

Es tiempo de trabajar por una sociedad sin tanta injusticia y discriminación, iniciando desde los hogares y las aulas, con el fin de todos y cada uno de los ciudadanos goce de sus derechos humanos y se logre una sociedad democrática.

Hacer entonces conciencia como padres de familia desde los hogares y como educadores en las aulas que la discriminación es un tema tan importante como cualquier otro que se debe conocer y analizar que no se permita más ya que discriminar limita los derechos humanos y denigra al hombre también que en ocasiones es considerado por otros como objeto y no como sujeto que piensa y siente.

Si no se quiere más violencia en este país se debe decir ¡BASTA! A la discriminación y por lo tanto a las injusticias que algunos hombres cometen a la humanidad al no reconocer la grandeza de todos los seres humanos.

LITERATURA CITADA

BELLO, J. (2014). Educación para la Paz. "Educación intercultural y diálogos de saberes para la Paz". Revista Científica Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441 Julio-Diciembre 2014. Pág.185

_____ (2014). "Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para la Paz". Revista Científica Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. julio-diciembre 2014. P.p. 203.

Cabezudo, A. (2006). Educar para la paz en la Ciudad. Conferencia Magistral 2005-2006. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico. Página 11-12.

CNDHM. (s/f). "La discriminación y el derecho a la no discriminación" pág. 8.

Freire, P. (2008). La educación como práctica de la libertad. Página 28.

Jares, R. X. (s/f). (3ª. Edición) Educación para la Paz. Páginas 104, 196.

Lederach, J. P. (1984). Educar para la paz, Fontamara Barcelona. Página 16.

Leiva, O. J. J. (coord.) (2012). Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural: La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela. Ed. Octaedro S.L. Barcelona. Pag. 25.

Pascual, M. A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. Revista Científica Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441. Ene-jun. Pág. 230.

Piedrahita, L. G. V. (2014). Sociedad, Cultura y Astronomía: Dinamizadores de prácticas educativas para la paz. Una mirada crítica. Revista Científica Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México, ISSN. 1665-0441 Julio-Diciembre 2014. Pág.203.

Constitución de los estados unidos mexicanos. Pp. 11-16. Disponible en:
http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf

Encuesta nacional sobre discriminación. (2010). Disponible en:
<http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>

ONU. (2012). Declaración Mundial contra el racismo, la discriminación racial y xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Disponible en:
http://www.un.org/es/letsfightracism/pdfs/united_against_racism_for_web.pdf

Rodríguez. (2004) ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?, México, CONAPRED. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI002.pdf. Pp. 258-266

UNESCO. (1978). Declaración sobre la raza y prejuicios raciales. Disponible en:
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2023.pdf>

Síntesis curricular

Marllen Yadira Patiño Alvarado

Estudiante del cuarto semestre de posgrado en Educación para la Paz por la Universidad Autónoma Indígena de México, maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México, campus San Ángel, licenciada en Contaduría Pública por la Universidad Autónoma de Nuevo León, profesora horas clase en la Escuela Secundaria oficial número 0030 “Melchor Ocampo”, turno matutino.



**PRÁCTICAS INTERCULTURALES QUE GENERAN ESPACIOS DE PAZ EN LA
COMUNIDAD ESCOLAR DE LA SECUNDARIA OFICIAL No. 0030 “MELCHOR
OCAMPO”, TEMOAYA, MÉXICO**

**INTERCULTURAL PRACTICES THAT GENERATE SPACES OF PEACE IN THE SECONDARY SCHOOL
OFFICIAL COMMUNITY No. 0030 "MELCHOR OCAMPO", TEMOAYA, MEXICO**

Leticia **Moreno-Mejía**¹ y Saúl **Alejandro-García**²

¹ Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar Armónica” impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), ² Profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151-Toluca, subse de Ixtlahuaca. Domicilio conocido, San Bartolo del Llano, Centro, Ixtlahuaca s/n., Estado de México y, profesor en la Facultad de Ciencias de la Conducta, de la Universidad Autónoma del Estado de México. Calle Filiberto Gómez, s/n., Colonia Guadalupe, Toluca México, Tel. (722) 2 72 15 18, correo electrónico otopame@yahoo.com.mx. Responsable: Leticia Moreno Mejía. Calle Miguel Hidalgo No. 05, Llano de la “Y”, Municipio de Temoaya México, C. P. 50850, Tel. Cel. (722) 6117115, correo electrónico lettmo-22@hotmail.com

RESUMEN

En el presente artículo trabajaremos dos partes fundamentales, la primera se enfoca a temas teóricos como la cultura de paz, la importancia de la familia para crear ambientes pacíficos en el aula y fuera de ella, la interculturalidad, la violencia escolar cotidiana, la segunda parte se describen actividades que se han venido realizando con estudiantes, en favor de crear ambientes pacíficos al interior del aula y escuela.

Palabras clave: educación para la paz, familia, estudiantes, interculturalidad, violencia escolar.

SUMMARY

In this article we will work two main parts, the first focuses on different theoretical issues such as the culture of peace, the importance of the family to create a peaceful environment in the classroom and beyond, multiculturalism, everyday school violence and a second part activities that have been carried out with students, in favor of creating peaceful environments within the classroom and school are described.

Key words: peace education, family, students, intercultural, school violence.

INTRODUCCIÓN

Cuando la paz está siendo alcanzada por prácticas violentas cotidianas y, se están generando entonces ambientes de hostilidad, miedo, inseguridad, desconfianza y más acciones hirientes entre los seres humanos, es importante hacer una pausa como personas en favor de las acciones pacíficas que ayuden a crear ambientes de cordialidad y armonía.

Hoy en día se vive en una sociedad que se torna muy compleja por las diferentes circunstancias que se presentan en la misma, el narcotráfico, la globalización, solo por citar algunas acciones relevantes en el contexto en el que se vive, ha ocasionado que algunos ciudadanos desvíen el rumbo de la paz y la armonía, por el solo hecho de imitar y buscar mayores y mejores comodidades, sin hacer gran esfuerzo, muchas veces a costa de lo que sea y de quienes sean sin tomar en cuenta incluso a quienes se les lesionan sus derechos como personas.

Es urgente e importante trabajar en favor de la paz, ya que en la sociedad mexicana, la violencia está permeando cada vez más y a gran velocidad en cada rincón del país, de Norte a Sur y de Este

a Oeste, tocando los diferentes niveles socioeconómicos y ante esta situación no es justo quedarse como espectadores y con “los brazos cruzados”, es momento de actuar para recuperar o fortalecer la tranquilidad y la armonía tan necesarias, por bien de todos los ciudadanos mexicanos.

Como consecuencia de las violencias a nivel nacional, también en los espacios escolares la inseguridad e intranquilidad se están tornando con mayor frecuencia, haciendo ambientes cada vez más tensos y violentos, permitiendo así que la escuela pierda el sentido de una institución educativa en favor del desarrollo humano integral.

A pesar de que la escuela no es suficiente para educar en torno a una cultura de paz, se debe considerar para que desde las aulas se trabaje en favor de ella, por el hecho de ser la institución que después de la familia alberga a los estudiantes una gran parte del día, de manera conjunta desde autoridades educativas, maestros, padres de familia y alumnos a través del diálogo y un trabajo colaborativo y consciente deben llevar a cabo esta importante tarea de educar para la paz, con el pleno objetivo de favorecer ambientes cordiales y pacíficos no sólo en el aula sino fuera de ella también.

De manera específica y considerando un ambiente intercultural, he visto como orientadora de una escuela secundaria frente a grupos a lo largo de 20 años de servicio, de los cuales 16 han sido al interior de una comunidad Otomí, cómo también en este contexto donde no hace mucho tiempo predominaban valores esenciales, auténticos y propios en favor de la convivencia armónica, como el respeto, el diálogo y la tolerancia, se están desvaneciendo también, perdiéndose así la oportunidad y el derecho de estar en espacios pacíficos que garanticen cordialidad y confianza.

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Educar para la paz y la convivencia armónica

La cultura de paz, se caracteriza por ser una cultura donde sobresale la convivencia y la participación, está fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos, las causas que los sustentan y a resolver los diferentes problemas por el camino del diálogo y de la negociación. Así mismo, asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos humanos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo de su sociedad.

En 1957 en Estados Unidos surge la investigación para la Paz al dar a conocer los primeros análisis acerca de cómo tratar la resolución de conflictos y el concepto de paz en donde el principal exponente es Johan Galtung quien establece como disciplina el estudio de la paz y la investigación para la paz.

Es en la década de los setenta cuando surge el concepto de paz (ASDE, 2004:18) entendido como algo que va más allá de la ausencia de guerra, en 1974 es cuando aparece en realidad el concepto de “educación para la Paz” (EpP).

En los años ochenta la investigación para la paz se va consolidando y surgen diversas instituciones para su desarrollo.

Poco a poco la Educación para la Paz va otorgando sus propios perfiles, objetivos, metodología y componentes como parte de su estructura.

Desde el punto de vista didáctico, la educación para la paz parte del concepto de paz positiva. Se puede definir como “un proceso dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que, a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problematizadores, pretende desarrollar una nueva cultura: la cultura de paz, que ayude a las personas a observar críticamente la realidad, situándose en frente y actuar en consecuencia” (Jares, 1991).

La educación para paz tiene como propósito el de ayudar a conseguir la formación de una convivencia justa, solidaria y en paz entre todos los seres humanos.

Educar para la Paz es educar para la vida, es educar en los comportamientos diarios, es permitir a las personas encontrar el sentido de lo que vive, la finalidad de lo que pasa en sí mismo y a su alrededor, le enseña al estudiante a discernir el sentido de las cosas y construir su felicidad (Zumbado, 1998:12).

Hay que tener en cuenta que esta realidad es compleja y para nada carente de conflictos y está asociada con tres relaciones importantes para el ser humano, la relación consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas; y con el medio ambiente en el que transcurre la vida. En este sentido cuando hablamos de Educación para la paz debemos entenderla como “encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental” (Jares, 1983).

En la actualidad ha llamado mucho la atención el concepto de paz interior dentro del aula por lo que se considera un espacio ideal de acercamiento a la Educación para la Paz.

La educación para la paz es un contenido de la educación ética, una forma de educar en los valores, una demanda que nuestra sociedad pide a la escuela de hoy con creciente insistencia, para promover en los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo.

La educación para la paz supone un proceso educativo continuo y permanente, exige educar desde y para unos determinados valores tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, etc., al tiempo que se rechazan actitudes contrarias como la discriminación, la intolerancia, el racismo o la violencia. Pero además, es una educación para la acción y el compromiso, una lección continua de comportamientos y actitudes prácticas que en el aula los educadores deben manifestar ante sus alumnos (fundculturadepaz).

Es importante que en los centros educativos, la comunidad escolar en general este inmersa en el trabajo de Educar para la Paz.

No olvidar que para una sana convivencia escolar Forero (2014) privilegia el diálogo como un mecanismo para la solución o transformación no violenta de los conflictos a partir de valores como la participación, el respeto, el compromiso y la cooperación, contribuyendo a eliminar las relaciones de dominio y/o sumisión solo así se abrirán espacios de paz.

2. Familia

Un hecho real es que desde el contexto familiar también están desapareciendo los espacios pacíficos, debido a muchas circunstancias generadas no solo al interior de las familias sino también a causa de la situación sociopolítica de la nación.

La familia es pieza clave para que los estudiantes ya sea que se desempeñen pacíficamente o lo hagan de manera violenta al interior del aula y / o escuela, así mismo la relación familiar también ayuda o desfavorece el desempeño académico de las y los estudiantes, por lo tanto si se quieren estudiantes felices y con resultados académicos favorables se debe dar a ellos desde sus familias tranquilidad que les ayude a lograr sus objetivos.

Las familias donde la violencia impera y no así los ambientes pacíficos son un gran obstáculo para encaminar a los hijos hacia la paz y por lo tanto hoy en día hay estudiantes violentos al interior de las escuelas , sin anhelos de superarse ni en lo académico ni mucho menos en lo personal.

La familia en este entorno también está perdiendo fuerza ante estas condiciones que están arrebatando los espacios de paz.

Sin duda, la familia es el lugar en el que aprendemos a conocernos, a relacionarnos, a comunicarnos y a resolver nuestros problemas. También aprendemos cómo ser hombres y mujeres. Por esta razón, la familia juega un papel esencial en la formación de los niños y las niñas, sea cual sea el tipo de familia al que se pertenezca.

2.1. Tipos de Familia

En México de cada 100 hogares:

- 64% son nucleares, formados por el papá mamá y los hijos o sólo la mamá o sólo el papá con hijos, una pareja que vive junta y no tiene hijos también constituye un hogar nuclear.
- 24% son ampliados, y están formados por un hogar nuclear más otros parientes (tíos, primos, hermanos, suegros, etcétera.).
- 1% es compuesto, constituido por un hogar nuclear o ampliado, más personas sin parentesco con el jefe del hogar.
- 9% uniparentales, integrados por una sola persona.
- 1% es corresidente y está formado por dos o más personas sin relación de parentesco (Mastache, 2014: 299).

Todas son igual de importantes, en cada una de ellas se aprenden los valores y se trasmite la cultura, valores que nunca deberían perderse y mucho menos dejar de practicarse, sin embargo la realidad permite visualizar como día a día hay más carencia de ellos, tan necesarios que favorezcan vivir en cordialidad y armonía.

En una comunidad Otomí como lo es la de Temoaya, no basta para los adolescentes un panorama de la diversidad de familias que se encuentran en la sociedad, en este sentido al no vivir los jóvenes con papá y mamá a causa de la separación por ejemplo los hace personas vulnerables, por lo que hay que considerar en el aula también esta diversidad.

Estudiante de secundaria:

Para mí la familia es aquella que está contigo en todo momento, que nunca se separen y que estén juntos como la familia que son, deben estar juntos en las buenas y las malas, somos seis en mi familia, practicamos valores como el respeto porque para mí y para mi familia lo importante es el respeto (Registro de entrevista a estudiante, ciclo escolar 2014-2015, Temoaya Méx.).

A partir de este argumento se puede ver cuánto esperan los jóvenes de sus familias, sin embargo las diferentes circunstancias ajenas a ellos que hacen no tener más juntos a sus padres y hermanos los sitúan en crisis emocional que al no saber controlar y no tener ayuda ante esto, caen en conductas que conllevan a generar violencia, como hace referencia Salazar (2014).

En el caso de la persona que atraviesa un divorcio perturbador –o del niño cuyos padres se encuentran en esa situación- la mente no se concentra en las rutinas comparativamente triviales del trabajo o de la jornada escolar; para los que sufren una depresión clínica, los pensamientos de autocompasión y desesperación, desesperanza e impotencia anula a todos los demás (Goleman, 2004, p 104).

