; it consolidates cohabitation and reinforces the current 'liquid' identity of the native population. In other words, each individual will become used to embracing an infinite network of possible others, creating vertical links among heterogeneous actors, dissimilar for composition, ideology, culture, and territory (linking bonds)¹⁰.

The action of the educational mediator has to go beyond the Aristotelian and Nietzschean saying "Become what you are!", which implies to draw out (e-ducere: to educate) from the subject his latent capacities, as if bringing up to the surface with a hydraulic pump what is already there, without changing anything: education must, on the contrary, make young people conscious of the idea that by virtue of their potential belonging to the group, they can become something new and fresh, thereby emphasizing the modern principle of individuality.

Like identity, interculturality is a temporary and unstable balancing of possible conditions: each balancing point between cultures constitutes a phase in a further configuration, as new as it is desirable. If society appreciates these new configurations, nurtures and defends them, then they receive extra meaning, and are elevated to the status of cultural values.

The model of dialogue founded on values nurtures the habitus to spread the interlacing network of similarities and differences. Such a higher relational density frees available resources also beyond the educational agencies (schools,

¹⁰ It was M. Woolcock and D. Narayan (2001: 13), in their studies on social capital, to have enlarged the types of social bonds highlighted by Hilary Putnam (2000: 20-24) formulating them in the trilogy here described: bonding, bridging, linking.

social work). These assets are extendable to even larger social circles on the condition that civil society unites with those agencies. In such a way, teachers, students, families and in-between agencies (universities, organizations of civil society, public and private associations, the Employers' Association or the Chamber of Commerce.....) can gather together in the public arena to debate worthy ideas and topics as inalienable common goods.

Such open discussions instill in the various actors in the territory a sense of ethical conduct and an awareness that each individual shares with others a bond of "something" higher than his own worthies and personal interests. These multiple and wide-reaching dialogues – "megalogues"¹¹ – become morals because they involve the actors in a constant reflexivity within their own reference group (school, family, parish, working or leisure contexts) regarding the reasons of respective adhesion to what they underscored as a value, and because those groups – now characterized by increased autonomy and propositional clarity – will from now on demand from the local political system a type of moral management and planning concerning the material and symbolic assets of the territory. These moral "megalogues" increase the possibility of personal realization while at the same time decentralizing decisional power; to a large extent they assure the individual right to satisfy needs (individualization) along with the right to participate in decisions regarding the ways in which that satisfaction should be realized in view of the collective good (deliberative democracy)¹².

DUAL TRACK STRATEGY

Returning to the school.

First track. School of otherness. From educators (multidimensional method): a - Demonstrative teaching (classes, laboratories, readings); b - Narrative method (Storytelling, Genogram, Transactional Analysis, Cooperative learning, Techniques of decentralization and of conflict management. Games as autobiographic prompts...); c - Ethnographic method (to grasp the 'rules' of the class context, to understand the cultural background to which the specific class context refers); d - Dialogical method (to assist the students to enter into the point of view of each of their classmates, to then move upwards to their values,

¹¹ See A. Etzioni, 2000.

¹² L. Gastil & P. Levine (2005).

and to build likeminded thinking). Main techniques: Participating Observation. Situational Climate. Video-feed-back.

Second track: Fulfillment of the policy of similarities. From the social environment (deliberative democracy): local bodies promote meeting opportunities (many discursive agora), supporting ethical experiences made in the classroom, so that the worthy doesn't get wasted, and, finally, nurturing a trust in institutions. Multiple actors and stakeholders (teachers, cultural mediators, councilors, parents, associations, professionals, citizens) will discuss in these various agora relevant topics in order to consolidate a cooperative habitus to move from the incorporation of worthies to public values, from intra-group to inter-community relations¹³.

¹³ For more details on dual strategy, refer to my article (T. Telleschi, 2013). It was again Socrates who taught us to reflect on the reasons we give to sustain our convictions, with the result – explains Martha Nussbaum (2000) – of creating a democratic culture of reason and of argumentation rather than one founded on the authority and pressure emanating from a group of peers.

REFERENCES

- Anderson R.J., Hughes J.A., Sharrock W.W. (1985), *The Relation between Ethnomethodology and Phenomenology*, J. of the British Society for Phenomenology 16 (3), pp. 221-235
- Beck U., Bonss W., and C. Lau (2003). "The Theory of Reflexive Modernization: Problematic, Hypothesis and Research Program". *Theory, Culture and Society* 20 (2), pp. 1-33
- Durkheim, E. (1924). *Sociologie et philosophie*. Paris: Alcan
- Etzioni, A. (2000). "Creating Good Communities and Good Societies". *Contemporary Sociology* 29, 1, pp. 188-195
- Gastil L, Levine P., eds (2005). *The Deliberative Democracy Handbook: Strategies for Effective Civic Engagement in the Twenty-First Century*. San Francisco: John Wiley & Sons
- Granovetter, M. (1983). "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited". *Sociological Theory*, Vol. 1, pp. 201-233
- Harrison, S. (2006). *Fracturing resemblances: identity and mimetic conflict in Melanesia and the West*. New York/Oxford: Berghahan Books
- Hitlin S., Allyn Piliavin J. (2004). "Values: Reviving a Dormant Concept". *Annual Rev. of Sociology* 30, pp. 359-93
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. E' possibile evitare le guerre interculturali?* Bologna: Il Mulino
- Nietzsche, F. (1911). *Ecce homo*. New York: MacMillan
- Nussbaum, M. (2000). *Four Paradigms of Philosophical Politics*. *The Monist* 83 (4), pp. 465-490
- Ochs, E. e Capps, L. (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Plato (1966). *Phaedrus*, transl. by H. H. Fowler. Cambridge, MA: W. Heinemann
- Rassegna It. di Sociologia (1986). *Studi sul concetto di regola*, 3 (monogr. issue)
- Sandoval Forero E.A. (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora
- Sciolla, L. (2008). "La forza dei valori". *Rassegna It. di Sociologia*, XLIX (1), pp. 89-115

- Simmel, G. (2008). "Philosophy of Money". In *Sociological Theory*, 7th Ed., New York: McGraw-Hill Co, pp. 158-88
- Telleschi, T. (2011). "Lo 'valioso'. Apuntes para un modelo de integración en valores". En F.A. Muñoz, J. Bolaños Carmona (eds). *Los habitus de la paz*. Granada: Eirene, pp. 123-146
- Telleschi T. (2013). "Interculturalità, mediazione e potere: la sfida del mediatore scolastico". *ScienzePace*, 17, pp. 1-34
- van Deth J., E. Scabrough (1995). *The Impact of Values*. Oxford: Oxford University Press

Tiziano Telleschi

Doctor en Sociología, Profesor-Investigador en la Universidad de Pisa, Italia: Profesor de Sociología de los Conflictos en el Curso de Licenciatura en Ciencias para la Paz, Profesor contratado de Antropología cultural, docente en el Máster en 'Gestión de los Conflictos Interculturales e Interreligiosos'.

Publicaciones: *Per una cultura del conflitto e della convivenza*, Pisa, Plus, 2004; *Educazione permanente alla Pace. Democrazia e local governance*, Pisa, Plus (2004) *Espacio y Tempo en la Globalización* (coord. con E.A. Sandoval Forero), Toluca-Pisa, 2007; *Presente e futuro delle migrazioni internazionali*, Pisa, Plus (2011); *L'officina della Pace. Potere, conflitto e cooperazione*, Pisa, Plus (2011).

telleschi@gmail.com

