



MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

THEORETICAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH EDUCATION FOR PEACE.

Filiberto Rivera Meneses
José Gabriel Espínola Reyna

Resumen

El presente artículo 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.

Palabras claves: Educación Inclusiva, convivencia escolar, educación especial, educación para paz.

Abstract

In general, this paper analyses the context in which inclusive education is developed in our country and its relationship with the studies of peace that are brewing in the State of Mexico. This linked with the construction of peace and the school live in harmony in a Multiple Center of the municipality of Ixtapaluca. The analysis details school coexistence program promoted by the Secretariat of public education in the present school year 2014-2015, in order to propose some alternatives for their strengthening.

Keywords: Inclusive education, school cohabitation, special education, education for peace.

INTRODUCCIÓN

Los estudios para la Paz a lo largo de estas últimas décadas han sido prolíficos, sin embargo, estudios para la Paz en el marco de la Educación Especial son mínimos con relación a la relevancia que el gobierno le otorga a este tipo de educación. La información pertinente sobre educación especial sigue siendo muy escasa y más la que se otorga a los docentes de educación básica en nuestro país. En este sentido, es que en el presente trabajado se ahonda de manera enfática el tema de educación Inclusiva en su vertiente de educación especial.

Muchas veces se ha cuestionado la paz en el ámbito educativo, dada la creciente proliferación del llamado *bullying* y otros tipos de violencia escolar en los Centros Escolares, sin embargo, hablando de educación especial, su abordaje es diferente, en la medida que los alumnos manifiestan otro tipo de conductas, o tal vez las mismas pero matizadas de acuerdo con su situación de discapacidad. Así, existen algunos alumnos con autismo que, aunque tengan conductas violentas, éstas son generadas, procesadas y respondidas de manera diferentes que un niño regular. Por lo anterior, los estudios para paz tienen que atender esta fenomenología desde otra óptica.

Para poder realizar una vinculación de los estudios para la Paz con la educación especial es preciso tener una visión preliminar de ambas, conocer sobre la generalidad de su historia, sus avances e implicaciones, entre otras cosas. Por consiguiente, mencionaremos de manera general, sin profundizar, el trayecto que han recorrido tanto la educación inclusiva como los estudios de paz.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva en nuestro país se remonta desde la segunda mitad del siglo XIX (García et al., 2000, pp. 19-23), cuando se crean las escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se funda en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente la atención se otorgó en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios.

“Los servicios de carácter indispensable -Centros de Intervención

Temprana, las Escuelas de Educación Especial (escuelas donde se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de Capacitación de Educación Especial-“(SEP, 2002, p. 12). Estos espacios funcionaban separados o aparte de la educación regular y se atendía a niños y jóvenes con discapacidad.¹ En esta modalidad se contemplaban a los Grupos integrados B, grupos dentro de la escuela regular que atendían a alumnos con discapacidad intelectual² (antes deficiencia mental) leve y alumnos con hipoacusia.³

“Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A-“(SEP, 2002 p. 12). A diferencia del grupo B, el A se conformaba de alumnos inscritos en educación básica que presentaban problemas de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; asimismo también se incluían las Unidades de Atención a los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la promulgación de la Ley General de Educación en su artículo 41 (DOF, 1993) y con la reforma al artículo 3o constitucional (DOF, 2013), se promovió un importante proceso de reorientación de los servicios de educación especial, el cual consistió básicamente en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los servicios de educación especial eran principalmente de carácter clínico-terapéutico, sin embargo, debido a la poca o estrecha cobertura, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían, y actualmente la tendencia es netamente educativa. La reorientación en estos años (’90) tuvo como principio filosófico el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad, hecho que impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de

¹ Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás (DOF, 2014).

² Se caracterizan por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (DOF, 2104).

³ Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral (DOF 2014).

necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales se propagó por todo el mundo a partir de la proclamación de los *Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* de la UNESCO (1994) y del *Marco de Acción* derivado de los primeros. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para acceder a los aprendizajes de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes o específicos para que logre los fines y objetivos educativos. Hay que hacer notar que, con esta manera de atender las necesidades de los alumnos, se centró la atención en el alumno y no en su contexto, se puso atención en los diferentes y no en las diferencias, aspecto que mencionaremos más adelante.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

La Transformación de los servicios escolarizados de educación especial denominados Centro de Educación Especial y Atención Psicopedagógica (CEEyAPP) en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad” (SEP, 2006, p 37). De esta manera los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica, utilizando las adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudio generales.

El “establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular” (SEP, 2006, p 37). Esas unidades brindan una asesoría técnica teórica a las escuelas regulares, a través de un directivo, trabajador social, psicólogo, docente de comunicación y docente de aprendizaje. El docente de aprendizaje se encuentra dentro de la institución, todos los días, mientras que el trabajador social, docente de comunicación y psicólogo (equipo de apoyo), acuden a la escuela un día a la semana. Por lo regular atienden a cinco escuelas.

Con esta reestructuración se atendió a ese sector de la población que eran los alumnos con alguna discapacidad y así se daba la **integración educativa**, que

fue el precedente de la **inclusión educativa**. Vale la pena hacer hincapié que, en nuestro país, la inclusión educativa se inició a partir de la Cumbre Mundial de Jomtiem, Tailandia, de 1990, denominada “Educación para todos”, por lo que en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, y en 1993 se reorienta el enfoque educativo y se promueve la Integración Educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (nee).

Estas acciones contribuyeron de alguna manera a tomar en cuenta la diversidad y con ello en poner atención a las actitudes y conductas que, en el marco del sistema educativo, tienen los profesores.

Contexto en el que se reconoció que la educación se desarrolla en la diversidad de circunstancias (religión, cultura, personales, etcétera). Entendiendo así que: La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales” (SEP, 2002, p 22).

Antes de continuar, es necesario especificar o definir qué es la inclusión educativa, para después continuar con el análisis. En este sentido podemos decir que, de acuerdo con Ainscow y Miles (2009), existen algunos aspectos útiles para poder realizar una definición funcional. Los aspectos que ellos consideran están enfocados, primeramente, en el sentido de que la inclusión es un proceso, es decir, que la inclusión ha de ser tomada como una búsqueda continua de mejoras e innovaciones para dar una respuesta a la diversidad del alumnado.

Otro aspecto de la Inclusión es que busca maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes, entendiéndose como presencia al lugar en el que son educados los alumnos y se refiere no al hecho de que los alumnos diferentes estén con los “normales” sino que todos los alumnos no importando sus condiciones económicas, creencia religiosa, discapacidad, origen, etc., estén en el mismo lugar. En cuanto a la participación, se refiere a la calidad de sus experiencias en la escuela, tomando en cuenta sus voces, sus puntos de vista de los propios alumnos, así como ser reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad escolar. El éxito tiene que ver con

los resultados de aprendizaje en relación con el currículo de cada país.

El siguiente aspecto que abordan los autores y que marca una perspectiva diferente en la educación es que la Inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, entendiéndose a éstas como “todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas. Aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas” (Booth & Ainscow, 2000, p 7). Aquello que impide el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

También dicen que la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Esto supone poner atención a los grupos o alumnos vulnerables para su acceso, permanencia, participación y aprendizaje dentro de la Institución.

Por otra parte, “Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la –exclusión– en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas” (Bello, 2013, p 64), al percibirse uno como una persona normal, se genera la idea que el que no entra en esta normalidad es diferente y por ello se tendrían que realizar acciones para “incluirlos”, homogenizarlos u homogenizar los apoyos para ellos, un ejemplo en el ámbito escolar sería el plan de estudios al que la persona “normal” puede acceder pero, aquel que enfrente una dificultad para el acceso al currículo, entonces se tendría que hacer lo necesario para que pueda hacerlo, sin embargo, con esta conducta, se les está excluyendo porque se desconoce su particular forma de expresión de esa diferencia.

En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad. (Bello, 2013, p 65) dado que para esta transformación de la sociedad, considerando la alteridad -el reconocimiento a través del otro-, otro individuo que tiene sus ideas, cultura, forma de ser, que son tan legítimas como las de aquel que lo juzga diferente.

Sin embargo, en este desconocimiento se puede caer paradójicamente en la exclusión, el pensar que habría que ayudar al diferente, con acciones que a juicio de homogenización tiene que tener, sin contemplar las necesidades reales del otro. Por lo que en este sentido, la atención o apoyo que pudiera dárseles tendría que ser bajo el conocimiento de lo que el otro quiere o demanda y esto

sólo se daría en el diálogo democrático de la sociedad.

Algunos discursos están plasmados en documentos como el *Plan de estudios 2011 Educación Básica*, documento que está basado en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, orienta sus acciones al

“...desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional”. (SEP, 2011, p 27).

En este marco de legalidad, pero no de legitimidad, se espera que este sector de la población que son los alumnos con alguna discapacidad, puedan, de acuerdo a sus potencialidades, desarrollar habilidades y destrezas que le permitan de forma autónoma incluirse en la sociedad. Sin embargo, la educación inclusiva en nuestro país seguirá confusa, limitada e incongruente, hasta que no se encuentre la equidad para la atención de lo diverso.

EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

De acuerdo a los propósitos educativos del presente análisis, se retoman dos conceptos fundamentales relacionados con la paz positiva y la perspectiva de conflicto. Por su parte, la paz tiene que ver con el logro de la justicia social y la armonía personal, tiene que ver con la ausencia de violencia pero no con la ausencia de conflictos, los conflictos siempre estarán -como se verá más adelante- presentes en un contexto como el educativo.

La paz también existe cuando permite un afrontamiento no-violento y respetuoso a los conflictos.

“Por consiguiente, definimos el concepto de paz positiva como antitético a cualquier forma de violencia, sea ésta directa, estructural o cultural. La primera hace referencia a la violencia física (clásica); la segunda a los tipos de violencia inherentes en las estructuras sociales, sinónima de injusticia social; y la tercera a las diferentes formas de colonialismo y alienación cultural” (Galtung, 1985: 38).

La violencia directa es literalmente golpear, lastimar física o psicológicamente, es decir, pegar, empujar, dar un puñetazo, morder, etc. o

humillar, ofender, insultar, vejar, ridiculizar, etc. La represión y privación de los derechos humanos, tanto los referidos por malos servicios públicos, deficiencias educativas, asentamiento humanos irregulares, malos servicios de transporte, incapacidad del Estado para atender las necesidades de la población y en general a las privaciones en el campo de las necesidades materiales son elementos de la segunda categoría. Un ejemplo de la tercera categoría que marca una alienación de los hombres de nuestro país, es el “machismo” conducta cultural que marca la idea general de que las mujeres son inferiores y así deben ser tratadas.

Por consiguiente la idea de paz y su construcción social “...está ligada a la creación de estructuras sociales democráticas y respetuosas en las que todas las personas puedan disfrutar de todos y cada uno de los derechos humanos, y para las que la cultura sea una posibilidad de disfrute y de creación placentera y no alienante” (Jares, 1999, p 2). Desde este punto de vista hablar de paz lleva implícito, según Galtung (1985), tres ámbitos de interacción: La paz como sinónimo de justicia social. La paz como superación de las violencias estructurales, comenzando por las que tienen que ver con las propias necesidades básicas y la paz como plena realización de las potencialidades humanas.

Por eso, como afirmaba Freire, “la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social” (1986, p. 46). También como dice Jares, (1999) para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos, una premisa importante en toda relación humana. Complementando con lo anterior, N. Bobbio señala que “derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (1991, p. 14).

EL CONFLICTO

En el uso común del lenguaje utilizamos “conflicto” para referirnos a algo que para algunos es negativo, problemático, etc., sin embargo, de acuerdo algunos autores como Francisco A. Muños (1999), se dice que el conflicto está presente en cada una de nuestras actividades, los conflictos nos describen como

humanos, por el simple hecho de vivir, de manera tal que nos encontramos con ciertos problemas en nuestra relación con los demás, e incluso con nosotros mismos. De esta manera, *conflicto* es una palabra que podría ser sustituida por *vida*.

El conflicto es un elemento cotidiano, un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, es un impulsor de cambios y reajustes en las relaciones entre personas. Así, el conflicto puede considerarse como una fuerza motivadora de cambio. En virtud de lo anterior se entiende que el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto son elementos significativos, básicos para desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En cuanto a la cultura de paz, en nuestro país se vienen implementando algunas acciones importantes como contemplar, dentro del *Sistema Básico de Mejora*⁴, el aspecto de convivencia escolar en las prioridades básicas del presente ciclo escolar 2014-2015: *mejora del aprendizaje, alto al abandono entre otros* (ver fig. 1)



⁴ Política de la SEB conformada por: a) Tres prioridades educativas: mejora del aprendizaje, normalidad mínima escolar, alto al rezago educativo desde la escuela pública de educación básica; b) Tres condiciones generales: mejora de los CTE y de zona, fortalecimiento de la supervisión escolar, y descarga administrativa, y c) Dos proyectos específicos: una nueva modalidad de escuela pública de educación básica (escuela de tiempo completo) y un nuevo recurso educativo (equipos de cómputo para el alumnado de quinto y sexto grados de educación primaria) (Glosario del CTE, primera sesión).

Pero, ¿qué significa convivir?, según Jares:

“Convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Estos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero en modo alguno ello significa amenaza para la convivencia. Conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad” (Jares, 1999, p. 9).

Es decir, cada persona vive y se desenvuelve en diferentes contextos sociales que marcan la forma de relación, y así se puede hablar de una relación familiar, laboral, etc., sin embargo, todo modelo de convivencia está basado en un estado de derecho, en normas, en deberes y obligaciones.

Es así que, con el propósito de asegurar el proceso educativo de los alumnos en un ambiente seguro, se crean normatividades y marcos de convivencia, entre ellos el “Programa Sectorial de Educación 2013-2018” así como el “Acuerdo 705, Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura”, El Programa Escuela Segura (PES) es una iniciativa de la SEP que se orienta al fortalecimiento de la educación básica y se enmarca en el artículo 3o. de la Constitución, en los de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. Asimismo en la Ley General de Educación en su artículo 42. Su objetivo es buscar en el corto plazo una aceleración en su crecimiento económico e incrementar la calidad de vida de sus habitantes, para ello, se han redoblado esfuerzos institucionales enfocados al desarrollo de una educación de calidad que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada persona; que desarrolle las competencias fundamentales para aprender a aprender y aprender a convivir (DOF, 2013, p. 5).

Otro ejemplo se da por parte del gobierno del Distrito Federal se elaboró el *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal, Derechos, deberes y disciplina escolar* (SEP, 2011). Marco que tiene como fin propiciar el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar.

EL PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE Y SU APLICACIÓN EN EL CAM 46

El Estado de México en una resonancia de lo anterior elabora el “Plan de Convivencia Escolar Mexiquense”⁵. Cuyo propósito es “entregar a los destinatarios las herramientas necesarias para construir mecanismos y procesos para detectar, reconocer, atender y dar seguimiento a las necesidades específicas de cada institución educativa en torno a la mejora de la convivencia escolar de manera integral, creativa, pacífica y justa” (SEP, 2011: 1). Este plan que, pudiera tomarse como una guía se basa en cinco puntos para su operatividad que son: 1. El diagnóstico, 2. Acuerdo (Marco) de Convivencia Escolar, 3. Transformación pacífica de conflictos, 4. Comité para la Convivencia Armónica y 5. Aulas de Convivencia.

En el primer punto se realiza una serie de cuestionarios y encuestas para saber en qué posición se encuentra la escuela en relación con la convivencia de la misma, es el punto de partida que permite identificar necesidades y fortalezas de la institución y de ese modo tomar las medidas pertinentes. El segundo es el documento regulador que, en un acuerdo general, la comunidad escolar se compromete a cumplir.

En el caso que nos ocupa, para el CAM No. 46 se ha venido aplicando el Plan de Convivencia con buenos resultados, por lo que entre sus avances podemos citar los principales acuerdos a los que se han llegado:

- Respetar lineamientos del comedor.
- Establecer relaciones respetuosas.
- Participar en las reuniones de trabajo e informativas de forma activa.
- Ser responsable de las acciones y emociones tomadas.
- Involucrarse en las actividades de la escuela.

Estos acuerdos se generaron en una reunión con la presencia de docentes, padres de familia, directivo y supervisor escolar.

⁵ *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense*, se elabora en dos etapas, en la primera toma como referencia el *Material para la Mejora de la Convivencia Escolar* (2007), Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Documento que se retoma en el Módulo 4 del *Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz* (2012) Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. En un segundo momento, se consideran las acciones y herramientas pacíficas elaboradas por los docentes de la Entidad, para incluirlas como parte fundamental de la presente propuesta. El resultado de esta hibridación es la aplicación de un conocimiento adquirido y enriquecido con instrumentos específicamente contruidos para satisfacer las necesidades de los estudiantes mexiquenses y al mismo contribuir con la construcción de cultura de paz en el Estado de México.