Una vez que se está cerca los estudiantes se puede observar que el punto de partida para hacer a una persona pacífica o de lo contrario violenta surge desde el seno familiar y ésta es gran medida la responsable de la acción que tengan los hijos en el ámbito en el que se encuentren, llámesele escuela o entorno social.

La familia debe ser un lugar en el que exista afecto, buena comunicación, comprensión, respeto y formas adecuadas de resolver los conflictos. De esta manera las personas se sienten protegidas y a gusto dentro de ella, y se enseña a los hijos e hijas a relacionarse con respeto.

La familia, ha sido y es, ante todo una “institución” social cuya virtualidad y funciones desbordan la noción de simple grupo social (Moliner, s/f: 69).

No se debe dejar de lado el papel tan importante que juega la familia en la vida de los hijos, por lo que es necesario que en los estudios de la paz desde las aulas también se tome en cuenta a la familia para que desde su entorno se trabaje en conjunto: escuela, familia y sociedad.

Por otra parte considerar que la ubicación geográfica de cualquier sistema familiar (rural o urbano) determina ciertas características de la organización y los roles que en ellas se dan (González, s/f, 1).

Tomar en cuenta que cada familia es diferente con sus particularidades muy especiales y en un contexto como lo es Temoaya se debe trabajar considerando su riqueza cultural: que hasta hace no mucho tiempo al ser familias nucleares sólidas y unidas daban solución a sus problemas.

Es importante destacar que la conducta individual se puede explicar mejor al comprender el contexto ambiental en el que se encuentre una familia. Es necesario tener en mente, que al trabajar con una parte de la familia o con un individuo este pertenece a un sistema mayor que interactúa en ese momento con nosotros, (Op. cit.), solo así al comprender y al estar conscientes

de ese contexto se podrá estar en un ambiente sano reconociendo y respetando su riqueza cultural.

La Universidad de Illinois a través de su programa de extensión nos plantea: Los padres quieren ideas para mantener la paz en familia, y preguntan cómo enseñar paz y otros valores familiares importantes a sus hijos. La verdad es que todos sabemos las cosas que debemos hacer cada día, que enseñan nuestros valores. Solamente necesitamos ponerlos en práctica.

Mantener y enseñar paz en la familia y comunicar los valores es algo que hacemos todos los días. Crear un ambiente familiar sin amenazas les permite a los miembros de la familia hablar acerca de las cosas que son más importantes para cada uno de ellos.

Se han hecho muchos estudios sobre la protección de los niños contra el impacto de la violencia, sobre cómo enseñar resistencia a la violencia, y los efectos de la violencia directa e indirecta en los niños. Los investigadores están de acuerdo en que niños sanos y bien adaptados necesitan hogares que reducen situaciones de violencia directa. Para tener una familia pacífica, la familia tiene que creer en la paz.

Para tener éxito comunicando y reforzando los valores que los padres y adultos en el hogar creen que son importantes, es sumamente crítico tener una familia pacífica con relaciones que son respetadas. Los valores no se le enseñan a los niños hablándoles sobre ellos. Los estudios sobre desarrollo, confirman la integración de valores en las relaciones, observaciones y demostraciones. Los niños aprenden a ser amables al tener alguien que es amable con ellos. Aprenden a ser pacíficos y no violentos al tener otras personas demostrándoles lo que significa ser pacífico.

El hogar es el lugar más importante para los niños, es dentro del hogar donde los valores más importantes son enseñados, conociendo los valores que una familia aprecia, ayuda a incrementar la armonía y la paz entre los miembros de la familia. Una parte esencial de la vida familiar es reflexionar sobre lo que es valorado en la familia, los niños no se confunden cuando entienden y saben lo que es más importante en sus familias, respetan lo que es importante y a la vez se sienten respetados.

Al ser la primera responsable de la educación de los hijos también es la primera responsable del camino que se quiera para ellos de paz o de violencia.

Sin embargo cuando la sociedad y la política no se esfuerzan para trabajar colaborativamente con ella a brindarles los servicios básicos que ayuden a encontrar un poco de paz, se seguirá avanzando hacia la violencia que tanto ha crecido en el mismo entorno familiar escolar y social.

El Instituto de Política Familiar (IPF) expresa en su informe *Evolución de la familia en Europa (2006)* que: Las crisis y dificultades sociales, económicas y demográficas de las últimas décadas han hecho redescubrir que la familia representa un valiosísimo potencial para el amortiguamiento de los efectos dramáticos de problemas como el paro, las enfermedades, la vivienda, las drogodependencias o la marginalidad. La familia es considerada hoy como el primer núcleo de solidaridad dentro de la sociedad, siendo mucho más que una unidad jurídica, social y económica, la familia es, ante todo, una comunidad de amor y de solidaridad (Op. Cit.).

Tan importante es la familia en la sociedad, que La Convención Internacional de los Derechos del niño consagra una serie de derechos naturales consagradísimos, como el derecho de crecer bajo el amparo y protección de una familia. El preámbulo de la convención reconoce que el niño para lograr el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia en un ambiente sano de felicidad amor y comprensión (Moliner, s/f).

El trabajo con los padres de familia es importante ya que ellos siguen siendo la pieza clave, los guías y modelos potentes para liderizar la comunidad, con una nueva visión de optimismo y amor. Si hoy algo que podemos hacer para cambiar una sociedad tan compleja y enferma es buscar dentro de la familia la energía para la transformación” Barroso (1995:374).

El buen ambiente familiar a los hijos, la comunicación de padres a hijos, el acompañamiento, serán razón para un sano desarrollo integral que sin duda favorecerá a la creación de ambientes pacíficos.

3. Violencia

La violencia ha existido por siempre y ha sido parte natural del hombre. En antaño una violencia patente, manifiesta, que se encuentra en vías de desaparición en las sociedades industrializadas. Hoy son raros el duelo, las ejecuciones y castigos públicos, los pugilatos en plena calle. Ello no impide en modo alguno que crezcan otras formas violentas (Domenach: 1981, 40).

No existe acuerdo con respecto a la definición de la violencia generalmente aceptada. Por ejemplo, Rosenberg y Mercy (1991) incluyen en su definición todos los casos de violencia interpersonal mortal o no, en los que una persona hace uso de la fuerza física o de otros medios con la intención de causar daños, lesiones o la muerte a otra persona.

La Comisión para el Conocimiento y el Control de los Comportamientos Violentos elegida por la National Academy of Sciences de Estados Unidos adoptó la siguiente definición de violencia: Comportamientos de individuos que amenazan, intentan infligir o infligen un daño físico a otros de forma intencionada (Reiss y Roth 1993). Ambas definiciones se ocupan sobre todo de la amenaza o del daño físico causado. Sin embargo, excluyen los casos en los que el insulto, el acoso y la humillación verbales, u otras formas de trauma psicológico, son el único daño infligido a la víctima, aunque no por ello menos demoledor (Warshaw, S/A).

3.1. Violencia en la sociedad y en la escuela

Los cambios en la sociedad, en los pueblos y en la familia, han generado una juventud no socializada con patrones constructivos para el manejo de conflictos, a la que se ha enseñado a recurrir a la violencia y agresión (Op. cit.).

En la actualidad está aumentando la violencia en la sociedad entre las personas, ese aumento de violencia en la sociedad ha llevado a los docentes a preguntarse, por qué se produce, a lo que hay influencias que ayudan a responder esa pregunta: los patrones cambiantes de la vida familiar y comunitaria y el hecho de que la sociedad ha definido la violencia como normal y aceptable (Johnson, 2010:14-15).

Algunos lugares promueven directamente la violencia como modo de resolver las disputas. (Op. cit). Tal vez lo más alarmante sea que la violencia se está volviendo tan común en muchas comunidades y escuelas que no se la considera una excepción sino la norma.

La violencia en la escuela es un fenómeno multicausal [...], y está generado no sólo por las características personales de los alumnos, sino también por la influencia del medio sociofamiliar y el ambiente del centro escolar (Ortega y otros, 2003: 41).

Todo niño, niña o adolescente, sea cuál sea su edad, condición, origen, capacidad o cualquier otra característica personal, tiene derecho a ser educado en un clima que le ofrezca seguridad y le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Todo profesor o profesora tiene derecho a ser apoyado y respetado en su labor, con la autoridad que su función exige... Por ello, el centro educativo tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y a aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación.

Es común que los ambientes pacíficos están siendo rebasados por los espacios violentos que afectan sin duda muchos contextos.

Muchos jóvenes del nivel secundaria en la actualidad muestran rebeldía o hacen ambientes violentos en el aula y en la escuela a causa de diferentes circunstancias, con frecuencia acuden a la escuela de manera obligatoria lo que termina siendo vista por ellos como un lugar más, de esparcimiento, en el que provocan situaciones de agresión y violencia con sus compañeros y como consecuencia de dichas conductas, los resultados en su rendimiento escolar no es nada favorable, ni en lo personal en lo que a ellos se refiere, ni a nivel institucional, al no tomar la escuela como un espacio para el aprendizaje en razón de su superación personal.

Es importante entonces hacer de los espacios escolares ambientes que motiven al estudiante a aprender diariamente, sin olvidar la importancia de los valores dentro de la institución, ya que como cita Forero (2014) no se trata de una práctica de valores basada solamente en la enseñanza informativa, sino principalmente formativa y vivencial, de acuerdo con el contexto de situaciones reales y actuales que tienen los estudiantes en entornos escolares.

4. Interculturalidad

La interculturalidad es una riqueza, y asume la diferencia no solo como algo necesario sino como algo virtuoso, incluye también comprensión y respeto entre las culturas (Schmelkes, 2003:27), hablar de interculturalidad es hablar de democracia, democracia que es muy difícil de alcanzar en una comunidad indígena como Temoaya, en donde es poco reconocida y valorada incluso por los mismos habitantes, que desconocen haber sido desde tiempos remotos hombres de lucha para mantenerse de pie ante circunstancias difíciles del sumisión.

Por otro lado otras comunidades aledañas también, minimizan en muchos sentidos a los habitantes otomíes por ser indígenas, a sus hijos en edad escolar no se les inscribe en una escuela céntrica ubicada en la cabecera municipal, por la simple razón de no “pertenecer” al lugar.

Este acto violento es cometido no solo hacia un estudiante y su familia varios, ya que desde aquí se ejercen acciones negativas que llevan al sufrimiento, sometimiento, maltrato, presión,

manipulación, dominio, control, agresión, o acciones que atentan contra la integridad psicológica y moral de ellos a quienes no se les escucha ni se les “abren” las puertas de la institución educativa de su preferencia.

Al considerar la interculturalidad en contextos indígenas otomíes se deben reconocer y respetar su autenticidad, sus raíces, costumbres, su cultura y su persona en general.

Un objetivo básico de la educación es que a través de la convivencia escolar se aprende a convivir, sin violencia, respetando a todas las personas, independientemente de cómo sean

5. Contexto

El presente artículo está enfocado hacia el trabajo con estudiantes de la región Otomí de Temoaya. Temoaya es uno de los 125 municipios del Estado de México y uno de los 7 municipios que integran la Región Toluca, se ubica al occidente de la Ciudad de México. El municipio limita al norte con Jiquipilco y Nicolás Romero, al sur con Toluca y Otzolotepec, al este con Otzolotepec e Isidro Fabela; y al oeste con Ixtlahuaca y Almoloya de Juárez.

El municipio y la cabecera llevan el nombre de Temoaya, el origen de esta palabra proviene del náhuatl "Temoayan". Se compone de los vocablos *Temoa*, que significa bajar o descender, y de *Yan*, que corresponde al efecto de la acción para denotar lugar; por lo tanto Temoaya significa: Lugar donde se desciende o Cuesta abajo.

La localidad de Temoaya cuenta con 90,010 habitantes, según datos retomados del censo de población (INEGI 2010), El municipio alberga a 63 localidades, es una comunidad rural, considerada con un grado de marginación alto en promedio sin embargo, existe en algunas poblaciones un grado de marginación alto y, cuatro localidades en específico, con un grado de marginación muy alto.

La lengua otomí es el idioma que predomina entre los pobladores de este municipio, con algunas variaciones dialectales entre una comunidad y otra; a pesar de ello existe una comprensión del idioma en general. Un 40% de la población habla una lengua indígena con alto porcentaje de bilingüismo.

Temoaya posee el porcentaje más alto en población étnica comparado con otros municipios del Estado de México.

El trabajo se lleva específicamente de la Escuela Secundaria Oficial, No. 0030 “Melchor Ocampo”, turno matutino, perteneciente a la zona escolar S068 de Secundarias Generales, ubicada en la cabecera Municipal de Temoaya, en donde se cuenta con 12 grupos (4 de cada grado), haciendo un total de 548 estudiantes, 3 directivos, 4 secretarías administrativas, 6 orientadores técnicos, 25 profesores horas clase, en su mayoría con estudios de normal elemental y licenciatura, cuatro con maestría, 2 trabajadores de intendencia, y un vigilante, se ha enfocado la atención hacia un grupo “muy especial” de 40 estudiantes, hombres y mujeres de la escuela y, cito que son jóvenes y señoritas especiales porque de alguna manera son a quienes se les ha lesionado como personas iniciando por sus familias y en ocasiones en el entorno escolar, jóvenes de familias económicamente bajas, que enfrentan diferentes conflictos generados por la pobreza en la que viven y que por lo tanto sus padres emigran a las ciudades como el Distrito Federal, ciudad de

Toluca o incluso a diferentes estados de la república mexicana, en busca de trabajo, provocando así dificultades en la comunicación entre ellos mismos, dejan a sus hijos, la mayoría del tiempo a cargo de los abuelos o familiares cercanos como los tíos por ejemplo, adquiriendo entonces diferentes patrones de crianza y generando a la vez grandes tensiones emocionales, jóvenes perteneciente a familias desintegradas, hijos de madres solteras. Que sin duda la falta de afecto, la escasa o nula comunicación, la escases de límites y reglas y la inadecuada distribución de roles, entre muchas otras cosas, generan problemas no solo en el plano psicológico, sino también en el social e incluso en el biológico (Castellón, 2012).



Figura 1.- Temoaya Mapa de ubicación del Estado de México, México.

Es preocupante ver que por todas estas situaciones y condiciones de vida alumnos y alumnas están siendo focos de atención para los grupos delictivos del entorno y como consecuencia se están viendo inmersos en ambientes violentos ya no solo fuera de la institución educativa sino dentro de ella también.

El hogar debe ser un lugar en el que exista afecto, buena comunicación, comprensión, respeto y formas adecuadas de resolverlos conflictos. De esta manera las personas se sienten protegidos y a gusto dentro de ella, y se enseña a los hijos e hijas a relacionarse con respeto en el entorno en el que se encuentren.

Se han observado las múltiples problemáticas que acontecen cotidianamente en los hogares, y llama la atención la influencia que ejercen los núcleos de convivencia sobre los escolares (Op. cit.).

En razón de esta circunstancia se ha venido realizando un trabajo de campo a lo largo de delo ciclo escolar 2014 – 2015, y parte de este presente ciclo escolar 2015-2016, directamente con los estudiantes de los diferentes grados y grupos cuyas edades son de entre once y quince años de edad, luego de observarlos y conocer a través de preguntar a sus diferentes profesores acerca de su comportamiento en el aula, se les ha reunido en un espacio escolar al que se nombró “Laboratorio de conversación: voces generadoras de paz”, cuyos objetivos del taller son:

- Reconocer antes que nada a los estudiantes como individuos de un contexto intercultural.
- Reconocer y valorar sus cualidades como personas, como sujetos que piensan y sienten por lo que merecen todo el respeto que sin duda les hará sentirse en paz consigo mismos y por lo tanto con los de su entorno.
- Trabajar en favor de su autoestima.
- Aprender a convivir sanamente una vez que se reconozcan como personas valiosas.
- Prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado y maestros, favoreciendo así actitudes contrarias de todo tipo de discriminación y de violencia.
- Favorecer una convivencia sana al interior del salón de clases y escuela.
- Desarrollar una cultura de paz, asentada en valores como el respeto, tolerancia, diálogo y democracia.

En el Taller los estudiantes tienen la oportunidad de externar sus inquietudes y dudas. Las actividades que se realizan con ellos son:

- El diálogo y escucha, como clave para el acercamiento y confianza deseados.
- Elaboración de una "radiografía emocional" trabajada en clase (posgrado) con la Dra. Irma Isabel Salazar Mastache, en la que se proyectan y se valoran así mismos.
- Aplicación de cuestionarios que ayudan a enriquecer el trabajo y permitan conocer a fondo sus inquietudes y dudas.
- Técnica proyectiva, con videos y/o canciones acordes a la edad y en relación al tema de educar para la paz.
- Lecturas de reflexión en favor de la paz y los valores.
- Escritos en los que describen el ambiente familiar en el que viven.
- Entrevistas.
- Elaboraciones narrativas, entre otras actividades.

Se ha trabajado con los padres de familia o tutores de cada uno de ellos de igual forma con pláticas, proyecciones, lecturas de reflexión, ya que esta parte del trabajo con ellos es esencial para colaborar y lograr juntos el acercamiento deseado con los jóvenes del grupo, quienes desde no saberse aceptados por los demás compañeros de aula o escuela, incluso por maestros, generan conflictos que al no ser atendidos de manera asertiva por algún actor escolar, se da paso a la violencia provocando ésta que al estudiante se le castigue, suspenda o expulse de la institución. Olvidándose así que se está atentando contra el derecho a la educación.

Es desde la educación para la paz a través de la cual se deben llevar a cabo acciones que ayuden a lograr una convivencia democrática y pacífica, de manera particular en el entorno intercultural Temoayense, en el que se está trabajando.

CONCLUSIONES

El acercamiento a una cultura de paz a través de la educación para la paz ayuda a conseguir la formación de una convivencia justa, solidaria y en paz entre todos los seres humanos.

Educar para la paz desde las aulas ayuda al proceso educativo continuo y permanente, exige educar desde y para unos determinados valores tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad.

En las escuelas se están gestando ambientes violentos desde el interior de las aulas y es momento de actuar valiéndose de la Educación para la paz.

No es suficiente abordarlo desde el aula es también hacer conciencia desde la familia por ser ésta la responsable directa de educar a los hijos.

La familia es la primera institución en la que se aprende a conocernos, a relacionarnos, a comunicarnos y a resolver nuestros problemas.

La familia como parte esencial de la educación para la paz ayuda desde el hogar a crear ambientes pacíficos.

Los estudiantes que llegan al interior del aula con paz interior desde sus hogares hacen ambientes pacíficos en el entorno, no así quienes acuden desde hogares violentos donde no han sido respetados y amados desde niños lo que desfavorece lo que desfavorece para ellos incluso en resultados académicos que de igual forma también lesiona el aspecto académico de la institución educativa.

El concepto de violencia: Comportamientos de individuos que amenazan, intentan infligir o infligen un daño físico a otros de forma intencionada.

Los contextos interculturales también son amenazados por la violencia, como lo es el caso de la comunidad otomí de Temoaya.

Propuesta de trabajo

La propuesta a trabajar en este artículo está encaminada a los estudios para la paz en una escuela secundaria oficial con estudiantes de un contexto intercultural en la comunidad de Temoaya, donde la violencia está rebasando la convivencia cordial y pacífica en las aulas y escuela, así mismo a través del estudio etnográfico escolar y fenomenología y diferentes técnicas, se hará lo posible por crear ambiente que permitan estar en paz y armonía en el aula y fuera de ella.

LITERATURA CITADA

Abarca, O. G. M. (2014). *Revista Ra Ximhai: publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y democracia*. Toluca, México.

Arzate, B. J. T. (1999). Monografía Municipal, Instituto Mexiquense de Cultura- AMECROM, Toluca. Ayuntamiento de Temoaya. Bando municipal 1998.

Barroso, M. (1995). “La experiencia de ser familia”. Editorial Pomaire Caracas.

Castellón, C. S. (2012). *El funcionamiento familiar y su relación con la socialización infantil*. Universidad de Sancti Spíritus.

Domenach, M. J. (1981). *La Violencia y sus causas*. Editorial Unesco.

- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- González, S. C. (s/f). *Teoría estructural familiar*. p. 1
- James, J. (s/f). *La familia como eje fundamental de Educación para la Paz*.
- Jares, X. R. (2002). *Aprender a convivir revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 44, agosto, 2002, pp. 79-92 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz: su teoría, práctica*. Madrid: Popular.
- Enciclopedia Británica en Español. (2009). *La familia: concepto, tipos y evolución*.
- Moliner, N. R (1999) *La familia como espacio de socialización de la infancia*.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Salazar, M. I. I. (2014). *Revista Ra Ximhai: publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y democracia*. Toluca, México.
- Sandoval, F. E. A. (2014). *Manual para Estudiantes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de paz, Edición Secundaria y Bachillerato, Primera Edición, Secretaria de Educación del Estado de México*.
- Warshaw, L. J. *Enciclopedia de Salud y seguridad en el Trabajo, Violencia*.
- Xares, J. R. (1999). *Educación para la paz*. España: Popular, S.A. Disponible en: <http://www.mexicantextiles.com/library/otomi/temoaya>.
- Epositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1229/1/Educación para una cultura de no violencia. www.fund-culturadepaz.org

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a los estudiantes de la Escuela Secundaria Oficial No. 0030 "Melchor Ocampo", turno matutino de Temoaya, por su confianza y colaboración incondicional para poder llevar a cabo el trabajo aquí presentado, a las autoridades escolares, los compañeros orientadores, profesores y padres de familia que de igual manera han colaborado de alguna forma para trabajar con los estudiantes del "Laboratorio de conversación: Voces generadoras de Paz".

Síntesis curricular

Leticia Moreno Mejía

Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar Armónica" impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Maestra en

Ciencias de la Educación maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Campus San Angel. Orientadora de la Escuela Secundaria Oficial No. 0030 “Melchor Ocampo”, turno matutino, ubicada en la cabecera municipal de Temoaya, Estado de México.



EL RECHAZO AL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS A CAUSA DE LA VIOLENCIA EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO

REJECTION TO LEARNING OF MATHEMATICS BECAUSE OF VIOLENCE IN THE TECHNOLOGICAL BACCALAUREATE

Francisco **Caballero-Jiménez**¹ y José Gabriel **Espínola-Reyna**²

¹Ingeniero en Sistemas Computacionales, Colabora en la Subdirección de Bachillerato Tecnológico del Gobierno del Estado de México, Carretera del departamento del D.F. San Nicolas Peralta, Lerma Méx. C.P. 52000 Correo electrónico fco_cab_jim@hotmail.com.

²Director de Tesis del posgrado Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, UAIM; Licenciado en Economía con Maestría en Diseño por la UAEMéx. Profesor por asignatura en las Facultades de Economía y de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx en los campos de Economía del Medio Ambiente, Regulación Económica e Impacto Ambiental. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro, tanto individual como colectivamente. Colabora en la Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

El hombre libre no debe aprender ninguna disciplina a la manera del esclavo; pues los trabajos corporales que se practican bajo coerción es posible que no produzcan daño al cuerpo, en tanto que en el alma no permanece nada que se aprenda coercitivamente.

Platón

RESUMEN

El presente artículo corresponde con los primeros resultados teóricos y aplicados en el trabajo de tesis del autor y su director, y tiene como objetivo realizar una revisión conceptual sobre la educación y la escuela, su importancia en la sociedad y el estudio de las matemáticas, así como éstas son rechazadas y estigmatizadas. A su vez, se estudia cómo se manifiesta la violencia directa, estructural y cultural en el aprendizaje de las matemáticas para, por último, proponer como alternativa la educación para la paz a fin de incidir en el rechazo y estigmas con respecto a las matemáticas, tratando de favorecer su aprendizaje.

Palabras clave: educación para la paz, Bachillerato Tecnológico, violencia en las matemáticas, ansiedad matemática.

SUMMARY

This paper corresponds the first theoretical and applied results in the thesis of the author and director, and aims to make a conceptual review of school education and its importance in society and the study of mathematics and as these are rejected and stigmatized. In turn, we study, how it manifests itself direct, structural and cultural violence in learning math to finally propose peace education as alternative in order to influence the rejection and stigma regarding mathematics, trying to improve their learning.

Key words: peace education, High School Technical, violence in mathematics, mathematics anxiety.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte del proyecto de investigación de la Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, en el que se realiza un estudio con alumnos de Bachillerato Tecnológico en el Estado de México, a fin de determinar la relación entre la violencia y el aprendizaje de las matemáticas —en caso de existir—, así como poder caracterizar conceptualmente la violencia, poder identificar quiénes, cuándo y dónde se lleva a cabo ésta, cuáles son los tipos de violencia implicados y, de esta forma, establecer las repercusiones que tienen para los involucrados con el fin de aportar elementos para su conocimiento, abordaje y posible solución.

Lo anterior, en virtud de que a pesar de las reformas que se han realizado en la educación (modelo por competencias), todavía muchos profesores aplican métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, como el de obligar a los niños a memorizar los conocimientos, donde el saber se presenta como un producto inmutable y estático que el sujeto solamente tiene que reproducir sin analizar.

Pues, es en la búsqueda de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que estos procesos son una fuente de preocupación para alumnos, docentes, padres de familia, especialistas, autoridades educativas y el gobierno en general; ya que esta área contribuye directamente en el desarrollo de los avances científicos y tecnológicos, incidiendo en una mejor economía a nivel nacional, estatal, municipal y personal. Y, es a través de las habilidades matemáticas que cada individuo puede desarrollar competencias que se requieren en la vida profesional.

Las matemáticas se caracterizan por una aparente exactitud, por lo complejo de su lenguaje ya que contienen dos formas de codificación, una gráfica y otra simbólica, así como por el formalismo que la sostiene; elementos que hacen que se califique como “complicada” para los estudiantes, desde el nivel preescolar hasta el nivel superior.

Los padres de familia y docentes ponen más énfasis en esta área ya que “no les gusta”, “no le entienden”, “les aburre” y “son difíciles” para muchos estudiantes; por lo que una pregunta obligada es, ¿qué hace que muchos estudiantes rechacen el aprender matemáticas?; adicionalmente ¿existe alguna relación entre la violencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas? En caso de existir esta relación violencia-enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, ¿quiénes ejercen la violencia?; ¿cuáles son los tipos de violencia asociados en esta relación?; ¿cuáles son las repercusiones que tiene para los involucrados?; ¿para el aprendizaje de las matemáticas es posible el empleo de estrategias didácticas libres de violencia?; ¿qué caracterizaría a esa estrategia usada para la enseñanza de las matemáticas como elemento importante para el logro de la convivencia donde esté ausente la violencia?; ¿podría generalizarse el uso de estrategias en los distintos ámbitos donde se desenvuelve el alumno (escuela, casa y comunidad)?

Es quizás la violencia en sus distintas formas: directa, estructura, cultural y simbólica, que han vivido los estudiantes, comenzando en el preescolar al aprender a contar, posteriormente en la primaria con las tablas de multiplicar, seguido de la secundaria con el tema de fracciones y el álgebra, hasta llegar al nivel medio superior con cálculo diferencial e integral, y es al final de este nivel donde el estudiante debe definirse por una carrera que en reiteradas ocasiones comentan “debe ser una que no tenga matemáticas”.

Las materias de matemáticas obtienen el indicador más bajo en aprovechamiento, por lo que es indispensable apoyar a los estudiantes para que desarrollen habilidades matemáticas y a los docentes para que desarrollen competencias docentes. Para la Subdirección de Bachillerato Tecnológico del Gobierno del Estado de México, este asunto resulta de lo más importante, en concordancia con el gobierno federal, con el propósito de obtener mejores resultados en los exámenes PISA, ENALCE y PLANEA.

Lo anterior ya que, a pesar de los múltiples esfuerzos de los docentes por desarrollar en los estudiantes las habilidades matemáticas, de acuerdo con los resultados obtenidos en ENLACE 2014, el 65.3% de ellos se encuentran en los niveles insuficiente y elemental.

En este sentido, la relevancia que consideramos reviste la presente investigación es su aportación para conocer algunas de las causas del rechazo hacia las matemáticas, a fin de establecer una cimentación teórica para su abordaje y establecer algunas estrategias que mejoren el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes.

Educación como elemento de transformación

La mayor parte de la sociedad percibe la educación como un camino que transforma la vida de las personas, en el presente al aprender saberes, creencias y comportamientos que en conjunto llamamos cultura, aunado a adquirir procesos de reflexión; en el futuro dando la oportunidad de tener un mejor trabajo, seguridad social y la posibilidad de un mayor poder adquisitivo, al mismo tiempo que hace posible el desarrollo de la sociedad.

Esta percepción no es actual, y para ello escudriñaremos un poco en la historia de grandes filósofos, psicólogos y educadores. Por ejemplo, para el filósofo griego Platón (427-347 a. C.) la educación es el instrumento necesario para formar al hombre y al ciudadano, y describe que “la naturaleza corporal del hombre y sus cualidades pueden cambiar y elevar sus cualidades a un rango superior” (Ballén, 2010, p. 36); también formula que el hombre debe aprender a pensar libre de condicionamientos o limitaciones impuestas por el que enseña, ya que a través del temor nada queda en la mente del que aprende y pone especial énfasis en la importancia del juego para el niño, de tal forma que pueda desarrollar jugando su futuro oficio; dice que el que lo cría debe estar pendiente de enseñarle lo necesario para desarrollar su labor, por ejemplo si un niño juega a ser carpintero, le deben enseñar a medir y calcular, a cortar con el serrucho, a clavar clavos, etcétera.