El tercer punto, transformación pacífica de conflictos, se plantea a través del análisis de la relaciones que se dan en la institución, para ello se identifica el tipo de violencia o conflicto, se describe de manera concreta para, posteriormente, mencionar cómo se interviene y por último en un consenso donde pueden participar la comunidad escolar se reflexiona de qué otra forma se puede resolver dicha violencia o conflicto (ver recuadro 1)

1. Tipo de violencia y/o conflicto ²	Descripción de la violencia y/o conflicto ³	Cómo interviene la escuela ⁴	De qué otra forma se puede resolver ⁵ la violencia y/o el conflicto ⁶
1.- Castigos administrativos	Existe una variedad de formas para intervenir a los alumnos.	En esta época ha estado limitada a los castigos administrativos disciplinarios ⁷ .	Acordar un plan de convivencia ⁸ escolar, donde se describan las medidas disciplinarias ⁹ .
2.- Padres apáticos	Existen padres que no están conformes con las políticas de la escuela, de las actividades, incluso de la forma de enseñar de algunos profesores.	El profesor de grupo o el director en algunos casos (casos difíciles) dialogan con el padre de familia para convencerlo del beneficio de las actividades implementadas en la escuela ¹⁰ .	Que se comunique a la comunidad escolar el objetivo de las actividades implementadas. Vuelvo a participar a los padres de familia otorgándole una vez (libros de apuro, control, implementar, hasta modificar las actividades) para trabajar de manera colaborativa ¹¹ .
3.- Maestros insatisfechos	En ocasiones los maestros realizan actividades de las cuales no están comprometidos, por tanto cumplen las horas ¹² .	Los padres de familia son propuestos de vide algunas maestras y se ponen como actividad asignada por ellos ¹³ .	Talleres de forma colaborativa ¹⁴ y de manera arduo en diálogo con los maestros ¹⁵ .
4.- Espacios de convivencia	Los espacios que se crean para convivir están separados, al menos en algunos casos, de la escuela ¹⁶ .	Se tiene la idea de que no se propicien a los niños ¹⁷ .	Organizar actividades conjuntas con toda la escuela, donde pueden tener acceso los niños más grandes con los pequeños ¹⁸ .

Cuadro 1. Esquema de mejora de las relaciones en el marco Plan de Convivencia (GEM, 2011)

En relación a la conformación del Comité para la Convivencia Armónica se propuso a un representante, el cual fue un maestro de la escuela y se invitó a participar a padres de familia con el apoyo del directivo y del Consejo Escolar de Participación Social. En consecuencia y como propósito de crear consciencia para la construcción de la paz y la convivencia escolar se crean espacios llamados Aulas de Convivencia.

Aquí cabe mencionar que, en el trabajo de investigación desarrollado que inicia con la presentación de este documento y sus principales hallazgos, lo anterior es una de las propuestas vislumbradas para el trabajo integrador pues haría falta exponer las necesidades reales de la institución en éste ámbito, con el propósito de proponer algunas estrategias que desarrollen o fortalezcan las condiciones necesarias para dicho fin. Recomendaciones que dejaremos para

la presentación del extenso de la investigación.

Por último se puede mencionar que, para lograr alguna intervención integral para fortalecer ésta convivencia escolar, será necesario apoyarse de los docentes y directivo que son los que realmente tienen injerencia en la dinámica y vida escolar, la vida escolar del CAM No. 46 “Sor Juana Inés de la Cruz” del municipio de Ixtapaluca, Estado de México.

CONCLUSIONES

El estudio de la Paz como objeto de conocimiento, conlleva en un esquema necesario contemplar la práctica educativa del docente; práctica en la que intervienen varios aspectos que se deben considerar como son las relaciones, los procesos, ámbitos y sujetos. En la primera se tendrá que vislumbrar las relaciones dialógicas entre los diferentes actores de la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, docentes y directivo. En un análisis más depurado se podrían observar esas relaciones con la modalidad de género, es decir, analizar las relaciones que se establecen entre niño-niña, niña-niña, niño-niño o profesor-profesora, etcétera. En los procesos se puede realizar el análisis del proceso de aprendizaje, la evaluación, planeación y socialización de los educandos. Todo esto en el ámbito comunitario, escolar y áulico.

Para que se pueda realizar o educar desde y para la paz, será necesario apoyarse de un enfoque educativo que contemple las diferencias, en un ambiente Intercultural de no violencia, centrado en la mediación sociocultural y cognitiva.

Es así que en este trabajo se observa la pertinencia de que, para lograr una sana convivencia escolar en las comunidades educativas, en este caso aquéllas dedicadas a atender población escolar con discapacidades, se hace necesario tener perfectamente conceptualizado y “aterrizado” el funcionamiento de la educación inclusiva, pues no es prudente atender población diversa desde el marco de lo “normal”.

Para esto, conviene apoyarse a su vez del marco funcional de la educación para la paz, a partir del sustento de que ésta tiene que ver con el logro de la justicia social y la armonía personal, además de que tiene que ver con la ausencia de violencia pero no con la ausencia de conflictos, pues con éstos se puede llegar a mejores estadios siempre y cuando sean bien canalizados y atendidos.

Bajo los contextos y conceptualizaciones analizadas en el documento, se aterriza en la aplicación que de los mismos se ha venido realizando en el CAM 46, mediante el empleo del Plan de Convivencia Escolar Mexiquense, instrumento desarrollado por las autoridades educativas estatales, para lograr los propósitos manifestados. De ello, sin duda ya se pueden registrar los primeros avances y resultados de manera positiva, y se espera continuar con la mejora consistente y constantemente.

REFERENCIAS

- Ainscow, Mel y Susie, Miles (2009) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: Horsori.
- Álvarez, Arturo et al (2012), *¿Cómo avanza la educación inclusiva en nuestras escuelas?*, En: <http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/49-icomo-avanza-la-educacion-inclusiva-en-nuestras-escuelas> [Accesado por José Gabriel Espínola Reyna el 23 de septiembre de 2013]
- Bello, Juan (2013), "Educación Intercultural: ¿Trabajar con los Diferentes o con las Diferencias?", en Revista *Ra Ximhai*, Vol 9, Núm. 1, México: UAIM.
- Booth, Tony y Mel, Ainscow (2000), *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), Bristol UK.
- Diario Oficial de la Federación (1993) "Ley General de Educación", México. Última reforma publicada DOF 19/08/2010
- Diario Oficial de la Federación (2003) "Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación", México. Última reforma publicada DOF 20/03/2014
- Diario Oficial de la Federación (2013), "Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos", México. 26/02/13, disponible en: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013&print=true [Accesado el 2 de abril de 2015]
- Diario Oficial de la Federación (2013) "ACUERDO número 705 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura", México.
- Galtung, J. (1985), *Sobre la paz*, Barcelona: Fontamara.
- García, Ismael et al (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México: SEP.
- Gobierno del Estado de México (2011) "Plan de convivencia escolar Mexiquense", México.
- Jares, Xesús (1999) *Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos*, Madrid: Popular, 2ª ed. 1999a
- Secretaría de Educación Pública (2002), "Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa", México.
- Secretaría de Educación Pública (2006), "Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación", México.
- Secretaría de Educación Pública (2011) "Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal, Derechos,

- deberes y disciplina escolar”, México
- Secretaría de Educación Pública (2011), “Plan de estudios 2011. Educación básica”, México.
 - Secretaría de Educación Pública (2014), “Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción regularización y certificación en la educación básica 2014-2015”, México.
 - UNESCO (1994), “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education”, Spain.

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno Filiberto Rivera Meneses bajo la dirección del Mtro. José Gabriel Espínola Reyna para optar por el título de Mtro. 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.

Filiberto Rivera Meneses

Licenciado en Psicología, Profesor de grupo en el Centro de Atención Múltiple No. 46 “Sor Juana Inés de la Cruz” y Asesor Metodológico de la Supervisión Escolar de Educación Especial E027 Chalco.

filrivmen1314@outlook.com

José Gabriel Espínola Reyna

Licenciado en Economía con Maestría en Diseño por la UAEMéx. Profesor por asignatura en la Facultades de Economía y de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx en los campos de Economía del Medio Ambiente, Regulación Económica e Impacto Ambiental. Colabora en la Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

gabriel_espinola4@yahoo.com.mx



RAXIMHAI
VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015

169-186

RESPECTO A LA DIVERSIDAD PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS

RESPECT FOR DIVERSITY TO PREVENT DISCRIMINATION IN THE SCHOOLS

Bianca Esthela Cárdenas Santillana
Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Resumen

Existen 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. Y precisamente la discriminación se instaaura en la idea contraria, es decir, el miedo a lo diferente, y en ese miedo también se construyen diferentes tipos de violencia que desgastan el tejido social. La atención a la diversidad emerge del paradigma de la paz y son diferentes teóricos los que han aportado a su construcción y sobre todo a la prevención de la discriminación en las escuelas por cada uno de los integrantes de la comunidad escolar (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo).

Palabras claves: Remesas, inserción laboral, conocimiento, actividades productivas.

Abstract

There are different views on the meaning of discrimination and different views on how to attend to, one is the attention to the diversity that is based on the idea of humans with differences and singularities, where relationships are built on the differences individual, in diversity. And discrimination is established precisely in the opposite idea, that is, the fear of difference, and that fear also

RECIBIDO: 16 DE ENERO DE 2015 / APROBADO: 28 DE MARZO DE 2015

they are constructed different types of violence wearing the social fabric. The attention to diversity emerges from peace paradigm and are different theorists who have contributed to its construction and especially the prevention of discrimination in schools by each of the members of the school community (students, parents, teachers, managers and administrative staff).

Keywords: Discrimination, diversity, attention to diversity, individual differences, and violence.

“Lo único que hace falta es profundizar en los vínculos, ir al fondo y darse cuenta de los misterios que esconde el otro y que, solamente, si se exploran con delicadeza, querrá mostrarlos”

Francesc Torralba, El sentido de la vida (Asuaje, 2013, p. 84)

INTRODUCCIÓN

La escuela se ha constituido como el espacio en donde se genera la cultura, se crean y se transmiten conocimientos, aunados al fomento de valores, y por lo tanto constituido como un ambiente de socialización. Sin embargo, no es el único lugar en donde convergen todas estas características; también está la familia, que es el primer grupo de socialización en el que convive una persona, a partir del cual conoce la cultura y aprende diferentes conocimientos. Cuando una persona se enfrenta a una realidad en donde ni familia, ni escuela existen, se encuentra con otros grupos de personas que sustituyen la función del grupo familiar y escolar.

En el Considerando número 1 de la Declaración Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos, se parte del principio de una política educacional igualitaria para todos los habitantes de nuestro mundo, independientemente de su edad, raza, religión, condición social, física o intelectual; de esta manera la equidad estaría preestablecida, así como el principio de accesibilidad, lo cual implica, de hecho, un carácter inclusivo connatural: la educación debe llegar a todos y debe penetrar cualquier lugar donde los individuos, sujetos de recibir educación, se encuentren; inclusive en ambientes no convencionales como su hogar, un hospital o alguna comunidad retirada de zonas urbanas que no cuente con una escuela de planta en sus adyacencias. (Asuaje, 2013, p. 83)

Así la educación trasciende los espacios de la escuela, promoviendo el desarrollo de conocimientos y habilidades, independientemente de los

parámetros establecidos por la sociedad, es decir, le regresa a la sociedad, a las familias, a los políticos, a los profesionistas y a todas las personas, la responsabilidad de una educación que sea para todos y por lo tanto a partir de todos, contribuyendo a la prevención de la discriminación.

Discriminar es un concepto que se utiliza de manera deliberada sin tener una noción exacta de lo que significa, sin comprender la magnitud que puede tener una actitud discriminadora hacia otra persona.

Hasta hace relativamente pocos años, oficialmente no se reconocía la existencia de la discriminación en México. Una combinación de intereses creados, visiones estrechas y cinismo político derivó en un discurso gubernamental incapaz de reconocer y asumir políticamente que varias de las desigualdades sociales que nos marcan como nación eran el resultado directo de la exclusión sistémica de ciertos grupos sociales. (Gutiérrez, 2005, p. 12)

Por falta de información también se pueden cometer errores en este sentido, implica reparación y el compromiso de informarse sobre las formas de discriminación. Sobre todo si la labor que se desempeña involucra el trato con personas, por ejemplo en el área educativa se observa que se cometen infinidad de actos de discriminación, sin que exista un control sobre ello, reflejando que la discriminación está naturalizada a nivel sociocultural.

El punto de inflexión lo fue, sin duda, la reforma de los artículos 1, 2, 4, 18 y 115 de la Constitución, que se produjo en el marco de los debates sobre la llamada Ley Indígena. Esta reforma constitucional fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001 y añadía un tercer párrafo al artículo 1º de la Constitución, estableciendo la expresa prohibición de cualquier forma de discriminación que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Gutiérrez, 2005, p. 12)

A partir de esta fecha se han realizado diferentes normas y leyes para prevenir la discriminación en México, cada una de ellas ha sido importante en la protección de las personas, en el respeto a su individualidad y a sus derechos; lo que ha marcado el inicio de un cambio en materia de atención a la diversidad, en la perspectiva de la vida en comunidad, de las formas de convivencia y en la construcción de paz. Para 2003 se aprobó la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*.

El Presidente de la República hizo suya la propuesta de ley formulada por la Comisión Ciudadana y la sometió a discusión en el seno de su administración, en un proceso que

duró cerca de un año. El 26 de noviembre de 2002 el titular del Poder Ejecutivo Federal presentó ante la Cámara de Diputados una iniciativa de Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED). El 10 de abril de 2003 se aprobó el dictamen de la misma y más tarde fue aprobada por unanimidad en el pleno; el 29 de abril la Cámara de Senadores hizo lo propio, por lo que el 11 de junio de 2003 finalmente se publicó en el Diario Oficial de la Federación. (Gutiérrez, 2005, p. 14)

Este ensayo tiene como principal objetivo identificar las diferentes perspectivas que existen sobre la discriminación y enfocar cómo se trabaja en el área educativa previniendo que se ejerza discriminación en las aulas, desde la actuación que tienen la escuela y los docentes para la atención a la diversidad.

DISCRIMINACIÓN

El concepto de discriminación ha ido cambiando a lo largo del tiempo, de acuerdo al contexto, a la evolución de las sociedades, a los acontecimientos que generan un cambio en la percepción de las sociedades humanas y de la constitución misma del ser humano.

Las percepciones que tenemos sobre lo que discrimina y lo que no, están profundamente vinculadas con un determinado desarrollo histórico de la conciencia de la sociedad. De esta manera, la idea de igualdad se empezó a construir junto con la modernidad, volviéndose demanda central durante el proceso de la industrialización de Occidente, sea por las demandas de los movimientos obreros, o más tarde por los movimientos campesinos. Las luchas de las mujeres contribuyeron posteriormente a las modificaciones condicionales de esa representación social llamada discriminación. (Pérez, 2010, p. 35)

En México en la década pasada no era oficial la existencia de la discriminación, a pesar de existir en las comunidades, familias, escuelas, trabajos, etc., a pesar de existir denuncias al respecto, se explicaba claramente en la literatura y en la bibliografía utilizada en las escuelas el concepto y las formas de discriminación, sin embargo no se visibilizaba como un problema real para el Estado, lo que daba validez a que se perpetuara.

Hasta el año 2000, la posición oficial del gobierno mexicano acerca de la discriminación era que ésta no existía. (Rincón, 2005, p. 7). Al ser negada la discriminación por el Estado, lo único que se logró es que el problema no se atendiera de manera adecuada a través de políticas públicas y por lo tanto que evolucionara a formas más complejas de identificar y de atender, por ejemplo,

la diferencia de sueldos entre hombre y mujeres en un mismo puesto de trabajo, o la negativa de algunas empresas a contratar a personas con alguna discapacidad bajo argumentos insuficientes, de esta manera la discriminación se naturaliza y por lo tanto se vuelve invisible.

La discriminación es una forma de violencia que deriva en otros tipos de violencia, en la esfera social y en cada uno de los espacios que la conforman, es decir, familia, escuela, trabajo, etc. Dentro del contexto escolar, la discriminación puede estar presente en las políticas educativas, el currículo, en el tipo de disciplina, en la gestión de aula, en las relaciones que se establecen entre los actores educativos, ya sea directivos, docentes, padres de familia y/o estudiantes.

La discriminación es una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales. (Rodríguez, 2004, p. 23)

En la mayoría de las culturas enseñan a clasificar, cuestión que tendría que aplicarse únicamente a los objetos y sin embargo lo aplican a las personas también; en dicho proceso de aprendizaje, a nivel cognitivo uno de los significantes que se introyecta sobre las personas es precisamente ese: el ser humano como objeto. Por eso para algunas personas y para algunos contextos es tan fácil clasificar, tratar con inferioridad, ejercer violencia física, etc., porque en dicho signifiante se introyecta también que las personas no sienten o no les duele si los golpean, o si ejercen otros tipos de violencia contra ellos, porque eso no ocurre con los objetos.

Esta clasificación se hace basada en los estigmas, que son marcas o etiquetas que se colocan a las personas para identificarlas, para saber a qué grupos pertenecen, una vez colocadas, el estigma se clasifica y entonces inicia el proceso de discriminación.

El estigma se convierte en un factor fundamental que facilita la discriminación, ya que la estigmatización social puede definirse como una teoría que explica la inferioridad de las personas, en tanto que son diferentes. En este sentido justifica el ejercicio de la discriminación, como lo hemos señalado anteriormente. (Callejas, 2005, p. 68)

Cada uno de los conceptos refiere la distinción, la exclusión y la restricción

como elementos fundamentales para identificar la discriminación, ya que bajo estas acciones se limita la posibilidad de satisfacer tanto las necesidades básicas como los derechos humanos y se gestan otros tipos de violencias.