Para Agustín de Hipona (354-430 d. C.), al que se le da el título de primer pedagogo moderno, la educación es un proceso de formación humana y parte del concepto de que el saber no pasa del maestro al discípulo como si éste aprendiera lo que antes ignoraba; la verdad se halla presente por igual tanto en el alma del discípulo como en la del maestro; la palabra de éste no hace más que volverla explícita, hacer que resuene con mayor claridad, (Abbagnano, Nicola, 1992).

Otro gran psicólogo y educador fue John Dewey (1859-1952), y para él la educación es un proceso que tiene dos aspectos, el psicológico y el social; que no debía ser exclusivamente una preparación para la vida futura, sino tener pleno sentido en su desarrollo y realización. Dewey afirmaba que los niños no llegaban como una hoja en blanco a la escuela, donde los profesores pudieran escribir las lecciones civilizadoras, al contrario que ya traían cuatro impulsos innatos que son el de comunicarse, el de construir, el de investigar y el de expresarse de forma más precisa, por lo que el maestro debe diseñar actividades relacionadas con los intereses del niño y orientadas hacia su culminación en todas las materias, ya sean científicas, históricas o artísticas. Criticó también la educación que reprime la individualidad de los niños mediante una pedagogía, tediosa, rutinaria y despótica, que violenta la naturaleza del niño lanzándolo bruscamente a estudios de lectura, escritura y geografía, sin relación con la vida social (Jiménez & Guerrero, 2006).

Para Paulo Freire (1921-1997), la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y propone que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender cómo existen en el mundo, que aprendan a ver el mundo no como una realidad estática, sino como un proceso de cambios; está en contra de la educación antidialógica cuyo objetivo es adecuar al ser humano a su entorno, desactivar su pensamiento, matar su creatividad y capacidad crítica, a efecto de asegurar la continuidad del orden social opresor y salvaguardar la posición de las elites dominantes (Freire, 1969).

Podemos apreciar así que desde la antigüedad, en la mente de los grandes pensadores la educación se percibe como un bien personal y al mismo tiempo social, como un proceso que transforma al hombre y a la sociedad, un proceso que hace libre al hombre, podemos señalar que la educación permite la supresión de las principales fuentes de privación de la libertad como: la pobreza, la escases de oportunidades económicas, el miedo, la intolerancia y represión. Un aspecto importante es que dicha educación no debe ser a través de métodos represivos y violentos más bien buscar en todo momento que los que aprenden sean estimulados de forma flexible y pacífica. Es importante hacer notar que la educación inicia desde que nacemos y nos acompaña durante toda la vida, desde pequeños recibimos una educación en casa que va adquiriendo diversos matices en el transcurso del tiempo. Al inicio se nos enseña a caminar, a hablar, a comer, a avisar para ir al baño, a saludar, expresiones de ternura y cariño, y conforme crecemos se nos educa en como pedir las cosas, “por favor”, “gracias” y en la realización de algunos quehaceres, en cuanto tenemos un grado más o menos de independencia de los padres, se inicia el trayecto de la educación formal.

La educación formal

El Estado en su discurso (Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación), sostiene que el individuo tiene derecho a recibir educación básica y media superior y que ésta debe buscar el mejoramiento constante y el máximo logro educativo de los estudiantes, que deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, garantizando la calidad en la educación, y que las escuelas deben desarrollar competencias para la vida y la capacidad de pensar, donde el protagonista principal es el estudiante.

De acuerdo con la Comisión Europea, la educación formal incluye aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en entornos organizados y estructurados y que se designa explícitamente como de formación; por regla general, siempre da lugar a una acreditación, a una certificación o una titulación (CEDEFOP 2008, p. 99). El sistema educativo de México incluye también esta categoría.

A nivel internacional, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;

favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...).

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

Se puede observar que tanto a nivel internacional como a nivel nacional la política educativa concuerda en que los ciudadanos tienen derecho a una educación básica, con características tales como: gratuita, calidad, motivadora, que desarrolle en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo, además de fortalecer en todo momento el respeto a los derechos humanos.

Sin embargo, la teoría se encuentra en disonancia con la práctica ya que varios Centros de Bachillerato Tecnológico no cuentan con lo necesario para impartir esta educación de calidad de la que tanto se habla; por un lado, la infraestructura escolar es muy deficiente y por otro, las prácticas educativas al interior siguen siendo tradicionales. Reafirmando lo dicho por Carvallo y Aceves (2000, p. 4), algunos profesores admiten estar conscientes de utilizar prácticas educativas erróneas, que no saben cómo modificarlas, no pueden corregirlas o no quieren cambiarlas por comodidad; por otra parte, también existen actividades y normas que los docentes aplican inconscientemente, las cuales son generalmente el resultado del propio paradigma educativo que vivieron como alumnos.

Podemos decir entonces que hemos caído en un proceso recursivo del cual es imperante encontrar el punto de terminación, ya que dentro de las escuelas se están formando jóvenes que en un futuro pueden convertirse en docentes y estos, de igual forma, pueden tender a aplicar el mismo paradigma educativo que están viviendo como alumnos.

Cabe destacar que la sociedad moderna confiere particular importancia no solo a la educación formal, sino que además a quien la imparte, ya que a través de la obtención de un título en una escuela con prestigio se puede alcanzar un mejor empleo y una mejor retribución, que si se estudia en una escuela que no lo tiene. Anteriormente se veía las erogaciones en la educación como un gasto, actualmente el conocimiento se considera una inversión muy productiva, incluso ello se ve reflejado en el incremento de la matrícula que atienden las escuelas de sostenimiento particular. El *Cuadro 1* muestra el porcentaje de alumnos que atienden las escuelas de sostenimiento particular a partir del ciclo escolar 2010-2011 y vemos cómo hay un incremento progresivo.

Cuadro 1.- Porcentaje de alumnos que atienden las escuelas de sostenimiento particular del ciclo escolar 2010-2011 al 2013-2014 (DGPyEE, 2011; DGPyEE, 2012; DGPyEE, 2013; DGPyEE, 2014)

Ciclo Escolar	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Matrícula total	34 384 971	35 745 871	35 251 086	35 745 871
% alumnos, escuelas de sostenimiento particular	12.9 %	13.0 %	13.1%	13.5 %

El papel de la escuela en la sociedad

El concepto de “escuela”, que parece tan convencional y que usamos prácticamente todos los días, para la generalidad de la población se reduce a un lugar o edificación donde se imparten clases y se aprende conocimiento, que si bien no es tan básico, en el pensamiento de los

estudiosos este concepto es algo más amplio y complejo. El diccionario de la lengua española define a la escuela como el establecimiento público donde se da a los niños la instrucción; la palabra escuela se deriva del latín *schola* y se refiere al espacio al que los seres humanos asisten para aprender. El concepto hace mención al edificio en sí mismo. En forma concreta podemos decir que la escuela es el lugar donde se imparte educación.

La escuela tiene una estrecha relación con la sociedad de donde surge para transmitir aquellas competencias que se consideran importantes para que los estudiantes desarrollen sus capacidades en beneficio suyo y de la sociedad. Históricamente a la escuela se le ha encargado la tarea de coadyuvar al logro del desarrollo integral del niño; sin embargo Fromm explica que:

La función social de la educación es la de preparar al individuo para el buen desempeño de la tarea que más tarde le tocará realizar en la sociedad, esto es, modelar su carácter social; que sus deseos coincidan con las necesidades propias de su función. El sistema educativo de toda sociedad se halla determinado por este cometido, por lo tanto, no podemos explicar la estructura de una sociedad o la personalidad de sus miembros por medio de su proceso educativo, sino que, por el contrario, debemos explicar éste en función de las necesidades que surgen de la estructura social y económica de una sociedad (Fromm, 1982, p. 325).

De acuerdo con lo anterior, el afán prioritario de la escuela es preparar al estudiante para su inserción en las actividades laborales, sociales y económicas. La escuela es pues, la que concentra y aglutina las influencias que van a modelar los aspectos psicológicos, sociales, morales y de convivencia del discípulo; en suma, se encarga de que los deseos y necesidades del individuo “educado”, “escolarizado”, coincidan con la oferta de satisfactores propia del medio en el que se desarrolla.

Dada la importancia de la escuela y del sistema educativo en la sociedad, a nivel nacional en el año 2008 y hasta el 2014 se implementó la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares de Media Superior (ENLACE-MS), evaluando los campos de Comunicación y Matemáticas y en el año 2015 se puso en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), cuyos instrumentos se aplicaron a los alumnos del último grado de Educación Media Superior en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Asimismo, a nivel internacional en el año 2000 México inició su participación en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, mejor conocido como prueba PISA, con el fin de conocer el nivel de habilidades en Lectura, Ciencias y Matemáticas.

Lo trascendente de las matemáticas y los prejuicios para su aprendizaje

La matemática ocupa un lugar importante en la construcción de la civilización actual, nos ayuda a entender qué es lo que pasa a nuestro alrededor, nos permite predecir eventos a través del uso de modelos matemáticos. Los avances científicos y tecnológicos son gracias al uso de la matemática como herramienta en otras áreas del conocimiento, por lo que su dominio el día de hoy, al igual que en la antigüedad, es de suma importancia (Guzmán, 1997, pp. 3-11).

Según Garzón, pese a la importancia de las matemáticas hay un fuerte rechazo por parte de los estudiantes para su aprendizaje, ya que la perciben como aburrida, acartonada, compleja, complicada, difícil de entender, reservada sólo para algunos, todo lo cual genera intranquilidad,

miedo, ansiedad, inseguridad, desconcierto, incertidumbre, la gran mayoría de los jóvenes odian las matemáticas (Garzón, 2013, p. 7).

En este rechazo influyen las características propias de las matemáticas como ser precisa; es decir, no ambigua, que es abstracta. Además del estereotipo transmitido con frecuencia por padres, amigos y familiares que comentan sus experiencias no gratas en esta área del conocimiento. Por tanto, la misma sociedad se ha encargado de promover que las matemáticas son difíciles y destinadas para los “más inteligentes” (Gil, 2006); los estereotipos o prejuicios en muchos casos se arrastran de generación en generación, mismos que en ocasiones llegan a bloquear la mente de los niños y jóvenes.

El comportamiento de los maestros a la hora de enseñar es otro factor, pues los estudiantes los perciben como aburridos, regañones y amargados, complicados, estrictos y exagerados, o que no saben explicar bien, no lo hacen con ganas, raros, no siempre te comprenden, es bueno pero nos gustaría que pudiera controlar el grupo, a veces llega al salón se sienta nos da un trabajo y no explica, le ponen más atención a los más inteligentes. (García Estrada, 2014, p. 104)

¿Violencia en el aprendizaje de las matemáticas? ¿Qué dicen los indicadores?

La engañosa impresión de un mundo homogéneo empieza a cobrar forma, los países desarrollados toman ventaja sobre los países en vías de desarrollo. Los principales inversionistas (países desarrollados) del Banco Mundial son miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). El Banco Mundial es una fuente crucial de asistencia financiera y técnica para los países en desarrollo de todo el mundo y ayuda a sus gobiernos a luchar contra la pobreza suministrándoles, “prestándoles”, el dinero y los conocimientos técnicos especializados necesarios para realizar una amplia variedad de proyectos (que son implementados por los países inversionistas) en educación, salud, infraestructura, comunicaciones y reformas fiscales, entre muchos otros campos.

La OCDE fue fundada en 1960 en París, originalmente con 26 países miembros, y México se incorpora en 1994 bajo el mandato del presidente Salinas de Gortari con el fin de realizar la mayor expansión posible de la economía y el empleo, así como un progreso en el nivel de vida, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo al desarrollo de la economía y a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

Como podemos observar, el proceso educativo no es sólo del interés del gobierno estatal o federal. Tan importante es que se ha creado un marco legal a favor de una educación de calidad para niños y jóvenes, además de programas a nivel internacional con el fin de medir y fortalecer los sistemas educativos. Tal es el caso del *Programme for International Student Assessment*, PISA por sus siglas en inglés, proyecto de la OCDE.

El objetivo principal de PISA es la evaluación de las aptitudes o competencias que los estudiantes necesitarán a lo largo de la vida, conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios que tradicionalmente se han considerado claves como *lectura, ciencias y matemáticas*. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y

comunicar sus ideas efectivamente y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para PISA, esos dominios están definidos como competencia (*literacy*) científica, lectora o matemática (INEE, 2006).

Andreas Schleicher, coordinador de PISA comentó que, “la educación que reciba hoy, será su economía mañana” (Coughlan, 2013). Los estudiantes en un futuro no muy lejano competirán por puestos en las industrias, y no únicamente con sus compatriotas si no con otras personas de diferentes nacionalidades, por lo que nuestros estudiantes deben estar preparados para funcionar en una economía global.

El futuro del que habló Andrea Scheicher ya es una realidad, las empresas llegan a los países donde hay mejores oportunidades de hacer negocios, donde es posible tener a los mejores profesionales, altamente competitivos, mano de obra barata y cualificada, los estudiantes que presentan el examen de PISA son aquellos que están a un paso de incorporarse al ambiente laboral.

En PISA no solo participan todos los países miembros de la OCDE, también participan países asociados. En el *Cuadro 2* se muestra un listado de los países que participaron en PISA 2012.

Cuadro 2.- Muestra los países miembros de la OCDE y los países asociados que participaron en PISA 2012 (OECD 2013)

Países OCDE			Países y economías asociadas en PISA 2012		
Australia	Grecia	Noruega	Albania	Kazakstán	Serbia
Austria	Hungría	Polonia	Argentina	Letonia	Shanghái-
Bélgica	Islandia	Portugal	Brasil	Liechtenstein	China
Canadá	Irlanda	República	Bulgaria	Lituania	Singapur
Chile	Israel	Eslovaca	Colombia	Macao-China	China - Taipéi
República	Italia	Eslovenia	Costa Rica	Malasia	Tailandia
Checa	Japón	España	Croacia	Montenegro	Túnez
Dinamarca	Corea	Suecia	Chipre ^{1,2}	Perú	Emiratos
Estonia	Luxemburgo	Suiza	Hong Kong-	Qatar	Árabes Unidos
Finlandia	México	Turquía	China	Rumania	Uruguay
Francia	Holanda	Reino Unido	Indonesia	Federación	Viet Nam
Alemania	Nueva Zelanda	Estados Unidos	Jordania	Rusa	

Por otra parte, el *Cuadro 3* muestra los resultados obtenidos por México en matemáticas a partir de su primera aplicación en el año 2000. Como se observa, en el año 2012, a nivel internacional México obtuvo una media de 413 puntos, lo que significa el puntaje más bajo con respecto a los países de la OCDE (OECD, 2013, p. 10); adicionalmente en el mismo resumen del informe, se describe que el 75% de los alumnos sufre de ansiedad hacia el estudio de las matemáticas (OECD, 2013, p. 5), siendo el porcentaje más alto con relación a los países miembros. Según el informe, los alumnos que sienten ansiedad hacia las matemáticas tienden a evitarlas, privándose así de la posibilidad de emprender carreras profesionales relacionadas con esta materia. Los altos niveles de ansiedad en torno a las matemáticas tienen consecuencias negativas en el corto plazo, en términos de menor rendimiento, pero también en el largo plazo en términos de potencial escasez de profesionales en áreas relacionadas con esta materia.

Cuadro 3.- Resultados históricos de México en PISA desde el año 2000 al 2012 (Vidal & Díaz, 2004; Díaz & Flores, 2007; OECD 2013)

Año	Media de México	Puntos para llegar a la media	País más alto	Media	Media OCDE	Lugar
2000	387	113	Hong Kong -China	560	500	36/42
2003	385	115	Hong Kong -China	550	500	37/40
2006	406	92	Taipei -China	549	498	48/57
2009	419	77	Shanghái-China	600	496	51/65
2012	413	81	Shanghái-China	613	494	53/65

Otro referente que se puede analizar, son los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Recordemos que esta evaluación fue implementada por el gobierno federal a partir del 2008 con el fin de conocer en qué medida los jóvenes eran capaces de poner en práctica, ante situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de comunicación y matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar; su última aplicación fue en el año 2014 remplazándose con el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA).

En el *Cuadro 4* se presentan estos resultados para los niveles de educación media superior, donde se han sumado los niveles de desempeño bueno + excelente, y podemos observar que en el año 2008 sólo el 9.95% de los estudiantes de Bachillerato Tecnológico se encontraban en los niveles bueno + excelente; por el contrario el 90.05% restante se encontraban en los niveles insuficiente y elemental. Siete años después, en el año 2014, el porcentaje de alumnos en los niveles bueno + excelente incrementaron a un 34.7%, por ende el porcentaje de alumnos en los niveles insuficiente y elemental había disminuido al 65.3%. De igual manera, los datos a nivel Estado de México muestran que en el año 2008 el 12.8% de los estudiantes se encontraban en los niveles de desempeño bueno + excelente y el complemento, el 87.2% de los estudiantes, se encontraban en los niveles de desempeño insuficiente y elemental; dicho indicador no varía de manera significativa con los resultados a nivel nacional, ya que muestra que el 15.6% de los estudiantes se encontraban en los niveles bueno + excelente y el complemento, que es del 84.4%, se encontraban en los niveles de desempeño insuficiente y elemental y, además, hay similitud con los resultados obtenidos en PISA.

De acuerdo con el manual de ENLACE MS 2014, que a la letra dice "... Lo anterior implica que se eviten las comparaciones entre alumnos, entre profesores o incluso entre instituciones" (CENEVAL, 2014, p. 6).

Desafortunadamente a pesar de lo expuesto en el manual, se compararon a alumnos, profesores, instituciones y subsistemas, creando ambientes nocivos, ya que los alumnos eran presionados para obtener buen puntaje por los padres de familia y docentes, los docentes eran presionados para obtener buen puntaje por los directores, los directores por los supervisores y así sucesivamente.

Cuadro 4.- Porcentajes obtenidos en bueno+ excelente por los diferentes subsistemas en el Estado de México (IEE, 2011)

Subsistemas de Control Público Estatal	Habilidad Matemática						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Bachillerato General	11.26	14.7	15.12	19.16	25.9	30.8	34.2
Bachillerato Tecnológico	9.95	13.1	14.15	16.91	26.8	33.0	34.7
CECYTEM	8.59	9.5	30.73	39.54	58.8	63.4	61.1
COBAEM	10.16	10.8	12.62	18.96	22.9	27.0	28.6
CONALEP	3.51	13.7	20.35	14.57	20.1	24.3	24.6
Estado de México	12.8	15.2	18.4	21.8	28.7	34.4	38.0
Nacional	15.6	18.7	20.4	24.7	30.8	36.3	39.3

Adicional al análisis que se ha hecho con respecto a PISA y ENLACE, en el *Cuadro 5* se muestra el recuento histórico de los índices de aprovechamiento en las materias de matemáticas, correspondiente a Bachillerato Tecnológico del Estado de México. Inicia con el ciclo escolar 2009-2010 hasta el 2013-2014, y cabe señalar que este indicador y otros como los de aprovechamiento en otras categorías, tales como deserción, aprobación, etcétera, se solicitan semestre a semestre a las supervisiones escolares que pertenecen al Subsistema con el fin tomar decisiones relacionadas con la calidad educativa.

Podemos observar que los resultados de este indicador de aprovechamiento no han variado prácticamente nada, pese a que en septiembre de 2008 se vivió un momento histórico al instaurarse un proceso de Reforma Integral en la Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en un marco de diversidad. Es así que se establece un Marco Curricular Común (MMC), con base en competencias, a todos los Subsistemas del Nivel Medio Superior y se definen cuatro tipos de competencias: las genéricas, las disciplinares básicas, las disciplinares extendidas y profesionales. Específicamente los dos primeros tipos de competencias serán comunes a toda la oferta educativa del SNB, en el caso de las dos últimas cada subsistema definen en ellas sus objetivos y necesidades (Acuerdo 442, 2008).

Cuadro 5.- Histórico del indicador de aprovechamiento en el área de matemáticas desde el ciclo escolar 2009-2010 hasta el ciclo escolar 2013-2014

Seme stre	Materias	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
		1er	2do	1er	2do	1er	2do	1er	2do	1er	2do
1	Pensamiento Numérico y Algebraico	7.1		7.0		7.1		7.1		7.2	
2	Pensamiento Algebraico y de Funciones		7.1		7.2		7.1		7.2		7.2
3	Pensamiento Trigonométrico	7.2		7.1		7.1		7.1		7.2	
4	Razonamiento Complejo		7.8		7.7		7.7		7.8		7.9

Cuadro 5.- Histórico del indicador de aprovechamiento en el área de matemáticas desde el ciclo escolar 2009-2010 hasta el ciclo escolar 2013-2014. Continuación

Seme stre	Materias	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
		1er	2do	1er	2do	1er	2do	1er	2do	1er	2do
4	Pensamiento Geométrico Analítico		7.1	7.1		7.1		7.2		7.2	
5	Pensamiento del Cálculo Diferencial	7.2		7.1		7.1		7.2		7.2	
6	Probabilidad y Estadística Dinámica		7.7	7.9		7.5		7.6		7.7	
6	Pensamiento del Cálculo Integral		7.3	7.2		7.2		7.3		7.2	

Fuente: Documentos históricos de indicadores de calidad de la Subdirección de Bachillerato Tecnológico de la Dirección General de Educación Media Superior del Gobierno del Estado de México.

El SNB define como competencia la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Las competencias genéricas son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida, les permite comprender el mundo e influir en él de manera transversal, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares en la Educación Media Superior (EMS), y constituyen el perfil del egresado.

Por lo anterior podemos ir deduciendo que:

1. A pesar de la implementación de diversas reformas educativas, estas no han impactado de forma significativa en el desarrollo de las habilidades matemáticas en los estudiantes de Bachillerato Tecnológico.
2. El rechazo hacia las matemáticas va en incremento, por lo que es imperante implementar estrategias que contrarresten esos estigmas sobre las matemáticas.
3. Se percibe que la mayoría de los docentes no han variado mucho la forma de enseñar o de inducir al estudiante para que aprenda matemáticas, por lo que es probable que utilice los mismos procedimientos tradicionales.
4. Es indispensable, o podemos incluso decir urgente, un cambio de paradigma con respecto a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Las matemáticas y la violencia, realidad o fantasía

Sin duda existe una importancia sustantiva en la relación docente-alumno para el aprendizaje de las matemáticas. Los alumnos que asisten a escuelas con malas relaciones entre profesores y alumnos y con mal clima disciplinario tienden a mostrar menores niveles de compromiso con la escuela. Los alumnos en estos establecimientos tienen más probabilidades de llegar tarde, faltar sin autorización y tener actitudes negativas hacia la escuela. Establecer una comunidad escolar sólida puede ayudar a mejorar los niveles de compromiso de los alumnos con la escuela y el aprendizaje. Profesores y directivos deben ser capaces de identificar aquellos alumnos que muestran un compromiso débil, apoyándolos individualmente antes que esa falta de compromiso se consolide (OECD, 2013, p. 5).

En este sentido, la violencia es algo común en nuestra sociedad y también ha sido una constante a lo largo de la historia humana. Se manifiesta a través del uso de la fuerza de manera consciente o inconsciente contra las personas, animales y el entorno natural. La violencia tiene que ver con comportamientos destructivos crueles y antisociales, que se dan en varios niveles, desde el personal, pasando por el familiar, hasta el grupal (Pulgar, 1995, p. 63). Por ejemplo, se da a nivel familiar cuando se producen golpes de los padres hacia los hijos, y viceversa, lo mismo que abuso sexual por parte de padre o hermanos hacia hijas o hermanas; a nivel grupal o de tribus juveniles cuando se enfrentan pandillas, pueblos y naciones, resultando en asesinatos, robos y destrucción de objetos e infraestructura, tanto personales como públicos.

Pulgar refiere también que la violencia es el uso de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte. Así que, vale la pena detenerse para comentar que actualmente la violencia se da a nivel individual cuando las personas se auto lesionan deliberadamente con cortaduras en los brazos, piernas, espalda o en todo el cuerpo; esta “moda” entre los adolescentes y jóvenes, de edades entre 11 y 25 años es denominada *cutting*.

Para el sociólogo y matemático noruego Johan Galtung, la violencia tiene una triple dimensión: directa, estructural y cultural, las cuales están estrechamente relacionadas entre sí.

La violencia directa es la violencia por lo general física, verbal o psicológica... La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos... La violencia cultural tiene que ver con aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas— símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etcétera) (Galtung 2003, citado por Calderón, 2009, p. 75).

Hay ciertas características que los seres humanos transmitimos de padres a hijos a través de la herencia genética, como hoyuelos faciales, color del iris, pecas y rasgos faciales, entre otros; pero la violencia es algo que no se transmite por herencia, es un comportamiento que se adquiere del entorno en que nos desarrollamos, por nuestros modos de socialización. El Manifiesto de Sevilla, difundido por decisión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su vigesimoquinta sesión en París, Francia, el 16 de noviembre de 1989, nos aclara que, “científicamente es incorrecto decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana”.

Como podemos observar la sociedad está permeada de violencia, pero esta violencia no está arraigada en nuestros genes, es algo que podemos modificar y para eso, entre otras cosas, se requiere que los más jóvenes sean educados en entornos de paz insertados en las escuelas y la sociedad.

Anteriormente, comentamos que hay un fuerte rechazo hacia las matemáticas; entre muchos factores se perciben “prejuicios” al escuchar a los estudiantes decir que la matemática es complicada, destinada para los más inteligentes. Otro factor que influye fuertemente en el rechazo de los estudiantes hacia las matemáticas es la violencia que experimentan por parte de sus padres, compañeros y amigos, por ejemplo cuando los niños de primaria deben aprender a

sumar y restar, en ocasiones se les castiga, se les golpea o insulta cuando no lo hacen satisfactoriamente; no se diga a la hora de aprender las tablas de multiplicar, donde hay que “recitarlas” correctamente o en caso contrario los niños experimentan regaños, coscorriones, jalones y manotazos. Podemos encontrar evidencia de ello en las denuncias que se hacen, como en los siguientes casos:

Los padres de un escolar de siete años denunciaron la agresión que sufrió su hijo por parte de una profesora que lo castigó por no saber de memoria la tabla de multiplicar. Lo podemos consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://diariocorreo.pe/ciudad/denuncian-a-profesora-por-golpear-a-alumno-q-66289/> (consultada, 15-05-2015). En la siguiente dirección, se muestra un video donde un niño en casa sufre regaños y golpes cuando le enseñan a multiplicar: <https://www.youtube.com/watch?v=mZWrNv9QYqY>. También en la siguiente dirección se muestra un video donde una profesora golpeó a un niño por no aprenderse la tabla de multiplicar: <https://www.youtube.com/watch?v=BOJiQJbTZDo>

Este tipo de vivencias, a muchos estudiantes les genera ansiedad matemática que se refleja en el rechazo que, conforme van escalando de nivel escolar, los casos también se van incrementando, con una falsa creencia de que es imposible aprender matemáticas. Y todos estos malos tratos, golpes, insultos y menoscabos se relacionan directamente con la *violencia directa*.

Por otra parte, la ansiedad matemática se caracteriza por la ausencia de confort que alguien podría experimentar cuando se le exige rendir en matemáticas, y se manifiesta mediante una serie de “síntomas”, tales como tensión, nervios, preocupación, inquietud, irritabilidad, impaciencia, confusión, miedo, bloqueo mental, pánico, indefensión, parálisis, desorganización mental y terror (Pérez, 2009).

Desde la primaria hasta el nivel medio superior, el estudiante intenta responder a planteamientos matemáticos (exámenes); sin embargo, si se equivoca, en la mayoría de los casos obtiene una calificación o nota reprobatoria, y dicha calificación es asentada en una boleta de calificaciones que, en caso de que no logre promediar con un número mayor a cinco, tampoco logrará continuar con el siguiente año, o semestre o curso, además de que dicha boleta debe ser firmada por su padre o tutor, generando así un ambiente de *violencia estructural*.

Desde el primer día de clase algunos docentes adoptan una actitud de semidiós e incluso intimidan a los estudiantes, creando ambientes muy tensos no aptos para el desarrollo de sus habilidades matemáticas (HM), ya que inician su trabajo con lo que “según” los estudiantes ya deben saber y no a partir de lo que realmente saben.

Como podemos observar la violencia directa se puede detectar “fácilmente” y podemos combatirla estableciendo acuerdos para ir mermando su uso; sin embargo, este tipo de violencia es solo la punta del iceberg ya que está sustentada o legitimada tanto en la violencia estructural como en la violencia cultural que además es simbólica y difícilmente se detectan por su normalización en la sociedad.

Como ejemplo de *violencia cultural* podemos decir que, es normal que un padre de familia aplique un correctivo disciplinario a su hijo que no pasó un examen de matemáticas, o que no pasó al

siguiente grado escolar. Es normal que el profesor le diga que no sirve para las “mates”, pues no sabe; de ahí que es normal que en PISA seamos los últimos de la lista en habilidad matemática porque cada año somos los últimos.

Avances de la investigación

El enfoque metodológico abordado para esta investigación fue el cualitativo, el tipo de investigación que se realiza es una combinación de las técnicas propias de la etnografía para la paz y la encuesta cualitativa. Esta elección se hace con el objetivo de explorar con los jóvenes, padres de familia y maestros la diversidad de posibles explicaciones con respecto al rechazo del aprendizaje de las matemáticas y la posible relación con diversos tipos de violencia y concluir con una descripción de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos incluyendo el sentir, creencias y perspectivas de los participantes.