De una manera similar, en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de la ONU, se puede leer que:... la expresión “discriminación racial» denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (Rodríguez, 2004, p. 23)

La discriminación es un concepto todavía más complejo que la violencia en sus diferentes tipos, tan complejo que cuando se tratan de comprender algunos comportamientos o incluso decisiones que generan discriminación, no existen los elementos teóricos y cognitivos básicos para asimilarlo, asimilar que ha causado daño a una persona o grupo de personas.

Por ejemplo, cuando el maestro decide trabajar la estrategia tiempo fuera y la ha confundido con aislar al alumno en una mesa banco alejado de todos y la llama “la mesa de pensar”, en ese momento el niño más allá de reflexionar sobre el error cometido, tal vez piense que lo están rechazando porque es un niño que está mal y a su vez el resto del grupo puede estar pensando exactamente lo mismo, bajo esos pensamientos tanto la maestra como sus compañeros perpetuarán la conducta de aislar al alumno en infinitas formas.

Según el Instituto Federal Electoral, con base en los resultados finales de la Consulta Infantil y Juvenil 2003, en el rango de edad de jóvenes de 14 a 17 años, los encuestados consideran que aquellos que más discriminan son sus propios compañeros. Cabe señalar que, aquellos espacios en que los jóvenes perciben más discriminación son la calle, la familia y la escuela, sumando 45.6%, lo cual resulta sumamente grave. Si consideramos que la escuela y la familia son las instituciones en donde se adquieren la mayor parte de los valores, pero además son las instituciones en donde se percibe más discriminación, podemos decir que la juventud actual está aprendiendo y aprendiendo a estigmatizar y discriminar, quedando en segundo lugar el aprendizaje de la cultura política democrática y la cultura cívica. (Callejas, 2005, p. 68)

La interculturalidad modifica este tipo de pensamientos y conductas por otras que integran alteridad, valores, atención a la diversidad, paz, etc., como procesos educativos y culturales, como formas de prevenir y atender los

diferentes tipos de violencia. Es una respuesta a la satisfacción de necesidades básicas de todas las formas de vida, en donde a partir de la participación de todos se logran atender todas estas necesidades, también es una forma de vida en la que las normas regulan las relaciones y se basan en el respeto a los derechos de otros.

La posibilidad de la comprensión intercultural que busca traducir estos mundos de vida, no sólo depende de las habilidades y de las competencias lingüísticas, sino también de diálogos reflexivos con el horizonte de comprensión del otro. De acuerdo con el autor, si se establece esta reflexión dialógica entre los diferentes “horizontes de sentido”, la comprensión del otro sentará las bases necesarias para cambiar nuestras propias actitudes hacia el otro; lo que inaugura un proceso de interculturalización entre el yo y el otro (86). Ésta es una contribución genuinamente antropológica cuyo procedimiento empírico: la etnografía, sistematiza los retos de la traducción entre diferentes “mundos de vida”. (Nonato, 2014, p. 177)

En el área educativa, la interculturalidad ayuda a traducir estos mundos de vida, de estudiantes, docentes, etc., traducción necesaria para poder convivir; también, se puede comprender por qué existen exclusiones dentro del aula creadas por los estudiantes o por el propio docente.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La diversidad se basa en las diferencias que existen entre los individuos que conforman una sociedad, en donde esas diferencias son vistas como algo positivo y enriquecedor, que favorece la evolución de la cultura y de las sociedades.

El lingüista francés Jacques Derrida sostiene que en el origen de toda cultura aparece la producción de sentido, cuya base está en la relación que puede establecerse entre diferencia y articulación. Entonces, tal vez el sentido de la educación sea trabajar la diferencia entre los grupos sociales y la alteridad en el individuo. (Trillos, 2001, p. 173)

Uno de los componentes para prevenir la discriminación y atender a cada uno de los estudiantes respetando su individualidad, es precisamente atención a la diversidad, identificar que cada uno de ellos tiene formas diferentes de aprender y habilidades diferentes que pueden aportar dentro del mismo proceso de aprendizaje del grupo.

Reivindicar una escuela con talante comprensivo no significa en ningún caso reclamar uniformidad para todos los alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí. (MEC, 1992 citado en Botías, 2012, p. 47)

La educación es uno de los mecanismos que poyan el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión de convivencia, implementando contenidos, métodos o instrumentos de atención a la diversidad para trabajar respetando las diferencias.

Esquema Nº 1 Evolución del tema



Fuente: Basado en Botías, 2012.

Para prevenir la discriminación se trabajaba desde el concepto de igualdad, sin embargo, el resultado era homogeneizar a los grupos sociales, encontrándose nuevamente ante tejidos excluyentes, porque en la naturaleza humana la diferencia es una característica esencial; posteriormente se planteó el tema de equidad que también generaba exclusión, ya que las necesidades de unas personas no son equivalentes a las de otras; y finalmente se introdujo el concepto de diversidad que contempla la atención a cada una de las diferencias sin necesidad de excluir.

El pluralismo aprecia la diversidad y la considera fecunda, pero no supone que la diversidad tenga que multiplicarse, y tampoco sostiene, por cierto, que el mejor de los mundos posibles sea un mundo diferenciado en una diversificación eternamente

creciente. El pluralismo –no se olvide– nace en un mismo parto con la tolerancia [...] y la tolerancia no ensalza tanto al otro y a la alteridad: los acepta. Lo que equivale a decir que el pluralismo defiende, pero también frena la diversidad. (García, 2006, p. 30)

Trabajar desde la diversidad implica el dominio de los conceptos anteriores, ya que no solamente considera la posibilidad de atender las necesidades individuales, dando un trato diferente a cada uno, porque entonces se cometería el error de clasificar; la diversidad va más allá, se acepta la diferencia, se atiende cada necesidad pero también se atiende la necesidad grupal y se complementan dichas diferencias y necesidades, para encontrar un mundo que se enriquece con ello y que culturalmente crece.

Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura (Ibáñez, 2004), que depende al inicio el curso que tengan las coordinaciones de acciones que el bebé establece primero con su madre o quien cumple su rol; es decir, del fluir relacional familiar particular, que hemos llamado primer “contexto interaccional”, por lo que el mundo que surge puede ser distinto para uno y otro niño, ya que tendrá las características propias de ese fluir, de su curso u orientación, en el seno de la familia (Ibáñez, N., 2007). El segundo contexto interaccional en el que participa la mayoría de los niños y niñas chilenos, es el escolar. (Ibáñez, 2010, p. 276).

La familia es el primer grupo de socialización, en el que se establecen las pautas de comportamiento social y moral, así como de respeto a la diversidad, de las formas de convivencia, de empatía, pro sociabilidad y de establecimiento de relaciones pacíficas. Si no se desarrollan éstos elementos dentro de la familia, se pueden convertir en patrones de comportamiento que se transmiten de generación en generación; uno de los apoyos en éste sentido es la escuela, sin embargo, sólo refuerza y no sustituye el proceso que ya se inició en el núcleo familiar.

A pesar de que en la familia se manejen en la medida de lo posible estos elementos, en la actualidad el mismo contexto sociocultural marca un esquema individualista que da pauta para establecer mecanismos de competencia entre las personas, cuestión que fractura la red social, contraria a la perspectiva colectivista que da cabida a la atención a la diversidad y a la interculturalidad.

Diversidad y diferencia son los temas claves de la posmodernidad. Por eso denuncia el monismo de la modernidad que, después de su expresión histórica tradicional pre-

moderna en el monoteísmo judeo-cristiano, ha buscado imponerse a través de la fe secularizada en el universalismo de la Razón y en la idea de un Progreso unívoco fundamentado en esta razón y sus realizaciones científico-técnicas. La modernidad quiso así romper con el pasado en beneficio de la Utopía que desprecia la Historia. Bajo este ángulo, la modernidad aparece como imperialista, opresora, negadora y aniquiladora de la diversidad de las formas de vida, de las culturas, pasadas y presentes. Sólo admite un “Gran Relato”: el de la Razón en marcha. Con ella, culminaría la exclusión destructora de todo lo otro. (Hottis, 2007, p. 59)

Los grupos que son susceptibles de ser discriminados, son las personas con alguna discapacidad, las niñas y los niños, las mujeres y los adultos mayores, los indígenas, los afrodescendientes, los homosexuales, las lesbianas, los enfermos de VIH, los migrantes....todas las personas en general. Por lo tanto, se tiene que trabajar para atender la problemática de manera integral, porque ante un acto de discriminación existen muchos factores que lo permean y hacen que permanezca sin modificación, es un entramado que requiere ser atendido desde todos los puntos.

Buscar estrategias educativas innovadoras que den respuesta a la diversidad es un reto tanto para los maestros de grupo y de apoyo, como para la misma sociedad, mismas que deben estar enmarcadas en procesos de diálogo, respeto, ética, corresponsabilidad y acuerdos que junto con la reflexión y la colaboración puedan llevar a un compromiso real para transformar y abandonar las prácticas de exclusión y empezar a abonar en la inclusión a las que se desean arribar. El enfoque intercultural impulsa el fortalecimiento ante la posibilidad de avanzar hacia una sociedad más equitativa, sustentable en la convivencia y la democracia. (Durán, 2011, p. 101)

Existen estudiantes con alguna discapacidad y en los centros escolares no son atendidos de manera integral, son excluidos y/o causan baja del sistema educativo, cuestión que deriva de la violencia estructural y de la violencia cultural, por la falta de una política educativa que logre integrarlos a través de un sistema que atienda la diversidad.

Por otra parte, los maestros también participan en este tipo de acciones, no solamente discriminando a quienes pertenecen a algún grupo étnico, sino en general. Sin embargo, ellos no hacen bullying a los alumnos, a la violencia de los maestros hacia los alumnos y viceversa se le denomina violencia entre desiguales. No obstante, los profesores con sus palabras, bromas o acciones pueden incluir el ejercicio del bullying a los alumnos, ya que propician que los otros alumnos se rían de quien previamente ha recibido las burlas del docente. (Velázquez, 2014, p. 101)

A lo largo de la historia se han colocado diferentes etiquetas a las personas con alguna discapacidad, etiquetas que han provocado su exclusión, sujetos de una serie de violencias, encerrados y aislados, etc., tal vez en su núcleo familiar, aunado a lo que viven en las escuelas y finalmente por la comunidad en la que se encuentran.

La terminología al uso de la época era la “demencia” o “endemoniados” (lo que en buena medida justificaba las prácticas exorcistas) y en definitiva, toda una tipología que presentaba como denominador común el hecho de que todos ellos eran sujetos ineducables. (Botías, 2012, p. 36).

Existen diferentes programas en educación y en el área laboral que son inclusivos para las personas con alguna discapacidad, y nuevamente ocurre lo mismo, a pesar de su existencia y de la existencia de las leyes que lo regulen, se ha dificultado comprender dicha perspectiva.

El término Atención a la Diversidad fue introducido dentro del ámbito de la Educación Especial, como un principio ideológico no susceptible de ser operativizado, y que configuraba un sistema de valores y creencias como camino para la acción y el comportamiento. Este término centró y dio sentido al modelo curricular de la LOGSE, partiendo de que todos los alumnos son diversos, lo cual supuso que se produjesen cambios en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. (Monsalvo, 2005, p. 94)

En el área educativa ocurre lo mismo, la ley regula el derecho a la educación de todas las personas, pero al incluir en su espacio educativo a alguna persona con alguna discapacidad resulta que no tienen infraestructura, capacitación y/o interés, provocando su deserción o que se generen una serie de violencias en las que participan todos los integrantes de la comunidad educativa.

A partir de 2004, en México, se suscita el cambio curricular en el marco de la (RIEB), en este se incorpora el enfoque intercultural para llevarlo a la práctica en el desarrollo del currículo. Dicho enfoque, se plantea también en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011), y en el Acuerdo 592 de la SEP, convirtiéndose en una plataforma, en la cual no hay espacio para los “normales y/o los diferentes”, para la atención paralela ni mucho menos para las exclusiones o simulaciones pedagógicas. (Durán, 2012, p. 81)

Existen distintas posibilidades para integrar a los estudiantes en los espacios educativos, desde el enfoque intercultural se dan las pautas para atender a

las personas de diferentes países, de diferentes culturas y a las personas con alguna discapacidad, tomando en cuenta las adaptaciones curriculares correspondientes y las características de todos los alumnos.

La diversidad en nuestros centros educativos no es un problema, es una oportunidad, un valor que enriquece a todos. Así, la escuela inclusiva que atiende a todos, cualquiera que sea su origen social, su etnia, sexo, capacidad o discapacidad, forma ciudadanos democráticos respetuosos con los derechos de cada uno de los ciudadanos. (Botías, 2012, p. 21)

Es importante tener claro en el área educativa, cómo está planteada la educación, ya que se da prioridad a querer que todos aprendan igual, todos se vistan igual, etc., cuando cada vida es totalmente diferente; impidiendo el desarrollo pleno del ser humano, porque ni siquiera se les permiten descubrir su identidad y tener su propia vida.

Existen diferentes propuestas de atención a la diversidad desde las escuelas, como se muestra en el Esquema N°2 en la siguiente página.

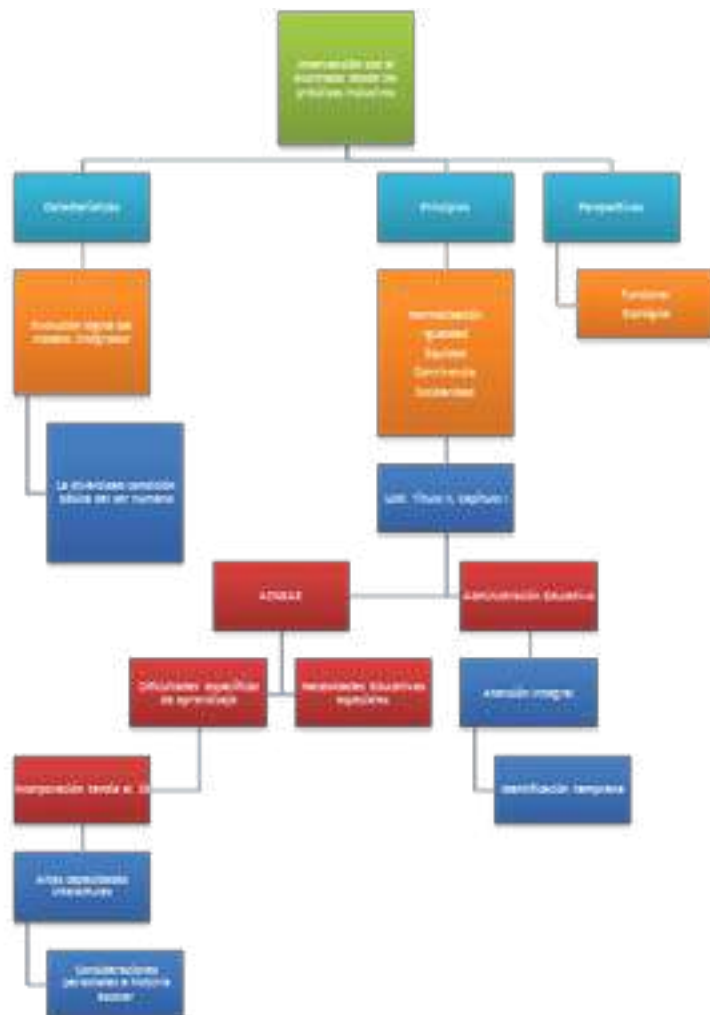
En esta propuesta se identifica que se atienden algunas de las necesidades que pueden existir dentro de un contexto escolar determinado y deja abierta la posibilidad de incluir otras necesidades. Por ejemplo, normalmente no se considera dentro del currículo, a personas con incorporación tardía al Sistema Educativo (SE) o a personas con altas capacidades intelectuales; en el caso de personas con dificultades específicas de aprendizaje, con necesidades educativas especiales y a estudiantes con consideraciones personales si se les identifica pero no se les atiende de manera adecuada.

El desarrollo de los sujetos no es igual para todos, ya que éste dependerá tanto de sus condiciones y capacidades biológicas como de las socio-culturales, razones que deben prevalecer en una educación orientada a atender la diversidad, dado que la misma presenta diferentes tipologías de manifestaciones, ya sea las inherentes a condiciones orgánicas (diferencias motoras, visuales, auditivas, intelectuales) como las concernientes a las diversidades de carácter cultural, social, familiar y étnica. La diversidad representa una constante observable en cualquier ámbito del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la superior, por lo que se hace necesario una intervención educativa basada en la comprensión, colaboración, integración y participación como variables clave que deben direccionar el comportamiento de contextos escolares que respondan positivamente a una educación en la diversidad. (Sánchez, 2008, p. 125)

Una pedagogía de la diversidad genera estrategias de enseñanza-aprendizaje

basadas en la diversidad, contempla la singularidad de cada estudiante a lo largo de su trayectoria académica, es decir, en lugar de homogeneizar a los alumnos, pretende respetarlos y fomentar que las características que los identifican no sean suprimidas o modificadas, más bien que se desarrollen y evolucionen.