Para lo que cual, se realizaron descripciones de las acciones de la práctica pedagógica de un docente de un Centro de Bachillerato Tecnológico con el fin de detectar o no elementos violentos en las relaciones del docente-alumno, alumno-alumno, además de platicar con los padres de familia e incluir la relación alumno-familia, tratando de caracterizar dicho sistema social y la complejidad del fenómeno.

Para iniciar la investigación, se definieron algunas categorías como: tipos de violencia (cultural, estructural y directa, física, verbal y psicológica), percepción (con respecto a las matemáticas), apoyos (en la enseñanza de las matemáticas), quienes ejercen violencia (quienes ejercen los diferentes tipos de violencia), entre otros.

El grupo de análisis originalmente estuvo integrado por 66 estudiantes, de los cuales 38 son hombre y 28 son mujeres en edad promedio de 15 años, de la carrera de técnico en gastronomía. Se llevaron a cabo 17 observaciones a clase, correspondientes al primer semestre del ciclo escolar 2015-2016, mismas que se realizaron por una o dos horas de acuerdo con el horario, alternando los días; para ello, se hicieron video filmaciones y anotaciones que posteriormente se detallaron; también se realizaron 64 cuestionarios de diagnóstico y 58 de contexto, 21 entrevistas a estudiantes (las cuales se transcribieron), 7 entrevistas a padres de familia (también transcritas) y 1 entrevista al docente (que también se transcribió).

Teniendo como base la información de los cuestionarios, la información registrada en las observaciones y las transcripciones de las entrevistas, se procedió a la codificación de dicha información que, en principio, nos arrojó los siguientes resultados parciales:

Con relación al análisis cuantitativo, lo primero que se les pregunto fue: “¿Te gustan las Matemáticas?”, a lo que el 51.7% contesto que sí y el 46.6% contesto que no, un estudiante no contestó la pregunta. Al preguntar “¿por qué?”, en el caso de los que contestaron que sí, es porque el profesor les hace divertidas las clases, ven su aplicación en la vida real, las perciben como importantes; en tanto que los que dicen que no, es porque no les entienden, porque se les hace difícil, porque les aburre.

El 63.8% de los estudiantes perciben que la materia de Pensamiento Numérico y Algebraico es la más difícil en relación con las demás materias que lleva en el mismo semestre. Sólo el 41.4% de estudiantes perciben a la materia de matemáticas como importante, otro 19% la perciben como

muy difícil y el 65.5% como difíciles; si sumamos dichos porcentajes dan un total del 84.5%, por lo que únicamente un 15.5% percibe las matemáticas como fáciles.

Por otra parte, el 56.9% de estudiantes admite tener temor de preguntar en clase, el 46.6% acepta tener miedo de pasar al pizarrón y el 86.8 % dice sentir nervios al pasar al pizarrón.

A continuación se expondrá los resultados parciales que arroja el análisis cualitativo con respecto a la violencia directa; este tipo de violencia agrupa a la violencia psicológica, violencia verbal y violencia física. Las entrevistas a estudiantes arrojaron que la violencia psicológica es la que más se experimenta en relación al aprendizaje de las matemáticas y se hace evidente en las amenazas, por ejemplo en casa: “Si no te las aprendes no sales a jugar”; en la escuela por el maestro: “No vas a salir al recreo si no terminas, si no te las aprendes”; en la escuela por los compañeros, que hacen expresiones de burla o desaprobación cuando un estudiante pregunta, cuando responden mal, cuando resuelven incorrectamente.

Este tipo de violencia psicológica también fue evidenciado por los padres, quienes solicitan una calificación mínima en matemáticas a sus hijos, que en caso de no ser obtenida se ven sancionados con no dar permisos para salir con los amigos, no dar dinero suficiente, no tener permiso para ver la televisión.

Al observar la clase se evidencio esta violencia psicológica que, efectivamente como los estudiantes lo habían externado, no es constante pero si se observaron casos de expresiones de desaprobación y risas burlonas de los ellos hacia otros estudiantes, e incluso de estudiantes hacia el docente. Además el docente también ejerce este tipo de violencias, ya que se escuchan frases como: “esto ya lo viste en secundaria”, “deben ser inteligentes”, “aguas les voy a dar cuello”, “ya tengo a unos cuantos en la mira”, “poco a poco van a ir cayendo”.

Otra violencia que se evidencia es la verbal. Algunos de los estudiantes comentaron que en su casa, cuando no obtienen una buena calificación los regañan, en la escuela externaron que en la primaria o secundaria el docente los regañaba, gritaba mucho, o era muy enojón, y una niña dijo: “pero yo creo que lo hacía para que aprendiéramos”; mientras que los padres admiten haber regañado a su hijo cuando obtenía una calificación reprobatoria o baja en matemáticas.

Con relación a la violencia física, los alumnos no externan que los hayan golpeado, en casa o en la escuela y, sin embargo, dos padres de familia admitieron haber golpeado a su hijo a consecuencia de no entender las explicaciones relacionadas con las matemáticas.

Cultura de paz, posibilidades de contribuir al aprendizaje de las matemáticas

Según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. El 6 de octubre de 1999 la Asamblea General de las Naciones Unidas emite la Resolución 53/243 titulada “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”, documento que se expide con el fin de que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades con base en sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio; identificando ocho ámbitos de acción para los actores a nivel local, nacional e internacional:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.

En este sentido, el progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones.

Cabe preguntarse así, ¿cómo encontraremos el camino o los caminos y medios apropiados para cambiar los comportamientos y creencias de los estudiantes con respecto a las matemáticas?, estos deben basarse en la solidaridad intelectual, *es decir generosidad con lo que sabes, ayudar desinteresadamente al otro en lo que le falta por aprender, querer con deseo vehemente que mi igual vea aquello que intelectualmente no ve*, la tolerancia, la convivencia, el respeto, la responsabilidad y honestidad; así como una educación que sensibilice a todo ser humano con respecto a su prójimo, entornos de aprendizaje de calidad, adaptados a las necesidades del estudiante.

CONCLUSIÓN

Se puede observar que en Bachillerato Tecnológico del Gobierno del Estado de México, en los últimos diez años, se ha avanzado poco en el desarrollo de habilidades matemáticas en los estudiantes. Un factor importante es la violencia que se genera a partir de las interacciones entre los padres y/o familiares con el estudiante, del docente con los estudiante y del estudiante con otros estudiantes en entornos como en la casa y escuela; esta violencia puede verse reflejada en la ansiedad matemática que sienten un alto porcentaje de jóvenes; ansiedad que les impide fructificar en esta área del conocimiento, que a su vez se refleja en los bajos resultados obtenidos en pruebas estatales, nacionales e internacionales.

Sabemos que la violencia directa (física, verbal y psicológica) es sólo la parte que se vislumbra del triángulo de la violencia de Galtung, y que está soportada con una base muy amplia que contempla la violencia estructural y cultural, al concluir el estudio se pretende poder evidenciar estos elementos.

De ahí que, nuestra propuesta preliminar se enfoca a evidenciar la urgencia de implementar una propuesta educativa que se apoye en la educación para la paz constituida desde el fortalecimiento de la dimensión de los valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad intelectual, etcétera, todo aquello que permita contrarrestar los distintos tipos de violencia y estigmas en relación a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

LITERATURA CITADA

Abbagnano, N. V. A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Págs. 96-101.

Ballén, M. R. A. (2010). *Revista Diálogos de Saberes*.

Calderón, C. P. (2009). "Teoría de conflictos de Johan Galtung". *Revista de Paz y Conflictos*, (2.) pp. 60-81. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Carvalho, P. M. y Aceves, H. A. (2000). *Lo que todos los Maestros hacemos mal*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa. ISBN 9702701287, 9789702701286.

Cedefop. (2008). Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CENEVAL. (2014). Manual para Docentes y Directivos 2014, Evaluación Nacional de logro Académico en Centros Escolares de Educación Media Superior (ENLACE MS).

Coughlan, S. (2013). "El examen más importante del mundo". *BBC News*. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.bbc.com/news/business-24988343>

Díaz, G. M. A., Flores, V. G. y Martínez, R. F. (2007). *PISA 2006 en México*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (DGPyEE). (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras, Ciclo escolar 2012-2013*. Fecha de consulta: 02 de junio de 2015. Disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (DGPyEE). (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras, Ciclo escolar 2011-2012*. Fecha de consulta: 02 de junio de 2015. Disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (DGPyEE). (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras, Ciclo escolar 2010-2011*. Fecha de consulta: 02 de junio de 2015. Disponible en:

http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2010_2011.pdf, ISBN 978-607-7624-10-3

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa DGPyEE. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2013-2014*. Fecha de consulta: 02 de junio de 2015. Disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. S.A. de C.V.

Fromm, E. (1982). *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

García, Á. L. y Estrada, E. A. L. (2014). "Factores que influyen en la motivación para aprender matemáticas en estudiantes de una Preparatoria de la Universidad Autónoma de Nayarit". *Revista educa te conciencia*. Vol. 3, No. 3. Tepic, Nayarit. México, pp. 64-79.

Garzón, N. O. (2013). *Elucubraciones del saber*. Universidad Central de Nicaragua UCN.

Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2006). "El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos". *Revista de Educación* 340 (Mayo-agosto) 551-569. España.

Guzmán, M. de. (1997). "Matemáticas y Sociedad: Acortando Distancias". *Revista de Didáctica de las Matemáticas*. Diciembre. Vol. 32, 3-11. Madrid.

Instituto de Evaluación Educativa IEE. (2011). Resultados de ENLACE por Subsistema, del Gobierno del Estado de México. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2015. Disponible en: http://portal2.edomex.gob.mx/ieeval_edu/evaluacionesnacionales/enlace_media_superior/resultados2014/resultados_subsistema/index.htm

Jiménez, M., Guerrero E. (2006). *Teoría educativa*, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, Fecha de consulta 19 de octubre de 2015, disponible en: http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/Antologias_LIE/Tercer_se_mestre_LIE/teoria_educativa.pdf, 34-67.

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2013). *Resumen de los resultados de México en la evaluación 2012 de PISA*. Publicación OECD.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada 3 de octubre de 2015, disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Pérez, T. P., Castro, E., Segovia, I., Castro, E., Fernández, F. y Cano, F. (2009). *El papel de la ansiedad matemática en el paso de la educación secundaria a la educación universitaria*. PNA, 4 (1), 23-35.

Pulgar, R. J. (1995). "Tabanque". *Revista pedagógica*, Nº 10-11, 1995-1996, 62-70.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las Competencias que Constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*.

UNESCO. (1989). *Manifiesto de Sevilla*. Francia.

Vidal, R. y Díaz, M. A. (2004). *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y PISA 2003 en México*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE.



EL CONFLICTO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

THE CONFLICT IN THE SCHOOLS

Eduardo Pérez-Archundia¹ y David Gutiérrez-Méndez²

¹Maestro en ciencias sociales especialidad en desarrollo municipal, coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Jefe de planeación y procuración de recursos en el Colegio Mexiquense, Asesor de tesis del posgrado de educación para la paz y la convivencia escolar que imparte la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: eperarc@hotmail.com. ²Licenciado en educación media ciencias sociales, Maestro en ciencias de la educación familiar, profesor horas clase en educación básica (secundaria) y alumno del posgrado de educación para la paz y la convivencia escolar que imparte la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: david_gm713@hotmail.com.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar a la comunidad escolar, las herramientas necesarias que permitan visualizar el conflicto desde la perspectiva de la educación para la paz, como eje de transformación y crecimiento personal e institucional, así mismo fomentar la capacidad de transformar el conflicto por medios pacíficos.

La metodología empleada en la construcción de este escrito se centró en la investigación documental, utilizando como técnica de análisis de contenido y el estudio de las sociedad actual, observando la presencia de conflictos en las instituciones escolares y de acuerdo a la forma en que se atiende transformará o provocará violencia, este fenómeno plantea la necesidad social de incorporar al sistema educativo acciones con una clara intencionalidad que permitan transformar el conflicto desde un proceso continuo, sistemático y permanente

Palabras clave: educación para la paz, conflicto, transformación del conflicto, instituciones escolares.

SUMMARY

This article aims to provide the school community, the necessary tools to view the conflict from the perspective of education for peace, as an axis of personal and institutional transformation and growth, also promote the ability to transform the conflict peaceful means.

The methodology used in the construction of this paper focused on documentary research, using techniques of content analysis and the study of modern society, noting the presence of conflicts in the schools and according to the way it treats will transform or cause violence, this phenomenon raises the need to incorporate social action education system with a clear intention to allow transform the conflict from a continuous, systematic and ongoing process

Key words: education for peace, conflict, conflict transformation, educational institutions.

INTRODUCCIÓN

La escuela es una institución que educa para la vida y en la vida hay que saber convivir. Así de sencillo o más bien dicho, decirlo es sencillo, pero como institución social donde a diario se relacionan cientos de personas vivir en convivencia resulta con frecuencia un dilema y más aún cuando no se le da la necesaria atención a la transformación de los conflictos, la escuela se puede convierte en un territorio hostil para docentes, directivos, alumnos y padres de familia, por eso, la transformación de conflictos reviste, en la actualidad, una exigencia especialmente apremiante. “Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia” (Perrenoud, 1996).

Todas las instituciones y las escuelas no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos conflictos de distinta índole, de diferente intensidad y diversos protagonistas. Se suscitan por ejemplo conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres de familia, conflictos entre profesores y directivos, conflictos entre alumnos, entre padres de familia,

conflictos entre toda la comunidad escolar esto es una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos los que estamos inmersos en un centro educativo hemos vivido y seguiremos viviendo, pero se puede dar una mejor transformación a los conflictos.

Paradójicamente, hablar de conflictos puede resultar para muchos docentes recordar situaciones tristes, dolorosas, no deseables, situaciones que están viviendo con angustia recordaba la frase de una docente “lo que tengo que aguantar para tragar”, muchas de estas vivencias se ha suscitado debido a una escasa consideración a la transformación del conflicto y como objeto de estudio, se comienza a vivir un interés creciente, (Gairín, 1992).

Al hablar de conflicto se requiere desarrollar una visión alternativa, fundamentada en valores públicos, democráticos y colectivos, que sitúe la existencia del conflicto como elemento consustancial e “insoslayable del fenómeno organizacional” (Shlemenson, 1987, p. 208), necesario para la vida, en general, y para el desarrollo organizativo de las escuelas.

Además, el conflicto exige afrontarlo con valor, “pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras” (Escudero, 1992, p. 27).

El conflicto en las instituciones educativa

El conflicto tiene una escasa resonancia en los estudios y manuales clásicos de organización escolar, por ello, es de gran interés realizar un análisis a la transformación del conflicto y para ello se empezará por clarificar la terminológica, de que se entiende por conflicto: “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1991, p. 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

El conflicto desde la perspectiva de control

La concepción tradicional del conflicto, lo califica como una confrontación bélica, algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, riña, pelea, discusión, a nivel popular hay todo un vocabulario que se ha desarrollado para hablar del fenómeno de conflictividad humana y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. Como señala Robbins, refiriéndose a los diversos grupos e instituciones sociales, “en todos los niveles, el conflicto se considera negativo” (1987, p. 301).