Esquema N° 2 Atención a la diversidad



Fuente: Botías Pelegrín, Francisco, et al (2012). Necesidades educativas especiales. Planteamientos prácticos. Atención a la diversidad. Madrid: Wolters Kluwer

El diálogo es una herramienta para la diversidad, sirve como puente entre cada uno de los actores educativos, acercándolos para traducir las otras formas de pensar y vivir, promoviendo la gestión de conflictos por medios pacíficos y el establecimiento de una convivencia construida por las diferencias.

Promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio. En este sentido y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades (Tedesco, 1995, p.129 citado en Sánchez, 2008, p. 125).

En el desarrollo de la identidad se construye también la comprensión del otro, de sus límites, de las estrategias para comunicarse y convivir, así como de los mecanismos de respeto a su vida y a sus derechos, precisamente porque se vive también el proceso de no comulgar con la identidad impuesta por otras personas.

CONCLUSIONES

Integrar la perspectiva de atención a la diversidad en las escuelas para prevenir la discriminación, implica un cambio en la forma de conceptualizar la discriminación, en la representación acerca de la diversidad, en el planteamiento de una política educativa y, de un currículo que permita trabajar con otras estrategias que atiendan las diferencias y la singularidad de cada estudiante.

Establecer pautas de aprendizaje y de disciplina que tengan como objetivo homogeneizar a los alumnos provoca la exclusión de los mismos, limitando la conformación de su identidad y de sus propios valores, así como la libertad de plantearse una manera particular de ver el mundo. Generando apatía para ir a la escuela, para estudiar, para aprender, bajo rendimiento académico y por lo tanto deserción escolar.

Es decir, desde el momento en el que se plantean características específicas en la forma de vestir, de peinarse o de pensar, en ese momento se plantean pautas para su exclusión y desde ahí se traza el camino hacia la deserción de los que no se apegan a las características planteadas por la escuela y por la comunidad escolar, y que no logran alienarse a las pautas del proceso de socialización institucional.

La discriminación genera daño en las personas y a los contextos en donde viven, provocando micro exclusiones que se dan al interior de aulas, familias, comunidades, etc.; para llegar a formas más complejas como los procesos de anomia, término introducido por Émile Durkheim.

La sociedad para Durkheim es la fuerza externa superior al individuo encargada de imponérsele para lograr la cooperación; sin embargo, señala el autor, ha perdido fuerza y permitido que se actúe de acuerdo a impulsos e intereses personales sin consideración al grupo del que se forma parte, grupo que debería demandar del individuo ciertas acciones evitando que cometa otras. (López, 2009, p. 137)

En el concepto de sociedad referido por Durkheim está basado en la cooperación y para ello se requieren elementos como alteridad, diversidad y conductas prosociales que deriven en comportamientos pacíficos.

Estas conductas prosociales generan un ambiente integrador de las diferencias, de los conflictos y tensiones, porque en ellas se gestan elementos mediadores y las persona que desarrollan dichas conductas fungen como impulsores de un ambiente escolar pacífico, ya que aparte de mediar el contexto con sus acciones, también previenen que se utilice la violencia y generan un entramado protector para los estudiantes que tienen dificultades académicas, conductuales y de socialización. También promueven con sus actuaciones el respeto a la diversidad.

De esta manera la propuesta que hace la pedagogía de la diversidad modifica la educación tradicional, y cambia la perspectiva de los roles establecidos en un espacio escolar, encontrando que más allá de ser estudiantes, son personas guiadas por otras personas que fungen como docentes; cada uno de ellos con distintas historias y habilidades, con diferentes culturas y constituciones biológicas. Finalmente, la pedagogía de la diversidad junto con la interculturalidad crean las estrategias necesarias para que las personas construyan su vida y sus propios conocimientos en colectivo.

REFERENCIAS

- Asuaje León, Rosa Amelia: "La pedagogía existencial y la resiliencia como principios de enseñanza a personas con diversidad funcional. Un estudio de caso." en *Educere*, 2013, vol. 17, núm. 56, enero-abril, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. pp. 77-88. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150019> Consultado el día de mes de año.
- Botías Pelegrín, Francisco, et al (2012), *Necesidades educativas especiales. Planteamientos prácticos. Atención a la diversidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Callejas Fonseca, Leopoldo; Piña Mendoza, Cupatitzio: "La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil." en *El Cotidiano*, 2005, núm. 134, noviembre-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México. pp. 64-70. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513409>.
- Durán Cruz, Liliana (2012). "Hacia la pedagogía de la convivencia". En: Bello Domínguez, Juan y Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío (Coord.). *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia una pedagogía de la convivencia*. Págs. 59-105. México: Torres Asociados
- García Clarck, Rubén R. (2006), Derecho a la diferencia y combate a la discriminación. *Cuadernos de la igualdad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación: México.
- Gutiérrez Espíndola, José Luis: "El CONAPRED y la lucha contra la discriminación en México". *El Cotidiano*, 2005, núm. 134, noviembre-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México pp. 12-22. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513403>.
- Hottois, Gilbert: "La diversidad sin discriminación: entre modernidad y posmodernidad." *Revista Colombiana de Bioética*, 2007, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. pp. 45-76. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189217250003>.
- Ibáñez, Nolf: "El contexto interaccional y la diversidad en la escuela". *Estudios Pedagógicos*, 2010, vol. XXXVI, núm. 1, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. pp. 275-286. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404015>.
- López Fernández, María del Pilar: "El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores". *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 2009, vol. IV, núm. 8, julio diciembre,

- Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, Distrito Federal, México, pp. 130-147. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014822005>.
- Monsalvo Díez, Eugenio; Carbonero Martín, Miguel Ángel: "La atención a la diversidad como ideología educativa". *Revista de Psicodidáctica*, 2005, vol. 10, núm. 1, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz, España, pp. 93-102. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745009>.
 - Nonato Ferreira do Nascimento, Raimundo: "Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2014, vol. XX, núm. 40, Universidad de Colima, Colima, México, pp. 175-179. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31632785009>.
 - Pérez Islas, José Antonio: "La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción". *El Cotidiano*, 2010, núm. 163, septiembre-octubre, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México, pp. 35-44. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913005>.
 - Rincón Gallardo, Gilberto: "Rasgos y retos de la lucha contra la discriminación en México" *El Cotidiano*, 2005, vol. 21, núm. 134, noviembre-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana: Azcapotzalco México, pp. 7-11. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513402>.
 - Rodríguez Zepeda, Jesús (2004). ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? México: *Cuadernos de la igualdad*. Consejo Nacional para prevenir la discriminación.
 - Sánchez Carreño, José; Ortega de Pérez, Eglis: "Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan". *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2008, vol. 9, núm. 1, junio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, pp. 123-135. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135006>.
 - Trillos Amaya, María: "Por una educación para la diversidad". *Nómadas* (Col), 2001, núm. 15, octubre, pp. 162-177. Universidad Central, Bogotá, Colombia. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927015>.
 - Velázquez Reyes, Luz María (2014), *¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela*. México: Colegio de investigadores en Ciencias de la Educación.

NOTA:

Este ensayo es producto de la investigación de tesis de la alumna Bianca Esthela Cárdenas Santillana, bajo la dirección de la Dra. Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla, para optar por el título de Mtra. 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.

Bianca Esthela Cárdenas Santillana

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), estudiante de la Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

bian_299@yahoo.com.mx

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma de México (UNAM). Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Línea de investigación: Educación, Diversidad e Interculturalidad.

marianadelrocioa@outlook.com



RAXIMHAI
VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015

187-207

RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES
EN LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE CONVIVENCIALIDAD
EN LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA INTERCULTURALIDAD

RELEVANCE OF TEACHING VOICES
BUILDING ON ETHICS CONVIVIALITY
IN SCHOOL AS A SPACE FOR INTERCULTURAL

Ana Belem Diosdado-Ramos

Resumen

Este ensayo presenta los avances de la investigación en curso que realizamos para la Maestría de Educación para la Paz y la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México. La 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. Asimismo, se argumenta sobre la relevancia de la documentación de las voces que emanan de estas prácticas para plantear una reflexión profunda sobre los procesos educativos orientados hacia la conformación de una organización educativa distinta a la estipulada por la normatividad o el discurso curricular.

Palabras claves: Interculturalidad, Alteridad, Convivencia Escolar, Política Educativa, Ética.

Abstract

This paper presents the progress of ongoing research we do for the Master of Education for Peace and Coexistence of Indigenous Autonomous University of Mexico School. Which has as its central thesis conviviality at school is built through an ethical and dialogical relationship between individual subjects who

RECIBIDO: 17 DE FEBRERO DE 2015 / APROBADO: 3 DE ABRIL DE 2015

interact in high school as a space of multiculturalism. Interest in relationships and structures emanating from horizontality and the community is exposed. Additional argues the relevance of the documentation of the voices emanating from these practices to raise a profound reflection on the educational processes towards the formation of a different regulation stipulated by the curricular speech or educational organization.

Key words: Multiculturalism, Otherness, Coexistence School, Education Policy, Ethics.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Skliar (2002), el reconocimiento del entorno social como un espacio multicultural se ha tornado habitual, lo que nos ha llevado a asumir un tipo de conciencia colectiva que busca oponerse a todas las formas de centrismos; a nuevas teorizaciones y producciones de conocimiento sobre el otro; así como a renovadas formas de entender y de ejercer estrategias culturales, políticas, de ciudadanía y de educación. No obstante, pareciera que tal afirmación cobra un sentido incompatible ante el escenario social de resquebrajamiento del sentido comunitario y la evidencia cotidiana de una convivencia disociada, frustrante y agresiva montada en una racionalidad de desconocimiento, anulación y/o aniquilación del otro.

El impacto de esta incongruencia se hace evidente al interior de la institución educativa, en una práctica docente enmarcada en la soledad, encarnada por docentes que se materializan como ejecutantes de un currículo que corre de manera paralela en nombre de la especialización y en aras de un progreso cada vez más cuestionable. Lo cual hace necesaria una reflexión acerca del saber pedagógico que se pone en juego en esta práctica docente, en una confrontación directa con los elementos nodales para la construcción de una convivencia que aspire no solo al reconocimiento de la multiculturalidad, entendida como la coexistencia de las diferencias, sino que participe de manera activa y consciente en la construcción de una interculturalidad, comprendida como la posibilidad de un diálogo entre los diferentes saberes que constituyen a la comunidad (Bello-Aguilar, 2012).

En este sentido, la reflexión necesita dirigirse a los sujetos que materializan dichos saberes, es decir, a los docentes, responsables de la convivencia en su

comunidad educativa. Focalizando las prácticas y los sentidos que éstas tienen para ellos mismos ante la demanda constante de su participación activa en la construcción de una convivencia democrática, sana, pacífica y formativa (SEP, 2014) en la comunidad escolar.

LA RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES ANTE EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La demanda de intervención docente en favor de una convivencia escolar armónica se establece de manera formal a través de planes y programas que, a su vez, son diseñados en un marco de políticas internacionales y nacionales, económicas, sociales y educativas. El concepto de convivencia que prevalece en esta perspectiva responde a un modelo tecno-positivista de aplicación utilitaria e inmediata, en la que el conflicto se contempla como un elemento ajeno a la comunidad que atenta contra la armonía a la que se aspira, por lo que se hace necesaria su gestión a través de una atención eficiente y eficaz. Panorama en el que la formación del docente se evalúa como “deficitaria” (Jares, 2002) para atender el conflicto, por lo que se hace necesaria su capacitación para la aplicación de los nuevos modelos de intervención educativa diseñados para mejorar la convivencia.

No obstante este contexto, consideramos pertinente recuperar la observación de Bello y Aguilar (2012) respecto al hecho de que aun cuando los proyectos y prácticas educativas en las que se ponen en juego las diferentes voces de los maestros pueden tener como punto de partida la mirada institucional vertical, integracionista e individualista de los modelos de administración o departamentalización de la diversidad, estas prácticas se desarrollan en contextos que implican relaciones horizontales e incluyentes que enfrentan el desafío de generar circunstancias de mediación hacia entornos de convivencia social con los otros y entre nosotros. Por lo que resulta de suma importancia documentar las prácticas docentes que se están gestando al interior de las comunidades educativas, a pesar de que estas acciones se den en el marco de la lógica de una política educativa que se enfoca al plano individual, es decir, en el desarrollo de los diferentes atributos de las personas que, se supone, incidirán en los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social determinado (Bello y Aguilar, 2012:164).

La relevancia de estas prácticas radica en la manifestación de relaciones

y construcciones que emanan de la horizontalidad y la colectividad. En este sentido, la pertinencia de la documentación de las voces que emanan de estas prácticas se encuentra en la reflexión profunda que se puede generar sobre los procesos educativos orientados hacia la conformación de una organización educativa distinta, pues, de acuerdo con Bello y Aguilar: “ha sido al interior y al margen de la institución educativa, que se generan procesos alternativos, en la práctica misma, con capacidad reivindicativa, de movilización y organización con la mirada puesta fuera de la escuela, orientados hacia un impacto social y colectivo” (*Ibidem*).

Por otra parte, es necesario considerar la pertinencia de orientar la reflexión de la práctica docente hacia las dimensiones éticas que se ponen en juego en la materialización de las propuestas curriculares. Pues aunque Berteley (2013) señala que la investigación académica al respecto se ha consolidado a partir de “obras relativas al trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral, con un interés específico acerca de la eticidad en la educación, la ética en la gestación de proyectos educativos autónomos y el vínculo entre educación y justicia social” (Bertely, 2003: XLIII), también es necesario tomar en cuenta que, a pesar de los más de 400 trabajos identificados acerca de la formación y el desarrollo moral en la escuela, la mayoría de las investigaciones se enfocan a la intervención educativa con estudiantes, más que al análisis de los procesos y experiencias derivados de dichas intervenciones (*Ibidem*).

En este sentido, consideramos pertinente reflexionar sobre los procesos de construcción personal que realiza el docente durante el desarrollo de acciones orientadas a la construcción de la convivencialidad en sus comunidades educativas, para indagar sobre los elementos que le permiten empoderarse como un sujeto político colectivo transformador de su comunidad educativa. Planteamiento que implica el reconocimiento de que la sabiduría de las comunidades educativas es una veta que puede aportar elementos para la dignificación de la profesión del maestro y con ello sacar a la escuela del casi estado de postración (Puerta, 2014:66) en el que se encuentra hoy en día.

Por otra parte, la recuperación de las voces docentes cobra mayor relevancia si se considera que el discurso central ha sido acaparado por la voz de la política internacional, la cual se ha concretado en una serie de demandas de intervención educativa eficaz y eficiente para la mejora de la convivencia y el logro de la calidad educativa. Discurso que es necesario caracterizar como el resultado de un devenir histórico en el que la publicación de la *Declaración*

Universal de los Derechos Humanos en 1948 establece un punto de partida fundamental para la preservación de las garantías esenciales de la vida del ser humano al conseguir que el propósito de tutelar la libertad, seguridad e integridad física y moral de la persona, así como de su derecho a participar en la vida pública ingresará al ámbito del derecho internacional, elemento que, a su vez, condujo a la creación de las Naciones Unidas, que busca que la salvaguarda de los Derechos Humanos no quede restringida a cada uno de los estados.

Ahora bien, desde un análisis formal y a profundidad (Bello y Aguilar, 2012), se puede observar que el discurso producido en el devenir histórico de la lucha por los Derechos Humanos ha asumido una perspectiva correctiva, remedial e inmediateista con efectos mínimos sobre las condiciones materiales de discriminación, exclusión y pobreza de sujetos que se han asimilado, disimulado e incluso invisibilizado desde conceptualizaciones como los marginados, los vulnerables, los discapacitados, las mujeres, los indígenas, entre otras. No obstante, en este escenario se ha gestado la segunda generación de los derechos humanos, básicamente enfocada al desarrollo del contenido y la concepción de los derechos humanos vinculados a las condiciones materiales que determinan las condiciones de vida de los sujetos. Y el discurso actual se nutre de las propuestas de la tercera generación de los derechos humanos, gestada en un ámbito plenamente internacional, globalizado y determinado por el poder hegemónico de los organismos económicos de corte mundial.

Así pues, el discurso actual de los derechos humanos versa sobre los derechos colectivos de la humanidad entera y se refieren a aspectos como el derecho al desarrollo, a un medio ambiente sano y el derecho a la paz. Cuyo impacto en el ámbito educativo ha sido evidente y concreto a través de la gestión de convenciones, declaraciones e informes que diseñan y evalúan la acción educativa a nivel internacional, con una influencia directa en las políticas y diseños curriculares a nivel nacional, estableciendo un nuevo parámetro para la valoración de la práctica docente.

LA COMPLEJIDAD DEL ROL DOCENTE EN LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Los actuales plan y programas de educación básica han sido permeados por conceptos como equidad, desigualdad, diversidad, multi e interculturalidad, cuyo origen se puede ubicar en documentos como la Declaración Mundial

de *Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, gestada en Jomtien, Tailandia (1990), bajo la lógica de una racionalidad económica que ha derivado en la universalización de la educación (Bello, 2012). En la que se ha focalizado la atención de las NEBAS –(Necesidades Básicas de Aprendizaje), definidas como la lectura y escritura, expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas (UNESCO, 1990)– y las Necesidades Educativas Especiales –NEE (Salamanca, 1994)– inaugurando lo que Bello (2012) ha identificado como la departamentalización de la educación o administración de la diversidad. Es decir, la incorporación de las necesidades y demandas sociales al discurso de las políticas sociales y educativas, casi siempre, con un tono utilitario e inmedatista con poco o nulo impacto de transformación en la vida escolar.