En el ámbito educativo, la concepción negativa del conflicto afecta a todos sus ambientes. (Perturba el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo social y funcional de la escuela, etc.). “El valor negativo que le confieren al conflicto, al ocultarlo, el negarle o el ausentarle de toda la acción educativa muestra cada vez más la importancia de entenderlo y tratar de transformarlo” (Apple, 1986, p. 117).

Cualquier referencia que se hace al conflicto, lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante: “Se resalta que hay que remediar, dirigir o darle resolución al conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la institución”. En algunas versiones de la teoría de la dirección, donde las motivaciones y psicologías

individuales empiezan a ser apuntadas, “cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales” (Ball, 1990, p. 131). Desde esta visión tradicional, “la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos” (Britto, 1991, p. 26).

En otra explicación, aunque con semejante formulación, “el conflicto, o el desacuerdo, son interpretados como una desviación de la tarea educativa, derivada de la reacción emocional, más que de la oposición de aquellos que definen la tarea de la escuela de forma distinta” (Hannan, 1980, p. 90).

Por consiguiente, el conflicto es considerado como un “elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la escuela, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque aunque se le dé remedio al conflicto eventualmente, deja recuerdos que son difíciles de borrar” (Isaacs, 1991, pp. 261-262).

Las características distintivas de las instituciones educativas están en el actuar del directivo, llámese eficacia de gestión escolar, liderazgo, que se configura como algo objetivo, relevante, que produce un bajo o alto nivel de conflictividad. En buena medida, por la forma de resolver, prever y atenuar el nivel y la amplitud de los conflictos» (Britto, 1991, p. 25).

Las referencias del tratamiento de los conflictos en las escuelas, versan sobre la gestión del directivo y su parte dominante para mantener el statu quo, es decir, la gestión del conflicto para mantener el control (Morgan, 1990, pp. 173-182).

Entendida de esta forma la relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel de “la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión” (England, 1989, p. 89).

Por consiguiente, los gestores escolares, tienen una de las tareas más importantes que es la de no sólo eliminar o, al menos, suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera» (Riedman, 1981, p. 34; cit. por Císcar y Uría, 1988, p. 259).

Desde la visión de los gestores escolares el conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por una falta de previsión, desde esta perspectiva, los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centran en la planificación y el control para conseguir la mayor eficacia. El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema en el que habrá que tomar las medidas correctoras para resolver la disfunción que los docentes, alumnos padres y personal administrativo deberán ejecutar.

Igualmente, no podemos soslayar la obsesión ideológica de reducir todo tipo de problemas y la toma de decisiones técnicas y planificadas de tal forma que si no es posible integrar al conflicto desde otra perspectiva se estigmatiza como ideológico-político y se separa rígidamente lo que son hechos y valores. Para esta perspectiva, «la administración es algo esencialmente científico y desligado de los valores» (Codd, 1989, p. 142), lo que se traduce en la no aceptación del conflicto, ya que, si se produce, siempre será debido a una cuestión técnica, y la respuesta habría de darse en ese mismo plano. Si ello no fuese posible, se interpreta que el conflicto obedece a “intereses

ideológicos, políticos”, etc.; en cualquier caso, “extraños” a la institución educativa, y, por consiguiente, desechables.

Desde esta racionalidad, todo tipo de conflicto axiológico es rechazado por ser considerado no científico. Esta negación del conflicto supone, en la práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría, y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo «conflictivo», en un sentido peyorativo y descalificador (Jares, 1990).

Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que “no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas”, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización, la enseñanza, los alumnos, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución, tienen fuertes bases ideológicas» (Ball, 1989, p. 32).

Se debe destacar la forma más reciente de negar el conflicto, consistente en utilizar la idea del consenso para ocultar las discrepancias y los conflictos. De esta forma, y paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlos a través de la diversidad de intereses, de la no disputa o confrontación. En definitiva, se trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar.

El conflicto desde la perspectiva interpretativa

En contraposición a la ideología del control, la perspectiva interpretativa rechaza la visión mecanicista, de predicción y control del conflicto, por las interpretativas de comprensión, significado y acción» (Carr y Kemmis, 1986, p. 88).

De esta forma, se cree que cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización. Esta perspectiva eminentemente “psicologicista” hace ver la motivación humana exclusivamente desde el punto de vista individual, omitiendo el “reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico”. Además, se considera a los miembros de la organización en términos de necesidades individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas. De este modo, las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro (Ball, 1989, p. 33).

El conflicto, desde la ideología interpretativa, no sólo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo:

Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo (Robbins, 1987, p. 300).

El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así lo sea, de modo que se ignoran las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan. El propio Robbins lo explica claramente cuando afirma que la “existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción”. “Para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (Robbins, 1987, p. 298). Aceptada de esta forma la visión del conflicto, quedarían sin explicar muchas situaciones “objetivamente” conflictivas y de las que no son conscientes los propios protagonistas.

La realidad del conflicto no se limita a las percepciones individuales de la realidad, aunque también forman parte de aquél, “ni a los malentendidos en relación con la práctica propia o ajena”. Es posible que las creencias erróneas que dan lugar a estos conflictos no sean, a su vez, sino el reflejo de unos conflictos reales, cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace» (Carr y Kemmis, 1986, pp. 112-113).

En otras palabras, muchas de las propuestas de resolución de conflictos tendrán que ver más con la modificación de los factores de esa realidad social que con las visiones particulares de los individuos que, en general, se proponen desde este paradigma.

Por ello la visión del conflicto queda reducida a la perspectiva interpretativa, siendo manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias.

Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente» (Carr y Kemmis, 1986, p. 112).

Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo. Se cree que estableciendo canales de comunicación entre los individuos, desaparecerán o se evitarán los conflictos.

El conflicto desde la perspectiva crítica

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa y una consecuencia del cambio, como un

elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p. 11).

Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de la perspectiva de control que pretenden el dominio, “una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo, a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas” (Carr y Kemmis, 1986, p. 20). Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar “las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes” (González, 1989, p. 123). Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de los conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto.

Al mismo tiempo, no sólo interesa el afrontamiento del conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización, para crear un buen clima organizativo o para favorecer un mayor impulso creativo, sino que, además, el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que “las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares” (Escudero, 1992, p. 15).

La naturaleza conflictiva de las escuelas

Como se ha indicado, esa visión de las escuelas como instituciones uniformes, «aconfliktivas», separadas de las luchas de la vida cotidiana, o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que se ha obtenido al trabajar en ellas. Por consiguiente, sólo desde una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos propuestos.

La naturaleza conflictiva de las escuelas está originada, por el hecho de ser una organización y, como afirma Morgan, “el conflicto estará siempre presente en las organizaciones” (1990, p. 141), en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos. Indica que la escuela es conflictiva como lo afirma Fernández Enguita que dice “las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general” (1992, p. 54).

Desde este enfoque, las escuelas son consideradas como «campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas» (Ball, 1989, p. 35). La escuela, como institución, ni es «aconfliktiva» ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga -teorías de la reproducción-, sino que produce simultáneamente «conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior del sistema educativo» (Apple, 1987, p. 11). Por consiguiente, el conflicto y el control son

parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa, y, en consecuencia, parafraseando a Ball (1990), centro de la investigación y la teorización. Es más, conflicto y control no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara.

En cualquier caso, es oportuno aclarar, coincidiendo con Ball (1989), que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de la escuela no significa que haya conflictos todos los días y en todas las situaciones: «Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución» (Ball, 1989. p. 36). Del mismo modo, aunque el conflicto, tal como defendemos, puede ser un elemento positivo dentro de la organización, si se hace crónico y no se resuelve deja de tener sus propiedades «vitalizantes» y democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo.

Causas de los conflictos en la institución escolar

Con respecto a las causas de los conflictos, diversos autores de distintas escuelas y disciplinas han polemizado sobre ello. Para unos, todos los conflictos están provocados por el poder; para otros, además del poder incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos se «psicologizan» y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. En el polo opuesto, determinados enfoques sociológicos explican la causalidad de los conflictos escolares por las contradicciones inherentes al sistema capitalista en el que vivimos. En la opinión de Jares, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar, sólo cabe entenderla, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Para ello, Jares encuadra el origen de los conflictos en la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí, y, a veces, difícilmente separables (Jares, 1992):

Los conflictos en las instituciones escolar

1. Ideológico-científicas	2. Relacionadas con el poder	3. Relacionadas con la estructura	4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal
<ul style="list-style-type: none"> • Opciones pedagógicas diferentes. • Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes. • Opciones organizativas diferentes. • Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Control de la organización. • Promoción profesional. • Acceso a los recursos. • Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambigüedad de metas y funciones. • “Celularismo” (Aislamiento). • Debilidad organizativa. • Contextos y variables organizativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estima propia/afirmación. • Seguridad. • Insatisfacción laboral. • Comunicación deficiente y/o desigual.

Para clarificar lo expuesto en el esquema, En primer lugar, la escuela como organización es susceptible de ser explicada y articulada desde diferentes opciones ideológicas y científicas que pueden entrar en colisión y, de esta forma, producir una amplia y variada gama de conflictos ideológico-científicos. Por ejemplo:

- La propia racionalización del funcionamiento organizativo, “la adecuación de fines y procesos de consecución institucional, puede provocar conflictos radicales en la dinámica de la escuela” (Santos Guerra, 1989, p. 103).
- Una visión tecnocrática, burocratizada, que se manifiesta en una rigidez reglamentista-ordenancista del centro, choca frontalmente con otra visión más dinámica, creativa y favorable al cambio.
- Los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente, junto con las imágenes y expectativas que sobre el modelo de «buen profesor» tienen los propios profesores, constituyen otra fuente habitual de conflictos relacionados con este bloque ideológico-científico.
- En segundo lugar, las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta. Por ejemplo:
 - Las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para tener el control de la escuela.
 - El acceso a los recursos materiales, los ascensos profesionales, las condiciones ventajosas de determinados puestos, la adscripción del profesorado a los cursos o áreas, los apoyos para acceder a becas y cursos de formación, etc.
 - La forma de regular la participación de profesores, padres y madres de alumnos, alumnos y personal no docente en los órganos colegiados de los centros, constituye otra fuente de conflictos relacionados, en su mayor parte, con cuestiones de poder y control.
- En tercer lugar, podemos citar algunos ejemplos referentes a la propia estructura de la institución escolar:
 - La escasa autonomía de los centros educativos y del colectivo docente, en su conjunto, lleva consigo un escaso control sobre el contexto organizativo dentro del cual se desarrolla la actividad docente, lo que encierra una fuente latente de conflictos.
 - Las escuelas más propensas al conflicto son aquellas cuyas reglas proliferaban como paliativo de las tensiones endémicas entre funcionarios administrativos y profesionales” (Tyler, 1991, p. 55).
 - La estructura fragmentada de las escuelas, el denominado “Celularismo” (Joyce et al., 1983; Gimeno Sacristán, 1988; González, 1990; Tyler, 1991), hace que los profesores actúen como células aisladas unas de otras, con mayor o menor autonomía, lo que supone un considerable potencial de conflictividad cada vez que interactúa el aula-célula con la escuela-sistema.

En el momento en el que se crea una organización, inevitablemente se produce dentro de ella un cierto tipo de hegemonía, de poder, y, como afirmaban Gramsci y más tarde Foucault, toda hegemonía genera una resistencia, y, con ella, una determinada conflictividad. Dicho en otras palabras, «dondequiera que hay poder existe resistencia» (Shapiro, 1991, p. 33).

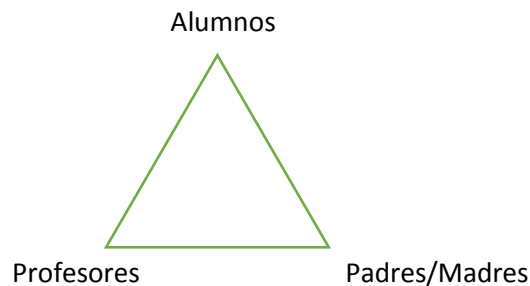
Por otro lado, no se puede olvidar que la escuela es una organización históricamente determinada y culturalmente construida. Quiere decir que “la mayoría de las decisiones que se toman están necesariamente cruzadas por conflictos de valor” (Torres, 1991b, p. 21).

En referencia a la inevitabilidad del conflicto, del procesos aparentemente consensuados, como el desarrollo colaborativo de las escuelas, son, en sí mismos, conflictivos (Escudero, 1990, 1992), aunque estén orientados a la negociación y al consenso.

La resolución positiva de los conflictos (Profesores-Alumnos)

Como atestigua Xesús Jares en sus diferentes experiencias como docente, indica que desde pequeños los niños y niñas puede aprender a transformar los conflictos de forma no violenta, situación que además facilitará la creación de una nueva cultura del conflicto (Jares, 2001b). En este sentido es bueno familiarizarnos desde la Educación básica con diversas estrategias para la toma de conciencia sobre el conflicto y su transformación por medios no violentos. Entre ellas se pueden utilizar recursos didácticos como textos y libros literarios que abordan diferentes conflictos y diferentes formas de resolución; estudios de casos; marionetas; dramatizaciones; juegos cooperativos; carteles; imágenes; etc. (Jares, 2001a y 2001b).

Pero además de ello es fundamental que haya un entrenamiento en las dinámicas reales de los conflictos primordialmente desde la Educación básica que utilice fundamentalmente la negociación. Por todo ello se necesita planificar programas de intervención sobre transformación de conflictos que de forma global, tanto para el espacio de aula como de la institución educativa, tengan en cuenta los tres protagonistas principales de la comunidad educativa.



La comunidad escolar (principalmente los docentes) tiene que tener presente los siguientes aspectos para fomentar la cultura de la transformación del conflicto:

Aspectos importantes a considerar en la adquisición de habilidades para la transformación de los conflictos con los alumnos

Representaciones	Para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de transformación
Espacios	Lugar adecuado para abordarlos
Oportunidades	Realizar que permitan ensayar y ejercitar habilidades y técnicas de transformación del conflicto
Experiencias lúdicas y de dinámicas de grupos	Facilitar la unión o afinidad grupal
Tiempo	Para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos
Apoyo y estímulo por parte del equipo docente al alumnado	Para que aprendan a transformar los conflictos

Aspectos importantes a considerar en la adquisición de habilidades para la transformación de los conflictos con los alumnos. Continuación

Organización democrática del aula y de la escuela.	Como expresó N. Bobbio "sin democracia no existen las condiciones mínimas para la transformación pacífica de los conflictos" (1991:14).
Fomentar el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipos	Los alumnos desarrollaran lazos de amistad y solidaridad, lo que permite que se conozcan.