La referencia al marco internacional anteriormente descrito se hace necesaria porque en este panorama se inserta la descripción del docente que deberá asumir la relevancia de la profesión en el siglo XXI. La cual recupera las demandas de la sociedad del nuevo milenio en cuanto a la formación de ciudadanos con valores éticos que sean capaces de afrontar las problemáticas contemporáneas y con base en ello establece que la relevancia de la profesión docente cobra sentido en la sociedad del conocimiento cuando ésta se asume al servicio de la construcción de esa ciudadanía.

En este sentido, la profesión docente se conceptualiza en el discurso curricular como un ejercicio complejo, cuya relevancia radica en la aportación que puede hacer al desarrollo humano, más allá de la formación laboral o profesional, tanto para la vida personal como la social. Es decir, la profesión se materializa en una práctica docente que se entiende “como un proceso formativo que compete a cada maestro pero también al colectivo” (SEP, 2011:15), ya que se ha observado que las reflexiones que se llevan al contexto colectivo son las que generan cambios importantes en el quehacer de las escuelas.

Por otra parte, se focaliza la transformación de la práctica docente como el resultado de un proceso de innovaciones necesarias en actitudes, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción, que solo serán posibles a través del propio análisis y reflexión sobre la práctica. De manera que se plantea una revaloración de la profesión docente, que enfatiza su complejidad, multidimensionalidad, carácter ético y el compromiso social. Lo que implica para el profesor hacerse responsable de los otros –en tanto que se le considera mediador entre el estudiante y el mundo, así como un ser privilegiado por la participación que tiene en la construcción de la cultura y, en consecuencia, de

la sociedad—, con lo que se deja entrever una posibilidad de acción éticamente crítica que puede surgir si los docentes se asumen como *ser-junto-con-otro* en el trabajo educativo, en una acción ético política de compromiso con la diferencia.

Lo cual no es nada sencillo si se toman en cuenta las condiciones poco promisorias que existen para que dicha transformación se dé, las cuales han sido descritas por Rosa María Torres (citada por SEP, 2011) de la siguiente manera:

... la hegemonía de un paradigma cultural fundado en el positivismo científico e inspirado en el capitalismo económico ha dado como resultado la presencia de un profesor que se ha limitado a ser un mero transmisor de conocimientos y “las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor ‘escuela demostrativa’ de la escuela transmisora, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje” (Torres, 1999:47). Es en este último punto según creo donde está uno de los problemas más sensibles de la formación de los educadores: los profesores no sabemos reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo, lo que nos hace caer en el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados), cumplir nuestra función (pasar contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplina) (SEP, 2011:30).

Por lo que, la misma autora señala, es necesaria una mirada que trascienda la cotidianeidad y proyecte las significaciones que contiene el trabajo docente, una mirada que se detenga, no sólo en las estrategias y en las didácticas propias de la enseñanza, sino que analice los precedentes que se establecen con cada discurso y en cada relación que se establece con los otros miembros de la comunidad educativa. Mirada que será el resultado de una reflexión crítica de la propia práctica educativa, así como de un ejercicio de toma de conciencia del rol social y cultural que lleva consigo el ejercer la docencia. Del que emanará la *inquietud por trascender* (SEP, *Ibídem*). Subrayamos la idea del compromiso con el futuro de la comunidad, pues consideramos que, efectivamente, implica ir más allá del desempeño profesional, concebido como el desarrollo y dominio de determinadas competencias; ya que creemos que el hecho de asumir esta responsabilidad, nos coloca en un plano ético: el de la responsabilidad por los otros en el espacio escolar.

EL ESPACIO ESCOLAR COMO POSIBILIDAD PARA EL ENCUENTRO ÉTICO EN LA DIVERSIDAD

De acuerdo con Bello y Aguilar (2014), la lógica de imposición con la que se ha diseminado el fenómeno globalizador de los últimos años ha tenido repercusiones contradictorias en el imaginario social, específicamente en las ideas que tienen que ver con los Derechos de los pueblos y las comunidades, cuya soberanía se ha visto en tela de juicio por el proceso impositivo y hegemónico de las políticas internacionales y compensatorias, caracterizadas por un discurso que valora de manera positiva conceptos como diversidad, equidad, solidaridad, etcétera, pero que cobra vida en contextos en los que lo cotidiano son las desigualdades, los desacuerdos, los conflictos y la violencia.

Este impacto se hace evidente en el ámbito educativo en tanto que la escuela se asume como el agente ideal para cumplir la nueva misión del Estado-Nación dentro de la globalización, es decir, el de transformador y promotor de las políticas neoliberales. Además de que la escuela constituye en sí misma un lugar por excelencia –en tanto que alberga comunidades con sus propias contradicciones– para la reunión de lo diverso, para la manifestación de la desigualdad y la expresión de los desacuerdos. Es decir, la escuela se constituye como el locus en el que se hace necesaria la trascendencia de los planteamientos teóricos que subyacen en las políticas educativas. Lo cual solo será posible en la medida que la práctica educativa se responsabilice de manera ética ante las comunidades con las que convive y aprende. Es por ello que se hace necesaria una reflexión sobre algunas de las propuestas que se establecen en el actual Plan de Estudios (2011a) para establecer referentes teóricos que nos permitan construir esa respuesta ética de responsabilidad por los otros en el ejercicio educativo que vivenciamos en nuestra comunidad.

El actual enfoque de competencias del plan de estudios para educación básica propone, entre muchas otras cosas, consolidar una cultura cívico-democrática. Por lo que se señala que los docentes requieren habilidades para el aprendizaje, la actualización disciplinaria, generar ambientes de aprendizaje, *capacidad de innovación*, de reconocimiento del capital de transformación de la propia práctica, así como de revalorización de la importancia de la profesión docente, tomando en consideración las habilidades, valores, actitudes y capacidades que se requieren para la formación humana de los ciudadanos de las siguientes generaciones en:

competencias cívicas y éticas, para un adecuado crecimiento socio-emocional y

para favorecer la convivencia, que permita consolidar valores democráticos de respeto por los derechos humanos y las libertades, la tolerancia, el aprecio y el respeto por la pluralidad y la diversidad, así como formas de convivencia no marcadas por la violencia (SEP, 2010:12).

Asimismo, cabe resaltar el tono de *encuentro y relación intersubjetiva* que subyace en el apartado II.1 “Competencias docentes en el marco de la RIEB”, del Curso de Formación Continua 2012, aspecto de gran relevancia por el sentido ético que se observa en él al plantear una mirada que vaya más allá del dominio de los contenidos curriculares, pues se espera que contribuya a “la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión, acordes a los principios y valores de la democracia”; que atienda de manera adecuada la diversidad cultural y establezca relaciones tutoras que valoren la individualidad; que trabaje en forma colaborativa, creando redes académicas, reflexionando de manera individual y en colectivo sobre su práctica docente y que genere espacios de aprendizaje compartido para él y los demás.

Es decir que la propuesta pedagógica se configura a partir de un elemento central: *establecer relaciones*, es decir, un encuentro entre individuos en el que habrán de manifestarse actitudes de respeto, solidaridad, equidad, confianza e inclusión, en ambientes que generen confianza y participación activa, atendiendo a la diversidad y la interculturalidad a través de la articulación de contenidos de diferentes asignaturas cuando sea factible, para favorecer el trabajo colaborativo en la atención de los temas de relevancia nacional.

En el mismo sentido, la planificación pedagógica que requiere esta propuesta define de manera central el papel de los estudiantes en la medida que determina, no sólo el diseño de las secuencias didácticas y proyectos a realizar, sino que precisa el carácter ético de la relación que habrá de establecerse entre docente y alumno en *el encuentro* que el hecho educativo por sí mismo ha de propiciar: como una relación derivada de la *comprensión de las necesidades* del estudiante, a partir de la cual la escuela podrá definir lo que habrá de ofrecer a sus estudiantes.

En este punto se hace indispensable un ejercicio docente hermenéutico ‘remitificador’ (Ricoeur, 1995), es decir, una interpretación del currículo escolar dirigida al futuro, a través de una lectura activa, enriquecedora y complementaria del discurso oficial, alimentada por las aportaciones que el docente puede hacer desde la experiencia que tiene de sus vivencias de convivencia, inclusión, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

Interpretación con un indispensable sentido ético, que demanda más que una comprensión de la necesidades del estudiante, una responsabilidad ética para comprometerse con sus necesidades en el encuentro corporal y particular que se vive en la comunidad escolar; espacio donde puede generarse la disolución de representaciones conceptuales que nos alejan, locus en el que puede gestarse la ruptura de una totalidad sistémica que nos permitirá encontrarnos y hacernos responsables de los otros.

Con lo que se abre una posibilidad para romper con el carácter formal e instrumental en el que cae el discurso de políticas educativas como la cultura cívica, cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva. Así, la demanda de una educación inclusiva se asumirá como una necesidad de un diálogo intercultural de una sociedad diversa en la que se requiere materializar la cultura de los derechos humanos desde la perspectiva de garantía de la dignidad humana, lo cual implica comprometernos con la creación de las condiciones éticas y materiales que permitan que el discurso curricular que a continuación se enuncia, se haga una realidad:

Todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan *juntos*, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. [Lo cual sólo] sucede cuando en la escuela no se establecen requisitos de entrada, mecanismos de selección o discriminación de algún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (García, 2009:27 citado por SEP, 2010:71).

Perspectiva en la que “la educación se asume como un derecho humano y el fundamento de una sociedad más justa”, en la que “la diversidad se aprecia como algo que enriquece las relaciones sociales y la convivencia común” y “la escuela se convierta en el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y crear ambientes que reconozcan la igualdad de derechos para construir una sociedad integradora” (SEP, 2010:72).

En este sentido, la educación inclusiva nos convoca a una acción ética inscrita en el marco de los Derechos Humanos, vinculada al concepto de justicia social, que van más allá de la inserción de los jóvenes en el mercado laboral y requiere asumir un compromiso ético con los otros en la comunidad educativa y la sociedad en general. Ahora bien, es importante visualizar que estos planteamientos son aportaciones que provienen de voces distintas a las del discurso neoliberal, mismas que han conquistado un lugar en estos documentos a través de diferentes vías, desde la organización civil, no

gubernamental, la educación no formal y la experiencia de diferentes actores, en distintos horizontes:

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), tanto gobiernos como organizaciones y diversos movimientos sociales han propugnado en muy diversos campos, como en las cuestiones de género, la diversidad étnica y racial, la discapacidad, la clase social, la orientación sexual, la edad o la condición de salud, que las *diferencias* impliquen su reconocimiento sólo como tales (SEP, 2010:72).

Asimismo, se debe tener en cuenta que esta diversidad vocal, que se levanta para defender el espacio de la diferencia, corre el riesgo de perderse en la homogeneidad de la institucionalidad, por lo que se hace necesario recuperar el espacio de la individualidad, que no del individualismo, es decir, el de la particularidad, singularidad, corporeidad y diversidad que se vive al interior de la comunidad educativa, desde la que habremos de encontrarnos con los otros en el espacio de la práctica docente, entendida como el marco de acción e interacción en el que cobran vida la ética y sus implicaciones.

Lo que nos conduce a una reflexión sobre el poder de transformación de la práctica, que se ubica en una serie de transformaciones previas que habrán de presentarse en las actitudes, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción, que, a su vez, son el resultado del propio análisis y reflexión sobre la práctica:

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción. Éstas son las condiciones necesarias para la transformación duradera de la práctica. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación –libremente asumida– de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto y limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender (Perrenoud 2007:120, citado por SEP, 2011:23).

De manera que hemos de reconocer a *la transformación de la práctica* como el objetivo fundamental de la reflexión sobre ésta. Partiendo de una revaloración de la profesión docente, haciendo énfasis en su complejidad, multidimensionalidad, carácter ético y compromiso social. Lo cual implica que el profesor se haga responsable de los otros –en tanto que se le considera mediador entre el estudiante y el mundo, así como un ser privilegiado por la participación que tiene en la construcción de la cultura y, en consecuencia,

de la sociedad—. Perspectiva desde la que se hace necesario que el docente abandone el rol de perpetuador del sistema para asumir la transformación de éste, con lo que se generará una posibilidad de acción éticamente crítica que surgirá en la medida que los docentes se asuman como ser-junto-con-otro en el trabajo colaborativo, en una acción ético política de compromiso con la diferencia, con el vulnerable.

Por lo que la formación docente no puede verse como una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento de disciplinas específicas, sino que tendría que estar orientada hacia una posibilidad de *trascendencia*, que permita asumir desde otra perspectiva: “la posición del docente respecto a la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo” (SEP, 2011:30). Es decir que “debe ser el espacio *en donde el profesor* —en formación o en servicio— *pueda hacer conciencia* de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, *un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser*” (*Ibídem*).

Subrayamos la idea del compromiso con el futuro de la comunidad, pues consideramos que, efectivamente, implica ir más allá del desempeño profesional, concebido como el desarrollo y dominio de determinadas competencias; ya que creemos que el hecho de asumir esta responsabilidad, nos coloca en un plano ético en el que cobra sentido y pertinencia la propuesta ético-crítica, de Dussel (1998), en tanto que el compromiso con el futuro de la comunidad implica el encuentro cara a cara con la víctima:

La categoría de «víctima» es uno de los elementos centrales del criterio crítico, material o ético de la propuesta de Enrique Dussel (1998). La cual parte, en primer lugar, de asumir abstracta y universalmente que el criterio de criticidad o crítico de toda norma, acto, microestructura, institución o sistema de eticidad parte de la existencia real de las «víctimas». No como un juicio de valor, de gusto o subjetivo, sino como un juicio empírico de hecho, como enunciado descriptivo con pretensión de verdad que detecta y constata «negatividades» como pobreza, traumatismo, dolor, patologías, entre otras tantas dimensiones de la negatividad que es, a su vez, el resultado de la contradicción de las instituciones que se asumen como promotoras de “actos exitosos para evitar el dolor y postergar la muerte y así alcanzar la felicidad” (Dussel, 1998:370).

Categoría que en el mundo educativo tendría que ser entendida como el que está en condición de vulnerabilidad ante y por el sistema o totalidad: el indígena, el diferente, el rezagado, el homosexual, el sobresaliente, el que requiere atención especial, el *bully*, la víctima del *bully*, la niña, el niño, la

mujer, la maestra, el maestro. Es decir, el otro como sujeto viviente, corpóreo y sufriente, sin mayor conceptualización o representación. Cuya existencia resulta imposible negar, silenciar u olvidar:

Lo cual es inevitable si se reconoce el carácter finito e imperfecto de dichas instituciones, es decir que “hay inevitablemente «víctimas», que son las que sufren las imperfecciones, los errores, las exclusiones, las dominaciones, las injusticias, etc., de las instituciones empíricas no perfectas, *finitas*, de los sistemas existentes. Es decir, el «hecho» de que haya víctimas en todo sistema empírico es categórico, y por ello la crítica es igualmente siempre necesaria” (Dussel, 1998:369).

Presencia que nos sitúa de frente al rostro del otro y nos coloca ante un llamado de responsabilidad que emana de ese cuerpo doliente, que al ser “reconocida éticamente, nos «atrapa» en la re-sponsabilidad: lo «tomamos-a-cargo» antes de poder rechazarlo o asumirlo. Es el origen de la crítica” (Dussel, 1998:371). Encuentro en el que resulta imperativo asumir el compromiso ético-crítico que implica el reconocimiento del otro:

El reconocimiento del Otro, *como otro*, como víctima del sistema que la causa —que va más allá del reconocimiento hegeliano estudiado por Honneth—, y la simultánea responsabilidad por dicha víctima, como experiencia ética que Lévinas denomina «cara a cara» —que pone en cuestión crítica al sistema o Totalidad— es el punto de partida de la crítica (Dussel, 1998:369).

Pues solo así podremos encontrarnos con los otros, en el momento previo a cualquier propuesta metodológica o didáctica, en la relación ética de responsabilidad que nos impone el otro que es víctima del sistema educativo y social. Siendo, acaso, éste el sentido ético de la convivencia que puede recrearse como innovación en el ámbito educativo, que en primera instancia debe pugnar por la posibilidad de contacto, reconocimiento, cara a cara y encuentro que se puede vivir al interior de cada comunidad escolar. Pues como afirman Bello y Aguilar (2014) esta es nuestra oportunidad:

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizarnos a las comunidades diversas. [Pero] No basta con la formulación de políticas educativas basadas en principios compensatorios del respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario, el ejercicio de la convivencialidad cultural diversa como base de la coexistencia de las colectividades en el marco del Estado que tenga como base un compromiso social y ético (Bello-Aguilar, 2014:181).

LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE CONVIVENCIALIDAD

La posibilidad de acción y transformación está en el plano ético del educador como sujeto que se asume parte de una comunidad de la que es responsable. En este sentido, es necesario revisar el planteamiento de Jares (2001a y 2001b) sobre convivencia, quien refiere que la convivencia significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado, con polos que marcan el tipo de convivencia y están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, sin que ello signifique una amenaza para la convivencia. Perspectiva que le da cabida al conflicto como parte inherente a la vida en sociedad, aunque establece que las formas de convivencia estarán determinadas por las relaciones sociales y los códigos valorativos que se manejen al interior de dichos grupos. Aspecto que resulta insuficiente para el énfasis de empoderamiento y transformación de la comunidad escolar que nos interesa documentar en la práctica docente. Pues, desde esta visión la labor del docente solo se reduciría a reproducir y fortalecer los códigos reconocidos como válidos en determinados grupos sociales y a la atención del conflicto como gestor o mediador de éstos, lo cual conduciría a una labor de garante de un sistema preestablecido, en el que el docente es cualificado de manera deficitaria para el desarrollo de dicha tarea, por lo que se hace necesaria su capacitación desde fuera de la institución.

Luego entonces, proponemos recuperar el concepto de convivencialidad que, de acuerdo con Aristegui (2005), nos permite asumir la construcción de convivencia desde una perspectiva de la acción comunicativa, es decir, como un proceso de acción social centrado en la teoría del compromiso en una dimensión crítica-hermenéutica. Lo que, a su vez, implica asumir el problema metodológico de “generar condiciones para abrir un espacio de convivencia escolar que reconoce en el lenguaje y la comunicación, frente a la preminencia de la racionalidad instrumental, los recursos necesarios y suficientes para una resolución comunicativa de los conflictos” (Aristegui, 2005:142). Conceptualización que ubica al docente ante una posibilidad de acción ética dirigida hacia la transformación, es decir hacia la producción nuevos paradigmas de interacción, en los que tenga cabida una diversidad solidaria, la confianza, el afecto y la amistad, en los que se desarrolle la sociabilidad, entendida como un “entre nosotros”, que permita a las comunidades auto-conocerse y comprenderse para habilitar la participación de sus actores, es

decir, una acción ética dirigida a la transformación del presente y el futuro.

Desde esta perspectiva el docente deja de verse como el promotor de la convivencia armónica y se asume como un integrante de la comunidad que puede contribuir a la autocomprensión de ésta, al empoderamiento propio y colectivo para la transformación de la comunidad, con base en un contrato moral fundamentado en la empatía y la participación e inscrito en una ética de la convivencia.

De manera que la labor docente estaría encaminada a la comprensión profunda de sus comunidades a través del desarrollo de sus propias habilidades de metacognición —entendidas como la capacidad de generar conocimiento sobre sus propios procesos y productos cognitivos, además de monitorear, controlar y regular su uso—, el conocimiento del entorno social y, lo más importante, el desarrollo de la metacognición institucional.

Así pues, resulta pertinente identificar con claridad los elementos centrales para la construcción de la convivencialidad en la comunidad educativa: el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y el sentido ético del ejercicio docente en el reconocimiento de la otredad. Panorama en el que la institución educativa y sus actores asumen la necesidad de propiciar nuevos modelos de práctica pedagógica centrados en la convivencia y la diversidad como una respuesta valórica, con un sentido fuertemente formativo y transformador del sujeto y su comunidad (Aristegui, 2005).

Luego entonces, en un marco teórico de esta naturaleza, el cuestionamiento del saber pedagógico y la necesidad de construcción de convivencialidad implican un sentido de transformación de los sujetos y de su comunidad. En el que la escuela requiere asumirse como una instancia proactiva de cambio y no como una institución reproductora del sistema social. De manera que el rol de transformación social del docente queda en el centro de la construcción de la convivencia en la sociedad, papel que va más allá de la operación de programas y diseños curriculares elaborados de manera exprofesa para dar respuesta a las demandas sociales, actuación docente cuya trascendencia se encuentra en la construcción de nuevos sentidos de la convivencia, en función de elementos como la dignificación de la persona, vivir la asociatividad, asumir el conflicto, así como lograr niveles de empoderamiento y emancipación de los integrantes de la comunidad escolar, incluido, de manera prioritaria, el mismo docente. En concreto, podemos afirmar que este marco teórico hace relevante la escucha atenta de la voz de los docentes como protagonistas de un colectivo activo que se conoce a profundidad y transforma sus esquemas de convivencialidad

desde un posicionamiento ético firme que no atenta contra la diversidad o la diferencia.

Los proyectos se desarrollan e impregnan las interacciones en el cotidiano más allá del contenido temático escolar, social, o de los llamados ejes transversales hacia la convivencia y el diálogo intercultural ¿cómo transitar del reconocimiento que visibiliza al otro, pero no lo incluye? Si no existe respeto ¿puede haber inclusión de la diversidad cultural? Esto significa avanzar más allá del programa político de la inclusión, y gestionar momentos constitutivos que superen el reformismo, en este caso, educativo hacia el cambio educativo para dar sentido y contenido, en la práctica, a los conceptos. Algunas pistas para fertilizar las ideas y las prácticas sobre esta perspectiva se encuentran en la pedagogía de la diferencia, pedagogía intercultural (Merino, 1998) y en la pedagogía de la convivencia (Aristegui, 2005) paradigmas que se han aproximado a la exploración de la educación para la atención de la diversidad cultural, con base en el diálogo y la comunicación intercultural (Bello-Aguilar, 2012:175).

Asimismo, consideramos que el sentido ético de esta perspectiva es fundamental y permitirá enriquecer y fortalecer el ethos democrático, que equivale a decir individuo moral, cultural, socialmente autónomo (Cortina, 1997:34). Pues la democracia solo se puede dar en la diversidad. En este sentido la relación con las personas diferentes y los colectivos minoritarios estará determinada por este ethos democrático demandando que se les respete y se les comprenda en sus diferencias sin marcar desigualdades.

Pues, cuando no se entiende el valor de la igualdad como respeto a la diferencia se produce la tiranía de la igualdad, que es un trato idéntico a cada persona sin contemplar sus peculiaridades cualitativas. Lo que puede originar una gran deshumanización. Por eso, de acuerdo con Melero (2012), llevar a la escuela la lógica de la solidaridad y del amor se convierte en un compromiso ético y político en una sociedad donde el “conocimiento se ha convertido en imprescindible” para todos y todas. De ahí que educar en este momento se asuma como la tarea social emancipatoria más avanzada, ya que “la educación tiene como función principal la creación de la sensibilidad social para reconducir a la humanidad sencillamente porque la humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política que sólo encontrará salidas en consensos contruidos de modo democrático” (Melero, 2012:42).

En el mismo sentido, recuperamos la postura de Melero para señalar que cuando se habla de compromiso ético no se refiere a cómo han de enseñarse la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, etcétera, en la escuela; sino a la incorporación de un enfoque ético en nuestras vidas. La ética no puede

convertirse en una clase donde “se enseñan valores”. La convivencia no se enseña, se aprende en la convivencia (Melero, 2012:45).

Asimismo, coincidimos con este autor cuando señala que la convivencialidad asume el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad como “nuestra responsabilidad”. No solo en el sentido formal de responsabilidad (somos responsables porque damos cuenta de nuestras acciones) sino en un sentido más amplio, por el que los individuos adquieren ciertas responsabilidades hacia el bienestar y la calidad de vida de otros y comparten obligaciones para tratarlos con dignidad y respeto (Melero, 2012:43).

RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIALIDAD

Ahora bien, teniendo presente el carácter colectivo en el que se construye la convivencialidad, sostenemos con Giroux y MacLaren (1998), que la pedagogía crítica tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los/las estudiantes y los maestros/as asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces. En este sentido, el concepto de voz es crucial para una pedagogía crítica en el aula, porque provee una base importante para construir y demostrar los imperativos fundamentales de una democracia fuerte. Constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genera nuevas formas de socialización, al igual que, nuevas y desafiantes formas de confrontar y comprometerse con la vida diaria.

Por otra parte, de acuerdo con Bello y Aguilar (2012), recuperamos el concepto de voces propositivas, entendidas como aquellas que rebasan la subordinación de la tarea del docente orientada a mejorar los indicadores educativos, pues no plantean una educación alternativa, sino que sus propuestas establecen alternativas a la educación y a la tarea docente actual, es decir que son voces que rebasan la inmediatez y las actitudes contestarias.

Voces que es importante documentar y difundir, pues sus experiencias generarán un ejercicio de escucha que más que engendrar la réplica de tales experiencias, aspira a que se constituyan en el punto de partida para la reflexión sobre la práctica educativa respecto a la construcción de una convivencialidad asumida desde un enfoque ético y dialógico, en un contexto en el que la diversidad se aborde desde el principio de diálogo de saberes. Reflexión que, a

su vez, permitirá avanzar en:

La legitimización de los colectivos docentes, a través de la construcción de identidades colectivas en el reconocimiento de relaciones dialógicas y de alteridad para la transformación de sus prácticas educativas. Abonando a la exploración de los nuevos sentidos que los docentes van creando para la convivencia en función de elementos como la dignificación de la persona, vivir la asociatividad, manejar y asumir el conflicto y lograr niveles de empoderamiento y emancipación (Aristegui, 2005:143).

CONCLUSIONES

Así pues, en este contexto de demandas, departamentalizaciones, administraciones y reformas resulta relevante documentar, difundir y reflexionar sobre las experiencias, propuestas y problemáticas de los docentes que integran el colectivo docente para explorar, documentar, reflexionar y difundir las experiencias que viven los docentes del colectivo docente en la construcción de convivencialidad en su comunidad escolar.

En el entendido de que la construcción de convivencialidad, de acuerdo con Aristegui (1995), es un proceso de acción social centrado en la teoría del compromiso en una dimensión crítica-hermenéutica. Lo que implica asumir el problema metodológico de “generar condiciones para abrir un espacio de convivencia escolar que reconoce en el lenguaje y la comunicación, frente a la preminencia de la racionalidad instrumental, los recursos necesarios y suficientes para una resolución comunicativa de los conflictos” (Aristegui, 2005:142).

Conceptualización que ubica al docente ante una posibilidad de acción ética dirigida hacia la transformación, es decir hacia la producción nuevos paradigmas de interacción, en los que tenga cabida una diversidad solidaria, la confianza, el afecto y la amistad, en los que se desarrolle la sociabilidad, entendida como un “entre nosotros” que permita a las comunidades autoconocerse y comprenderse para habilitar la participación de sus actores, es decir, una acción ética dirigida a la transformación del presente y el futuro.

Desde esta perspectiva el docente dejará de verse como el promotor de la convivencia armónica y se asumirá como un integrante de la comunidad que puede contribuir a la autocomprensión de ésta, al empoderamiento propio y colectivo para la transformación de la comunidad, con base en un contrato moral fundamentado en la responsabilidad por los otros y la participación,

enmarcado en una ética de la convivencialidad. Definida como la comprensión profunda de las propias comunidades a través del desarrollo de las habilidades de metacognición de la comunidad —entendidas, a su vez, como la capacidad de generar conocimiento sobre sus propios procesos y productos cognitivos, además de monitorear, controlar y regular su uso—, el conocimiento del entorno social y, lo más importante, el desarrollo de la metacognición institucional.

REFERENCIAS

- Aristegui, R. et al. (2005). "Hacia una pedagogía de la convivencia" en *Psykhé*. Universidad de Chile. Chile.14 (1) consultado en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Bello, J. y Aguilar, M. (2014) "Educación, diversidad y políticas compensatorias" en Elisa B. Velázquez (Coord). *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los otros*. Universidad Autónoma del Estado de México y MAPorrúa. México. Pp.167-183.
- Bello, J. y Aguilar, M. (2012) "Prácticas educativas, miradas y voces insurrectas o en construcción del diálogo" en Juan Bello Domínguez y Mariana Aguilar (Coord). *Diálogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados. México. 297pp.
- COMIE (2002). *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad*. (Coord.) María Berteley Busquets. México: COMIE.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta-UAM-UNAM.
- Jares, X. (2002). "Aprender a convivir". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Agosto (44).
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). "Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En Peter McLaren, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Melero, M. (2012). "Diversas miradas: la pedagogía del amor" en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Málaga (74).
- Nikken, P. (1998). "Concepto de Derecho Humanos" en RAMÍREZ, G. (Coord.) *Derechos Humanos. Lecturas de Tronco Común*. México: Editorial UAP, pp. 42 – 59.
- Puerta, I. (2014). "Un iter de educación para la paz desde la escuela" en *Revista Ra Ximhai Publicación semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia*. México: UAIM, 10 (2), 47-78.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

- SEP. (2010). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2014). *La ruta de mejora escolar, una decisión colectiva para el aprendizaje. Educación Secundaria. Guía de trabajo. Consejos Técnicos Escolares*. Primera Sesión Ordinaria. México: SEP.
- Skliar, C. (2002) "Alteridades y pedagogías o si el otro no estuviera ahí" en *Educação & Sociedade*, XXIII (79) consultado en línea: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: UNESCO consultado en línea: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

NOTA:

Este ensayo es producto de la investigación de tesis de la alumna Ana Belem Diosdado Ramos, estudiante de la Maestría 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.

Ana Belem Diosdado-Ramos

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias del Estado de México y Asesora Metodológica del Nivel de Secundaria en el Subsistema Estatal del Gobierno del Estado de México.

anabelem73@gmail.com



RAXIMHAI
VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015

209-222

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA VIVIR EN PAZ.
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EMOTIONAL TO LIVE IN PEACE EDUCATION.
MIDDLE SCHOOL STUDENTS

María del Rosario Cano Valverde
María Teresa Reyes Ruiz

Resumen

Los espacios sociales en los que hoy en día nos desarrollamos como la escuela en cualquiera de sus niveles educativos, no está exento de que sus integrantes experimenten conflictos; que en 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. De ahí que, el manejo de las emociones del enojo y el miedo mediante la inteligencia emocional (Goleman, 2000) sea una alternativa en la gestión de espacios de convivencia pacífica. De la cual se presenta un reporte parcial de la investigación en torno a los conflictos y la educación emocional en estudiantes de Educación Media Superior.

Palabras claves: Educación Emocional, Conflictos escolares.

Abstract

Social spaces in which we develop today as the school in any of its educational levels, is not without its members experience conflict; that today are becoming more visible in interpersonal relationships that can move from conflict to violence if not managed properly. Hence, the management of emotions of anger and fear through emotional intelligence (Goleman, 2000) is an alternative in the management of spaces of peaceful coexistence. Which a partial report of the inquiry into the conflicts and emotional education in Upper Secondary Education students is presented.

Keywords: Emotional education, School Conflict.

RECIBIDO: 14 DE ENERO DE 2015 / APROBADO: 19 DE MARZO DE 2015

INTRODUCCIÓN

Actualmente la escuela en todos sus niveles educativos, como espacio social no está exenta de que los actores escolares experimenten diferencias, desencuentros o bien conflictos. Estos últimos hacen visible la presencia de la violencia cuando no se gestionan de manera adecuada.

De ahí surge la necesidad de abordar una investigación que dé cuenta de las implicaciones que tiene el miedo y el enojo en la escalada de los conflictos escolares y cómo la educación emocional sobre estas emociones en estudiantes de bachillerato puede coadyuvar a la creación de ambientes pacíficos en la escuela.

El presente reporte parcial de investigación, es un acercamientos teórico relacionado con el tema de los conflictos y la educación emocional en estudiantes de Educación Media Superior y algunas aproximaciones a la población motivo de nuestro interés a través de los docentes que atienden al grupo. La búsqueda documental incluye la referencia a los expedientes e historia escolar de los estudiantes en relación con la participación en algún conflicto interpersonal que se encuentra en el registro de seguimiento del departamento de orientación educativa.

Se considera como marco teórico el modelo educativo de Daniel Goleman (2000), Inteligencia Emocional, por considerar que contribuye a educar el cociente emocional, lo que permite mejorar las maneras de convivencia social y emocional en los espacios educativos entre estudiantes del nivel medio superior.

DESARROLLO

El Artículo 3 Constitucional establece que la educación que imparta el Estado - Federación, Estados, Municipios - tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...); en su inciso c, sigue diciendo que contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. (Juridicas, 2011)

El Estado como garante de estos derechos fundamentales del hombre, establece y reorienta políticas educativas, además de insertar aquellos mecanismos que sean necesarios para el logro de tal fin.

Encontramos así el primer objetivo del Programa Sectorial de Educación (2007-2012) consistente en “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Diario_Oficial, 2008). El término de bienestar implica la garantía de seguridad de una vida en donde los derechos individuales del hombre estén asegurados; esto quiere decir que el papel de la escuela es fundamental en la creación de espacios que garanticen la seguridad de todos sus miembros y específicamente de los estudiantes.

En este sentido la Educación Media Superior en el Estado de México asume la tarea de formar y desarrollar en cada estudiante el desarrollo de un perfil de egreso establecido en el acuerdo secretarial 444; que establece las competencias genéricas que en su conjunto constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional del Bachillerato.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), conduce a cambios significativos entre los que podemos citar: La adopción del Marco Curricular Común, el enfoque educativo basado en competencias, los perfiles del director y del docente (Acuerdo secretarial 447 y 449); y la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos como el servicio de orientación y el programa de tutoría.

Las competencias son llamadas genéricas porque acompañaran al estudiante a lo largo de toda su vida, así como trascendentes, en la medida que pueden ser aplicables en cualquier contexto en el que se desenvuelva la persona.

El acuerdo secretarial 444 en su artículo 4° señala las competencias genéricas y sus atributos; de las cuales señalamos la siguiente:

Se auto determina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- *Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y re-*

conoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.

- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones, etc.

En este sentido podemos mencionar que la realidad a veces dista mucho de las intenciones escritas, las cuales en sí mismas no son suficientes para transformar ni a las personas ni los ambientes en la escuela, ni la sociedad en general.

Las diversas formas de abordar los conflictos pueden entrar en el extenso abanico entre la paz y la violencia; aun en nuestros días podemos encontrar registros escolares de conflictos gestionados de forma no pacífica, dichos registros se encuentran por ejemplo en el Plan de Convivencia (EPO_47, Plan de Convivencia, 2013-2014), los cuadernos de seguimiento de los orientadores escolares, las bitácoras de los mismos; entre otros; donde se lee el uso frecuente del reglamento escolar para la atención de los conflictos presentados entre estudiantes; o bien indicaciones arbitrarias o unilaterales de manera jerárquica en el caso de docentes y directivos u otra autoridad educativa implicada; el uso de la coerción a través de las calificaciones de docentes a alumnos, golpes y violencia verbal de padres a hijos, amenazas e intimidación ente los estudiantes, por mencionar algunos de ellos.

Este contexto nos lleva a emprender una investigación que dé cuenta de la *Educación emocional para estudiantes de Educación Media Superior con relación al enojo y el miedo para vivir en paz*. Cuyo propósito es: *Analizar si la educación emocional del miedo y el enojo en jóvenes de bachillerato es coadyuvante en la generación de ambientes pacíficos en los centros escolares.*

Lo que nos conduce a una serie de preguntas:

- ¿La ausencia en el manejo de las emociones como la ira y el miedo provoca la escalada de los conflictos?
- ¿La educación de las emociones como el enojo y el miedo en jóvenes de bachillerato es coadyuvante en la generación de ambientes pacíficos en los centros escolares?

Cuestionamientos que intentaremos responder a lo largo de la investigación; la metodología propuesta es la Investigación Acción Participante a razón de que promueve a nivel teórico y en plano de la praxis, el diálogo entre el conocimiento “científico” y el conocimiento “popular”, actuando como “coinvestigadores” y “compañeros de acción” en proyectos de investigación/acción. (Sandoval, 2013) Dado que las disciplinas sociales, sus métodos, sus técnicas y todas las teorías, son susceptibles de ser empleadas en las investigaciones para la paz, (Sandoval, 2013)

Por lo que una aproximación teórica en relación a la conceptualización, que proporcionan algunos estudiosos en materia de conflicto nos da la posibilidad de ofrecer una explicación particular de lo que estimamos específicamente por conflictos escolares sin profundizar demasiado en la tipología de los mismos; más bien lo que nos interesa es recuperar el concepto para establecer en su momento la relación que guarda con la inteligencia emocional.

El conflicto argumenta Jares (2001), va a suponer la mejora, el crecimiento, el conocimiento integral y, ante todo, la madurez del sujeto. (Citado por Camacho, 2007 p. 161-185)

Freire (2002), señala que la mejora solo es posible desde el conflicto, siempre y cuando éste sea constructivo. (Citado por Camacho, 2007 p. 161-185)

Ortega (2000) afirma que el conflicto es una situación de confrontación entre dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por un enfrentamiento de intereses. (Citado por Camacho, 2007 p. 161-185)

Torrego (2000) señala que los conflictos tienen que ver con las personas, con los procesos y la esencia del problema. (Citado por Camacho, 2007 p. 161-185)

Con las aportaciones de estos autores decimos entonces que estamos ante un conflicto cuando se encuentra presente un desacuerdo o choque de intereses y metas. En el conflicto se encuentran involucrados los valores, las creencias y las formas de abordar el mismo; esto quiere decir que de acuerdo a su gestión el conflicto puede ser positivo cuando éste supone transformación y crecimiento o negativo cuando su resultado final debido a su escalada derive en el uso de la violencia como medio de resolución del mismo, lo que conduce eminentemente a la momentánea o definitiva destrucción de las relaciones y el atropello de la dignidad de las personas y la inminente violación a los derechos fundamentales del hombre.

Luego entonces consideraremos a los conflictos escolares como todos

aquellos que se encuentran enmarcados y se gestan al interior de los centros educativos; esto es, la escuela, entre los que podemos citar: Los malos entendidos, chismes, uso de palabras altisonantes, falta de respeto hacia las pertenencias de los compañeros, hacia la autoridad, incluso golpes físicos, entre otros, en los cuales se observa la implicación y participación de alguno o de diversos actores de la comunidad escolar; autoridades educativas, directores, subdirectores, secretarios escolares, docentes, orientadores, alumnos, padres de familia, personal administrativo y personal manual.

En ese sentido, uno de los espacios educativos en los que interactúan los jóvenes, hoy en día son las instituciones de Educación Media Superior, en sus diversas modalidades: preparatoria; bachillerato general, agropecuario, tecnológico, pedagógico, industrial y de servicios, entre otros. Recientemente la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior, en 2013, refiere “...la presencia de situaciones de violencia psicológica, verbal o física que dicen vivir los y las estudiantes en la escuela. 72% de los hombres y 65% de las mujeres reportaron haber experimentado algún tipo de agresión o violencia... de parte de sus compañeros de escuela en los últimos 12 meses.”

Situación que se ve reflejada en lo que algunos estudiantes de la Preparatoria Oficial No. 47, han enfrentado. Como los conflictos que tienen que ver precisamente con malos entendidos, riñas y que en algunos casos su escalada ha terminado en algún tipo de violencia; en dicha escalada, en la que estuvieron presentes emociones y sentimiento cuya autogestión fue insuficiente o nula y que ante tales circunstancias se hace uso de la aplicación del reglamento escolar para sancionar y reprimir tales comportamientos sin que se solución del todo el conflicto pues se observa lo superficial del mismo y no así el fondo.

La Escuela Preparatoria Oficial No. 47 enclavada en el municipio de Papalotla del Estado de México; da servicio a 420 estudiantes aproximadamente, distribuido en once grupos. De los once grupos, el segundo IV, en el diagnóstico inicial de grupo realizado por la Orientadora Escolar refiere que: El 35 % de los jóvenes se integraron en el presente semestre procedentes de distintas preparatorias y subsistemas, con problemas de reprobación y conductuales; bajo aprovechamiento, alto índice de reprobación, poco interés por el estudio, problemas de desintegración familiar y grupal.

Las voces de cuatro docentes dan cuenta de esto; ante las preguntas que se les formularon en el mes de diciembre del año pasado, entre las que se pide

en breves líneas el contexto general/académico del grupo. Con el propósito de detectar las conductas de violencia en el contexto escolar, el aula y la resolución del conflicto mediante una conducta emocional a través del manejo de las emociones, el enojo y el miedo. Es decir, ubicar a los estudiantes con implicaciones directas en conflictos interpersonales, susceptibles de conformar el grupo de estudio de nuestra investigación.

El testimonio 1 corresponde a un docente, que imparte la asignatura de Informática y computación que refiere: *“Los chicos no tienen iniciativa, ni interés por venir a la escuela, solo vienen por no estar en casa; esa era la problemática a inicios de semestre después de aplicar algunas técnicas se mejoró el trabajo con ellos, siguen teniendo una actitud pesimista, pero de un 100 % bajaron a un 20 % creo que es algo bueno, solo quieren ser motivados y que se sientan tomados en cuenta solo es cuestión de actitud...”* Como puede observarse el docente reconoce que el grupo en cuestión manifiesta una actitud pesimista que se ve reflejada en el poco interés por asistir a la escuela. No obstante refiere que el reconocer el hecho pesimista de sus alumnos lo llevó a realizar técnicas de trabajo que le permitieron mejorar la actitud de sus estudiantes que en un principio se manifestó en un 100% y a partir de su intervención bajo a un 20%, aunque desde su punto de vista el pesimismo de éstos permanece.

Testimonio 2 el testimonio pertenece al docente de la asignatura de sociología el cual refiere que *“En lo general el grupo presenta conducta deficiente lo cual conlleva a falta de trabajo en algunos casos muy marcados que se mencionan más adelante, los alumnos tienen buena retención lo que les falta es la elaboración de trabajo en clase”* Este docente identifica que el grupo presenta una conducta deficiente; sin embargo valora la buena retención del mismo y considera que es necesario mayor trabajo áulico.

Testimonio 3 El testimonio corresponde al docente de la asignatura de Trigonometría; el cual señala que *“Inicialmente el grupo generaba mucho ruido, se hablaban a gritos y sobre todo faltándose al respeto, académicamente son muy conformistas no entregan actividades, ausentismo (en ocasiones por situaciones personales y en otras por suspensión debido a <conductas inadecuadas>”* Como se puede visualizar, el docente refiere que inicialmente el grupo era ruidoso, con falta de respeto entre ellos pero además conformistas, hace mención de la ausencia de los estudiantes por motivos de situaciones personales o debido a conductas inadecuadas.

Testimonio 4 Este testimonio pertenece al profesor de la asignatura de Toma de decisiones, el cual refiere respecto a contexto académico del grupo

que son “*Alumnos con muy bajos conocimientos académicos, poca motivación para estudiar y también para hacer las cosas además de distraerse con facilidad*” Como puede observarse el docente refiere que los estudiantes presentan bajo aprovechamiento, escasa motivación para estudiar y que con facilidad se distraen.

Los testimonios antes citados corroboran por un lado el diagnóstico inicial proporcionado por el servicio de orientación educativa en relación al grupo seleccionado; sin embargo, consideramos que no es suficiente para ubicar a los estudiantes con implicaciones directas en conflictos interpersonales; esto nos condujo a profundizar más en el conocimiento del grupo a través de la lectura detallada de los expedientes de los estudiantes de segundo cuarto turno matutino los cuales fueron proporcionados por la orientadora, en dichos expedientes se encuentran algunos documentos que nos permite observar la situación familiar de los estudiantes, cómo es el ambiente en sus hogares y cómo se perciben a sí mismos, entre otros datos.

De esta primer lectura se seleccionaron a cuatro estudiantes todos ellos hombres, para esta primer selección se consideró por un lado a aquellos estudiantes que relataban de forma escrita que viven en ambientes familiares “*tensos*” sin mayor especificación por el momento a que es lo que para ellos es “*tenso*”; otro criterio considerado fue alumnos que presentaran problemas de autoestima, y por último estudiantes con una percepción de sí mismo como violentos o con pérdida de control sobre sus actitudes o comportamientos.

En un segundo momento se utilizó el cuaderno de seguimiento de los estudiantes del grupo, con la intención de encontrar primero alguna coincidencia de los alumnos seleccionados en una primer etapa de selección a partir de la lectura del expediente personal del alumno, con la intención de corroborar que solo con ellos cuatro trabajaríamos el resto de la investigación o podríamos encontrar otros estudiantes que durante el transcurso de su vida estudiantil registraran algún acontecimiento de conflicto escalado a violencia y considerarlos de igual forma para esta investigación.

Derivado de la lectura del cuaderno de seguimiento se encuentran nueve registros de estudiantes con problemas de riña, conflicto o enfrentamiento con algún compañero o algún docente, de los cuales siete son hombres y dos son mujeres, el resto de los estudiantes se señala que presentan problemas académicos, conductas disruptivas o poco interés por las clases; sin embargo, esto último no es relevante para nuestro estudio; lo que sí es relevante es lo relacionado con los conflictos y su escalada.

Procedimos entonces a verificar si en los nueve seleccionados a través de la lectura del cuaderno de seguimiento, estaban incluidos los cuatro primeros seleccionados a través de la lectura de los expedientes o eran diferentes y poder determinar la muestra correspondiente.

Al verificar si existía alguna coincidencia entre la primera selección y la segunda comprobamos que dos chicos fueron seleccionados por ambas vías; y dos chicos seleccionados vía expedientes no fueron seleccionados por medio de su seguimiento conductual por lo que se decide integrarlos a la muestra. Entonces la muestra quedo constituida por nueve chicos y dos chicas.

La escuela preparatoria forma parte del sistema educativo estatal que asume como prioridad el Marco Curricular Común; esto implica el desarrollo del perfil de egreso establecido en las once competencias las cuales abarcan conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales; sin embargo, como se observa a partir de la revisión de los expedientes proporcionados por el departamento de orientación educativa y los cuadernos de seguimiento de los estudiantes se ha detectado la presencia de conflictos escolares; aquellos que se gestan al interior de la escuela y que tienen que ver con desacuerdos o incompatibilidad de metas entre los actores que conviven dentro de los muros institucionales; esto nos induce a la búsqueda de las implicaciones que tienen las emociones como el miedo y el enojo en la escalada del conflicto y deriva en el siguiente supuesto hipotético:

La institución educativa y los docentes no ofrecen educación emocional con relación al miedo y el enojo a estudiantes de bachillerato, por lo que el enojo y el miedo son detonantes en la escala de conflictos traducidos éstos como violentos.

Por lo que como parte del marco teórico de esta investigación recuperamos el modelo educativo de Daniel Goleman (2000), Inteligencia Emocional, cuya importancia radica en educar el cociente emocional, con la finalidad de mejorar las cualidades sociales y emocionales como la empatía, el control del temperamento, la autonomía, la amabilidad, la capacidad de adaptación y la resolución de situaciones interpersonales; de tal manera que los jóvenes integren el aprendizaje, la creatividad, la comunicación pero sobre todo la cooperación y el desarrollo de redes solidarias que permite que el estudiante entre en contacto con sus propios conceptos, valores y emociones.

Goleman (2000) utilizó el término emoción para referirse a un sentimiento y pensamientos propios del estado psicológico y biológico y a una variedad de tendencias del actuar. Así la Inteligencia Emocional (Goleman, 2000)

se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

Entonces es necesario que los procesos formativos regulares de los estudiantes de bachillerato general y particularmente de los jóvenes de la Escuela Preparatoria Oficial No. 47 se hagan acompañar con un amplio y preciso desarrollo de la Inteligencia emocional que les brinden y doten a los jóvenes de las estrategias de control de emociones así como habilidades comunicativas con el objetivo de proveerles de herramientas intrapersonales e interpersonales necesarias para auto gestionar de manera positiva los conflictos escolares.

Dado que la educación debe atender e impulsar el desarrollo de capacidades individuales en la esfera de lo intelectual, socio-afectiva, artística y deportiva, promoviendo valores para una convivencia social solidaria. El enfoque por competencias impulsa el desarrollo y la puesta en práctica de tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes.

El desarrollo de habilidades psicosociales en el ámbito escolar es de suma importancia en contextos donde pareciera que violentar y ser violentado es algo natural; la cultura de la violencia en la gestión de conflictos se naturaliza a través de las intervenciones que tienen no solo los alumnos, sino también autoridades, docentes, personal no docente e incluso padres de familia; esta cultura limita el logro de los más nobles propósitos que encierra la educación que se traducen en pilares: Aprender a conocer, Aprender hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser (Delors, 2014).

Considerando que la escuela, después de la familia es el segundo espacio de convivencia más importante entre los jóvenes, es ahí donde se deben fortalecer herramientas para auto gestionar de manera positiva cualquier situación de conflicto, los cuales al ser inherentes al ser humano, deben proporcionar áreas de crecimiento en diversos ámbitos, todo lo anterior sustentado en una educación emocional tendiente a promover espacios de paz en las escuelas y en la sociedad en general.

CONCLUSIONES

La escuela como espacio social no está exenta de que los actores escolares experimenten conflictos; la presencia de violencia cuando los conflictos no se gestionan de manera adecuada.

El abordaje de una investigación que dé cuenta de la *Educación emocional para estudiantes de Educación Media Superior con relación al enojo y el miedo para vivir en paz*. Cuyo propósito es: *Analizar si la educación emocional del miedo y el enojo en jóvenes de bachillerato es coadyuvante en la generación de ambientes pacíficos en los centros escolares se hace necesaria en nuestro contexto actual.*

Partimos del supuesto de que la institución educativa y los docentes no ofrecen educación emocional con relación al miedo y el enojo a estudiantes de bachillerato, por lo que el enojo y el miedo son detonantes en la escala de conflictos traducidos éstos como violentos.

La competencia emocional básica supone un estado de conciencia sobre nuestras propias emociones este reconocimiento se constituye como el primer paso para transformarlas; por ello es fundamental desarrollar esta habilidad en el alumno. (Caruana, 2005)

Consideramos necesario que los procesos formativos regulares de los estudiantes y particularmente de los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial No. 47 se hagan acompañar con un amplio y preciso desarrollo de la Inteligencia emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Camacho, H. J. (2007). Violencia escolar: Una alternativa desde un enfoque socioeducativo. *Escuela Abierta*, 161-185.
- Caruana Vaño, A. (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la violencia*. España: GRAFIBEL.
- Delors, J. (2014). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO*. Obtenido de La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO : unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf
- EPO_47. (2013-2014). *Diagnóstico inicial de grupo*. Estado de México.
- EPO_47. (2013-2014). *Plan de Convivencia*. Estado de México.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Juridicas, I. d. (10 de Junio de 2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 23 de Mayo de 2015, de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9>
- Sandoval Forero, E. A. (2013). Etnografía para la Paz, la interculturalidad y los conflictos. *Métodos integrales e integradores en la investigación social*.
- Sandoval, F. E. (2013). *Etnografía para la Paz, la interculturalidad y los conflictos*.
- SEMS. (Febrero de 2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, interculturalidad, y violencia en las escuelas de educación media superior 2013*. Recuperado el 3 de Junio de 2015, de <http://www.sems.gob.mx>
- SEP. (28 de Noviembre de 2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de Programa Sectorial de Educación 2007-2012: http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- SEP. (21 de Octubre de 2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/...Acuerdo_número_444_establece_SNB.pdf
- SEP. (29 de Octubre de 2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/...Acuerdo_numero_447_establece_SNB.pdf
- SEP. (2 de Diciembre de 2008). *Acuerdo 449 por el que se establecen*

las competencias que definen el perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo media superior. Obtenido de www.sems.gob.mx/work/...Acuerdo_numero_449_establece_SNB.pdf

- SEP. (26 de Septiembre de 2008). *Acuerdo Secretarial No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de bachillerato en un marco de la diversidad.* Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/...Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- SEP. (Enero de 2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior-OEI.* Recuperado el 16 de Mayo de 2015, de http://oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- SEP. (2010). *Plan Maestro de Orientación Educativa de Educación Media Superior del Estado de México.* México: SEP.

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis de la alumna María del Rosario Cano Valverde bajo la dirección de la Dra. María Teresa Reyes Ruiz para optar por el título de Mtra. 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.

María del Rosario_Cano_Valverde

P/Mtra. en Innovación Educativa, Pedagogo A, Mediadora certificada por el Poder Judicial, Experto en Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar y juvenil en la UCO. Adscrita a la Escuela Preparatoria Oficial de Papalotla, perteneciente a la ZE 39 BG, actualmente cursa estudios de posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la UAIM-SE del Edo de Méx., coautora del Manual para Docentes Mexiquenses.

mediacionescolarze28bg@hotmail.com

Dra. María Teresa_Reyes_Ruiz

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente investigador de la Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Docente del Posgrado Educación para la Paz y la Convivencia Escolar de la UAIM. Publicación de capítulos de libro con las temáticas: Habitus y campo educativo. Prácticas educativas. La visión de los docentes. Estudiantes normalistas ante personas que viven con VIH-SIDA. Competencias ciudadanas y educación.

mtreyes2005@yahoo.com.mx



RESEÑA

RESEÑA

REVIEW

Título: *Contra la deshumanización. Saberes y Reflexiones desde la Paz*
Autor: López Martínez, Mario y Jiménez Bautista, Francisco
Editorial: EdiLoja
Lugar: Loja, Ecuador
No. de páginas: 426 pp.
Año: 2015



Francisco Jiménez Aguilar

Hoy en día existe la necesidad dentro de las disciplinas en adentrarse en el desafío de la posmodernidad: los saberes establecidos han de adaptarse y refundarse. Y, ante la incertidumbre a la que es sometido el conocimiento, la reflexión no solo ha de tomar consciencia de la importancia de un debate ontológico y epistemológico, además hay que promover un debate ético. Como escritores debemos conocer y mostrar en que posición ético-moral nos encontramos. Es por ello que nuestra capacidad de producir conocimiento a través de

textos no ha de eclipsar la necesidad de ser conscientes de los medios y los fines por los que lo construimos. Es pues esta situación intelectual contemporánea donde toma parte necesariamente el pacifismo.

Estamos cerca ya del primer siglo desde que se creó y se viene desarrollando una reflexión intelectual y disciplinar sobre la paz, los conflictos, la no violencia y por qué no, en contra de la violencia. Esta reflexión es construida desde una disciplina independiente que es la Investigación para la paz constituida

desde un ámbito multidisciplinar donde colaboran los intelectuales de diferentes disciplinas comprometidos con la paz y la no violencia en el mundo actual. Es esta la herramienta con la que tenemos que enfrentarnos a la crisis actual que denuncian sus escritores, definida como una «crisis civilizatoria». Una crisis descrita con cierta analogía gramsciana y en la que se señalan como sus «monstruos» responsables al capitalismo, al belicismo, el terror nuclear, la crisis ecológica y la concomitancia, extrínseca e intrínseca, del propio ser humano.

La edición con la que se encuentra el lector es un útil instrumento de reflexión e investigación aunque pueda parecer caótica al adentrarse en ella. Es cierto que nos encontramos con una colección de textos carentes de homogeneidad, ni en los temas ni en las disciplinas desde los que se abordan. Pero esto es algo muy relacionado, como se puede observar, en la condición de la Investigación para la paz y lo necesario que es que así sea. Hay que advertir la importancia que tiene la obtusa interdisciplinaridad dentro de la Investigación para la paz que se observa en las disciplinas que participan en este libro: Ciencias Políticas, Sociología, Ecología, Historia, Matemática y Estadística, Antropología, Análisis del discurso, Estudios poscoloniales o Estudios de

género. Se podría decir por ello que es un libro sin orden pero con concierto, donde la sensación que producen los once capítulos que lo componen es la de encontrarse ante una recopilación de textos heterogéneos de gran calidad y valor —teniendo en cuenta que muchos de ellos hayan sido previamente publicados o constituyan una revisión de algún trabajo anterior— con un objetivo común. Es mayúsculo asimismo el hecho de que en él participen intelectuales de la talla de José María Tortosa o Enrique Leff cuya producción y calidad de pensamiento son altamente reconocidas dentro de la Investigación para la paz.

No podríamos hablar explícitamente de un fin en él, mucho menos de una idea general o un *leitmotiv* y, ni siquiera queda claramente delimitada su utilidad frente a la susodicha crisis civilizatoria. Sin embargo, son muchos los usos que podemos hacer de estos textos. Hay desde textos divulgativos a ensayos que son diagnósticos con receta. La mayoría nos sirven como presentación de diferentes saberes, metodologías y técnicas para afrontar los conflictos actuales en pos de una solución pacífica. Asimismo, el libro concluye con algunas investigaciones coyunturales, las cuales, resultan posiblemente la parte más jugosa del libro. Es por tanto una colección de compromisos éticos de todos sus

colaboradores con la paz o las paces. Una voluntad de no darle la razón a Hobbes; una crítica constructiva contra los elementos vigentes que hacen de nuestros rasgos humanos más lobunos de lo que deberían.

Sirva como preámbulo al libro el primer capítulo, el cual esquematiza cómo se ha ido desarrollando la *Investigación para la paz*. Un relato histórico que concatena la *polemología* a una *irenología* que brota, crece disciplinariamente y ha de adaptarse a los retos actuales; pues estos, en su complejidad, no son los mismos a los que han de enfrentarse otras disciplinas. Las soluciones inmediatas a la problemática actual de la disciplina para Francisco Jiménez e Inés Cornejo-Portugal son el potenciamiento de una Cultura de paz y un Derecho Humano a la paz como forma de alcanzar la armonía pacífica.

Seguidamente hallamos un mapa de las violencias que José María Tortosa traza dentro de los procesos globalizadores y que muestran las relaciones internacionales y transnacionales en la actualidad. Mediante una articulada representación del funcionamiento de las violencias en el sistema-mundo, se atreve a prospectar las nuevas dimensiones de los conflictos y sus posibles frentes de batalla inmediatos en el mundo. Siendo apto este ensayo como una cartografía global de

urgencia para afrontar los conflictos políticos actuales y, posiblemente, los futuros.

El tercer texto pertenece a Enrique Leff y enlaza una crítica a la anquilosada economía ecológica a fin de llamar la atención de lo necesario que es construir una «racionalidad ecológica»; una nueva forma de afrontar los desafíos y obstáculos ecológicos que han sido impuestos por las ideologías y políticas imperantes en la economía capitalista. Lo que propone es una crítica al problema de «construir la casa por el tejado» del ecologismo sin antes haber cimentado unos buenos pilares epistémicos y disciplinares lo cual es relevante en la necesidad de alcanzar una *paz gaia*, otro de los desafíos de la Investigación para la paz a fin de hacer sostenibles no solo las relaciones humanas, sino que también las relaciones humanas con el medio ambiente.

El trabajo que Mario López nos presenta es una apropiación personal y muy útil de la disciplina histórica con el fin de transformarla en un elemento pacífico y no violento. Construir o reescribir el discurso histórico oficial para usarlo como una herramienta educativa y edificante de futuro, recuperar la función de *magistra vitae* individual y colectiva en la democracia. Entre sus argumentos: romper con la concepción de la guerra como «partera de la historia» y dar voz a los

que carecen de ella, algo muy cercano a las recientes propuestas de la Nueva Historia Social, el Poscolonialismo o la Historia de Género. Se le podría pedir al ensayo un poco más de reflexión en torno la relación entre ética e historia, tan problemática, para tocar algunos de los puntos fundamentales en el debate posmoderno, tan necesario y tan ignorado por los historiadores españoles, cuando se busca renovar la disciplina histórica.

Rodríguez Alcázar nos presenta algunos casos prácticos de los conflictos éticos individuales y colectivos ante el desarrollo tecnocientífico. Quizás, la idea más interesante de este capítulo podría ser la propuesta de crear una reflexión política, entendiendo esta cómo institucional y ciudadana, sobre tales conflictos y la presentación y propuesta de ejemplos prácticos como los Tribunales tecnológicos daneses. Unos juicios muy consonantes con las transformaciones y reivindicaciones de la ciudadanía en el presente y la dependencia del desarrollo capitalista en el progreso tecnológico.

Inmediatamente José Antonio y Francisco Javier Esquivel nos traen una muy completa exposición y puesta en valor de la Teoría de Juegos en la resolución de conflictos. Para ello se utilizan ejemplos clásicos en su uso como la teoría política y de las Relaciones Internacionales dentro del periodo de la Guerra Fría y algunos

ejemplos más llamativos como la política hacia las FARC. Resultaría interesante que se buscaran ejemplos y formas de aplicación de los usos de estas teorías en otro tipo de conflictos, en otro tipo de escalas y simetrías, a la par que incidir en las muchas problemáticas que acarrea a la hora de su aplicación práctica.

Igualmente resulta relevante la validez del análisis discursivo de la prensa mexicana realizado por Natalia Ix-Chel y su aplicabilidad en muchos otros casos cuando relacionamos la teoría del discurso y conflictología. En él se muestra el anquilosamiento de las herramientas interpretativas de los conflictos y las violencias a lo que se suma los interesados usos políticos de las noticias. Su receta para el problema mexicano es «entender como se lee y significa la violencia nos permitirá construir un mapa de cómo se construye el sentido social de la misma» (Vázquez González, 2015: 293), a lo que hay que añadir, la crítica de la necesidad de llevar el activismo pacifista al propio periodismo.

El capítulo escrito por Mercedes Alcañiz es un esquema internacional sobre el estado actual en cuanto a las violencias directas y estructurales que someten a los países a la par que un sumario de los niveles de desigualdad. Por medio del *Índice Global de Paz* (GPI) y el *Índice de Desarrollo Humano* (IDH) se examina la relación que existe

entre poder político y económico llegando a la proverbial conclusión de «que ningún extremo es bueno» cuando hablamos de paz. A pesar de la demostrada utilidad de estos cabría una mayor meditación sobre la validez y la mejoría de estos índices como medios de interpretación de las violencias y las desigualdades.

Y enlazándose al tema anterior, Jorge Arzate nos presenta dos tesis remarcables sobre las desigualdades: *la primera*, es una defensa de la existencia de una relación causal e intrínseca entre desigualdad y violencia, complementando los datos trabajados en el capítulo anterior. Y *la segunda*, es la viabilidad del uso de una metodología cualitativa a la hora de analizar las violencias en el ámbito social. Llama aquí la atención la argumentación para desarrollar la primera idea lo que me hace recordar una entrevista para *Magazine Littéraire* en la que Foucault respondía a un periodista: «[...] es imposible hacer historia actualmente sin recurrir a una serie interminable de conceptos, ligados directa o indirectamente al pensamiento de Marx» (Foucault, 2010: 311). Lo mismo pasa con la sociología y, por qué no, con la Investigación para la paz.

Antes de ir ultimando el libro Eduardo Sandoval nos ofrece un estudio sobre las violencias y las

paces en torno a los indígenas en Latinoamérica. Para ello realiza un esfuerzo por revelar las violencias a las que son sometidos del mismo modo que muestra los procesos de resistencia ante la globalización y de lucha por sus derechos. Es reseñable el ejercicio de reflexión sobre el colonialismo a nivel regional, nacional y continental, realmente necesario ante la complejidad que supone destapar las relaciones de poder que este ejecuta. Igualmente es destacable el acercamiento a costumbres y elementos culturales pacifistas como el del «buen vivir» dentro de estas comunidades, mostrándonos nuevos ejemplos de subvertir las diferentes formas de violencias que, al igual que a ellos, nos afectan en la actualidad.

Y es Tatiana Drozina la que concluye con otro estudio de caso sobre el terrorismo suicida en las mujeres. En él se analiza las posibles causas, la lógica o el sentido de estos actos y, cómo no, el peso de las relaciones de género en todos los espectros de este fenómeno de chocante actualidad. Destaca en sus conclusiones el hecho de que seguimos perpetuando estereotipos y prejuicios de género en el momento de interpretar y significar estos fenómenos por parte de la sociedad, los medios de comunicación y el conocimiento, constituyendo una forma de violencia epistémica. Es

sin duda un estudio que consigue llamarnos la atención de lo importante que es el repensar todos los elementos de los saberes, incluso los de la paz.

Es este un libro carente de conclusiones lo cual deja indefinido el objetivo del mismo. El lector se adentrará en un «país extraño» posiblemente sin saber del todo que va a encontrar en él, pero sí sabrá porqué lo hace. Personalmente se pueden extraer dos objetos fundamentales en este. *El primero* es que busca reafirmar la necesidad de que el investigador o el intelectual pacifista contribuya desde su lugar disciplinar y su erudición, la cual puede ser muy diversa, en la conformación de un saber pacífico y una disciplina por la paz para contribuir en la construcción de un mundo mejor, de acuerdo con esta posición ética. *El segundo*, y se observa en el hecho de aprovechar la recién fundada Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la paz para su publicación, es la de contribuir con la expansión institucional y disciplinar de la Investigación para la paz, transmitiendo la actualidad de esta a los países de habla hispánica y denunciando los recortes materiales y el ostracismo político de las instituciones estatales a ambos lados del Atlántico. Escribía Francisco Fernández Buey poco antes de que empezara esta crisis que «pocas cosas

puede haber tan representativas de una crisis de civilización como el sentimiento de pérdida de los valores que han sido propios. Eso es lo que hay. Y eso no se arregla buscando en las clásicos de cada cual los valores perdidos» (Fernández Buey, 2009: 51). He aquí unos ensayos pacifistas para mirar al futuro.

Francisco Jiménez Aguilar

Historiador por la Universidad de Granada, España. Se encuentra de ERASMUS en la National University of Ireland, Maynooth. Destacamos sus dos últimos artículos: Foucault, cárcel y mujer: el conflicto de la reincidencia (2013); Una Historia de la Investigación para la paz (2014).

fjja@correo.ugr.es

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos, y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

TIPOS DE CONTRIBUCIONES:

Artículos de investigación. Deben ser productos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada, o de estudios de caso.

Estado del arte. Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

Reseñas bibliográficas. Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte, o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.

- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

ESTRUCTURA FORMAL DEL ARTÍCULO

Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guión sin espacios.

Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe de incluir antecedentes, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés ("Abstract"). El "Abstract" podrá tener hasta 10 renglones.

Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

Key Words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del "Abstract".

Síntesis curricular

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

LA RESEÑA DE LIBROS

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- * Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p. 57).
- * Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- * Más de tres autores. Ejemplo (Ortega, et al., 2002, p. 45)
- * Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- * Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.

Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de Paz*. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccs/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra

Versión electrónica de un libro re-publicado

Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remq.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de Libros

Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

Andino Gamboa, Mauricio (2001), "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso". En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

Turbay Posada, María José: "Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupar" en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En:

<http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupar/>

Tesis de grado

Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, Paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el desarrollo, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.

Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México. 2000-2005*. Tesis (Doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.

Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

ENVÍO DE TRABAJOS

Los trabajos a postular deberán ser enviados a:

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Director Editorial
raximhai@uaim.edu.mx
esandovalforero@gmail.com

DIRECTORIO DE LA UAIM

M. EN C. GUADALUPE CAMARGO ORDUÑO
RECTOR

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SECRETARIA GENERAL

LIC. MARIO ANTONIO FLORES FLORES
COORDINADOR GENERAL EDUCATIVO

C. JULIO ALBERTO LÓPEZ ÁVILA
COORDINADOR GENERAL ADMINISTRATIVO

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

ERNESTO OCHOA TRUJILLO
CONTRALOR INTERNO

LIC. CESAR ALEJANDRO MARCIAL LIPAROLI
ABOGADO GENERAL

M. EN E. S. MARÍA SOLEDAD ANGULO AGUILAZOCHO
COORDINADORA GENERAL UNIDAD MOCHICAHUI

M. EN C. MARINA E. VEGA PIMENTEL
COORDINADORA GENERAL UNIDAD LOS MOCHIS

ING. JOSÉ ALONSO AYALA ZÚÑIGA
COORDINADOR GENERAL UNIDAD CHOIX

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA

COLABORADORES:

WEBMASTER
JULIÁN OCTAVIO ROMÁN VALENZUELA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

APOYO EDITORIAL
C. DRA. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ SAUCEDA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