Con lo que se refiere a "Democratizar el trabajo, en los actuales contextos educativos, significa sobre todo transformar el currículum académico competitivo a cooperativo. Es el escenario de las principales exclusiones sociales que se producen por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas" (Connell, 1997:102).

Ahora bien ofrecer un currículum integrado desde la visión conflictiva de la realidad y en el que se cuestione la violencia como forma de transformación de los conflictos. Por consiguiente no se trata de negar las diferencias y los conflictos sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma no violenta. Afrontar los desacuerdos no implica generar dinámicas de destrucción ni, en el otro extremo, acomodarnos o someternos a los requerimientos de la otra parte. En este sentido, no está de más recordar la célebre frase de Gandhi, tantas veces citada por Jares: ante los conflictos debemos ser duros con los problemas pero sensibles con las personas. Este reaprendizaje de nuestra relación con los conflictos implica todo un reto educativo y cultural de amplio trasfondo. Se trata, como decía el histórico Manifiesto Russel-Einstein de 1955, de "aprender a pensar de forma nueva". Para ello, el primer paso es romper con la estigmatización negativa del conflicto.

Una propuesta interesante para Educación básica es el rincón de los conflictos (Porro, 1999). En efecto, al igual que en muchas aulas de esta etapa educativa se organiza por rincones, necesarios, que exista un espacio en el que las niñas y niños tengan la posibilidad de resolver sus conflictos por sí mismos o con la mediación del profesor o profesora. A través de esta propuesta se consiguen dos objetivos muy importantes:

En primer lugar, aprendiendo a ver el conflicto como algo natural y no necesariamente negativo. Desde pequeños aprenden que al igual que existen diferentes tareas domésticas y sociales, también aprenden que al vivir en sociedad tenemos conflictos pero que podemos aprender de ellos si utilizamos las estrategias correctas. Por consiguiente el rincón de los conflictos, como las asambleas de clase, es un instrumento más para abordar los conflictos no para eliminarlos.

En segundo lugar, además de los momentos de clase en los que se interviene para abordar un conflicto, también está el rincón de los conflictos como un espacio para facilitar la autonomía y la ejercitación de las niñas y niños en las estrategias de resolución de conflictos.

El rincón de los conflictos debe ser un lugar en el que haya cierta intimidad y en el que existan carteles que nos recuerden reglas o pasos para abordar los conflictos (Jares, 2001b:132).

ANTE UN CONFLICTO ¿QUÉ HACER? AYUDA A RESOLVERLO:

- ✓ Calmarse
- ✓ Escuchar activamente
- ✓ Emplear un lenguaje respetuoso
- ✓ Diferenciar el problema de la persona
- ✓ Focalizar la atención en el problema
- ✓ Saber defender las posiciones de cada uno, respetando los sentimientos de la otra parte
- ✓ Saber pedir disculpas cuando se comete una falta
- ✓ Proponer soluciones
- ✓ Buscar acuerdos y ser respetuosos con los mismos
- ✓ Tener espacios y tiempos para afrontar los conflictos

ENTORPECE SU SOLUCIÓN:

- ✓ Insultar
- ✓ Amenazar
- ✓ Culpabilizar
- ✓ Acusar
- ✓ Despreciar/Ridiculizar
- ✓ Juzgar
- ✓ Ver sólo nuestra posición
- ✓ Generalizar/ "Etiquetar"
- ✓ Pegar
- ✓ Sacar otras cuestiones no ligadas al conflicto

La propuesta es interesante para la transformación de los conflictos y que exista un espacio en el que las niñas y niños tengan la posibilidad y el reto de atender sus conflictos. en un ambiente de convivencia.

Otras acciones a desarrollar en las instituciones educativas son:

- ✓ La creación de grupo y el cultivo de las relaciones interpersonales
- ✓ La necesidad de la disciplina democrática, y con ella las normas de clase y de la escuela, así como la gestión democrática.

- ✓ Consensuar programas, acciones específicas a la transformación de los conflictos, y aprendizaje de estrategias y habilidades teniendo en cuenta la educación para la paz y los derechos humanos.
- ✓ Impulsar una cultura de paz que impregne todos los elementos de la escuela.

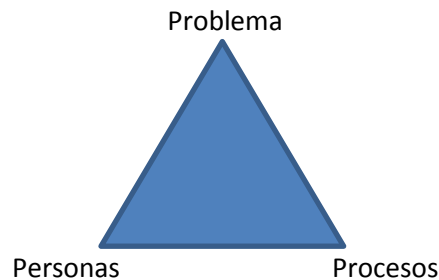
Ahora bien el impulso de una cultura de paz considera que la educación para la convivencia no pretende aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para transformar los conflictos. El objetivo es más amplio y ambicioso: construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida y es necesario desarrollarlo desde la educación básica combatir la aceptación de la violencia como forma de transformación de los conflictos, porque es en esta etapa donde se comienza a desarrollar este tipo de constructos.

Una cultura de paz se asienta en el respeto a las diferencias, a la diversidad, a las diferencias culturales e individuales de los pueblos, en cuanto a todo ello son patrimonio de la humanidad, erradicar el carácter sexista eliminado el dominio valorativo del género masculino sobre el femenino y sobre todo la cultura de paz es incompatible con el adoctrinamiento, el dogmatismo y fundamentalismos de cualquier índole.

La resolución positiva de los conflictos (Directivos-Profesores-Padres)

Cuando nos sentimos que estamos en un problema, buscamos salir del mismo. Paradójicamente, a nivel popular, la "salida" depende de una "entrada". Por eso decimos, "hay que buscar cómo entrarle al problema, y cómo entrarle a la persona." "Entrarle" implica el analizar y comprender bien la situación, a fin de solucionarla.

El esquema de las partes involucrada se puede referir de la siguiente manera:



Lederach en el diagrama de triángulo llamado de las tres P dice que en un conflicto hay tres partes o factores que siempre se deben tomar en cuenta, el primero es: De las personas llámense directivos, profesores o padres de familia, se tiene que tener bien vislumbrada la dimensión del problema, analizar un conflicto, es comprender la magnitud del problema. Hay que conocer a los involucrados y afectados. Luego, hay que ver qué papel desempeñan, cómo se relacionan, y qué influencia tienen.

Las personas directamente implicadas a menudo se limitan a exigir las soluciones que a ellas les convienen, y no quieren escuchar las preocupaciones y razones del otro. Suelen asumir una actitud intransigente e inflexible, se "encierran en sí mismo" y solo les parece razonable que acaten su propia solución.

El Proceso

Es el modo en que un conflicto se desarrolla, y sobre todo, a la manera en que la gente trata de resolverlo. Aquí entra la faceta de poder, de quién influye, y de quién tiene o no tiene voz para tomar las decisiones.

El análisis del proceso también tiene que ver con la transformación y "crecimiento" del conflicto. Podemos imaginarlo como una espiral que sigue ciertos cambios típicos, los cuales se pueden analizar a través de cinco pasos:

Paso 1.- El desacuerdo responsable: A este nivel, los involucrados no se ven como enemigos, sino como colaboradores que tienen un problema por resolver. Se esfuerzan en atacar el problema, no a la persona. El problema es de ambos, y comparten la responsabilidad de solucionarlo.

Paso 2.- El antagonismo personal: La primera transformación ocurre cuando pasamos de los desacuerdos a los roces. Es decir, se origina un antagonismo personal. En vez de compartir el problema entre sí, empiezan a decir que el problema es del otro, Ya no se centran en soluciones mutuas; más bien surgen las acusaciones, y se inicia el fenómeno de tildarse mutuamente de "comunista", "mentiroso", "embustero" y otros epítetos. Se dedican a ver quién tiene la culpa, y no quién tiene la razón. Atacan más a la persona que al problema que los separa.

Paso 3.- La situación confusa: En el tercer nivel, la gente se ve enredada, metida en un lío. La situación se ve confusa. Se añaden más y más acusaciones. En vez de un problema, hay varios, y más gente involucrada. La imagen es la de una "camisa de once varas".

Paso 4.- Los chismes, bolas e indirectas: En el cuarto nivel, el chisme gana un lugar importante. El chisme es un medio de comunicación indirecta, con base en información parcial y a menudo incorrecta. Los que tienen el problema ya no se hablan mucho. En vez de hablar con la personas con quien se tiene el problema, se habla con otros acerca de las "persona problemática". Por consiguiente, la comunicación se deteriora.

Paso 5.- Se responde a la reacción del otro y no a los problemas de fondo: Es decir, se responde a la última reacción del otro y no a los problemas de fondo. Esto crea una espiral. De pronto, se pasa del enojo a la hostilidad abierta, y la violencia es inminente. Esto cambia también la organización social, y a menudo crea dos campos. Suele entonces decirse: "O estás con nosotros o con ellos". No hay espacio para el diálogo. Las posiciones se radicalizan.

Sugerencias para transformar el conflicto, encaminándolo en una dirección positiva

- a. Mantener el diálogo como disciplina: Esto significa ver el problema como algo que hay que resolver; ver a la persona como un ser humano que merece respeto, ser escuchado y tomado en serio, incluso cuando nos cuestiona. También significa que, a nivel conceptual, logremos distinguir entre la persona y el problema, centrándonos en atacar el problema, y respetando a la persona.
- b. Delinear y especificar los problemas a resolver: La dinámica típica es la de generalizar y mezclar las soluciones preferidas con las preocupaciones y necesidades de base. En vez de permitir la generalización vaga y la mezcla confusa debemos esforzarnos en delinear cuáles son los problemas concretos a tratar, y las preocupaciones que motivan a la gente.

- c. Hablar directamente y aclarar la comunicación: A medida que se caldean los ánimos, la comunicación tiende a empeorarse. Tenemos que hacer un doble esfuerzo por comprendernos mutuamente. Debemos escuchar y asegurarnos de que hemos entendido lo que se ha dicho. En lo posible, busquemos hablar con las personas con quienes tenemos el problema, en vez de hablar de ellas con los demás.
- d. Abrir un espacio para el diálogo: Cuando el pleito se pone feo, y sobre todo cuando intervienen reacciones fuertes y la hostilidad abierta, la polarización se radicaliza. La gente ya no se ve ni se habla. En tales casos, hay que buscar abrir, poco a poco, canales de diálogo. Esto se logra, sobre todo, por medio de personas que cuenten con la confianza de ambas partes.

Otro factor del conflicto es "el problema": es una palabra muy común en el lenguaje popular. Todo conflicto, por grande o pequeño que sea, se concibe como un "problema". En el esquema el "problema" se refiere a las diferencias esenciales que separan a las personas lo que podríamos llamar el conflicto como tal.

Ahora bien el conflicto innecesario tiene como componentes:

- la mala comunicación
- los estereotipos
- la desinformación
- la percepción equivocada del propósito o proceso

En cambio, la parte genuina de un conflicto se basa en las diferencias esenciales, en cuestiones y puntos concretos de incompatibilidad, como por ejemplo:

- los distintos intereses, necesidades y deseos de cada uno
- las diferencias de opinión sobre el camino a seguir
- el criterio para tomar una decisión
- a quién corresponde qué, a la hora de repartir los recursos, o bienes materiales
- las diferencias de valores
- las cuestiones concretas de dinero, tiempo, tierra, derechos, compensación, etc.

La comprensión de un conflicto se facilita si estas diferentes facetas se distinguen.

Por ejemplo, las diferentes áreas de discrepancia o de incompatibilidad que se han de tratar para solucionar el problema, son los asuntos. En cambio, los intereses son la razón por que cada uno de estos asuntos importa a la persona, Las necesidades son lo indispensable, lo mínimo que hace falta para satisfacer a una persona, en cuanto a lo substantivo, lo psicológico y el proceso seguido para resolver el problema. Cuando una persona expresa su posición, o su solución para resolver el conflicto, esto no explica los asuntos a tratar, ni sus intereses, ni sus necesidades básicas. Para arreglar bien el conflicto, hemos de penetrar en las posiciones y llegar a la base del problema.

Estructura del conflicto: En este proceso se ha profundizado sobre la cuestión de cómo analizar un conflicto. Notando que el lenguaje cotidiano mismo da varias pistas para entenderlo. Siguiendo con el esquema de las tres P's para el análisis: la persona el proceso, y el problema se empezara por analizar a las personas.

1. Personas - Tomar

- Las emociones, y los sentimientos.
- La necesidad humana de dar explicaciones, de justificarse, desahogarse, de ser respetados y mantener la dignidad.
- Las percepciones del problema.
- La forma en que lo sucedido afecta a las personas.

2. Proceso -Tomar en cuenta

- El proceso que el conflicto haya seguido hasta el momento.
- La necesidad de un proceso que parezca justo a todos los involucrados.
- La comunicación, y el lenguaje con que se expresan.
- Lo que hace falta para establecer un diálogo constructivo.

3. Problema - Tomar en cuenta

- Los intereses y las necesidades de cada uno.
- Las diferencias y valores esenciales que los separan.
- Las diferencias de cada uno en cuanto al procedimiento a seguir.

Este esquema sugiere por lo menos tres facetas de trabajo en cualquier enredo.

1. Aclarar el origen, la estructura y la magnitud del problema

- Establecer quién está involucrado, y quién puede influir en el resultado del proceso.
- Concretar los asuntos más importantes a tratar.
- Distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno.

2. Facilitar y mejorar la comunicación

- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, de aumentar los problemas, y de hacer estereotipos de las personas.
- Crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.

3. Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las partes en conflicto

- Distinguir entre personas y problemas, e impedir que se llegue a lo personal.
- Centrarse, primeramente, en las preocupaciones y necesidades de cada uno, no en las soluciones.
- Establecer un ambiente de negociación, y evaluar así las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas. También ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance de su propio poder.

Algo que también no podemos dejar de pasar es que como seres adultos, nunca hemos tenido prácticas en la transformación del conflicto por lo tanto sería recomendable que al enseñarles a

los alumnos a transformar conflictos, los profesores también visiten el rincón de los conflictos, en lenguaje popular se dice que la practica hace al maestro.

CONCLUSIÓN

A través de la elaboración de este trabajo ha sido posible reconocer algunas acciones que permiten potencializar las capacidades y competencias de todos los integrantes de la comunidad escolar para la transformación de conflictos en la educación básica, así mismo saber actuar de forma anticipada, saber qué pasos se deben tomar y que actos se deben realizar con el fin de lograr el cambio de paradigma del conflicto.

Por lo tanto el papel y la valoración del conflicto en la organización escolar están sujetos a la racionalidad desde la que se emite el juicio. Frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como negativo, y, en consecuencia, como algo que evitar, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, se considera que debe ser objeto prioritario de análisis, investigación y transformación.

Para acometer esta tarea se debe de renunciar al paradigma de ver el conflicto como algo malo, no deseable, es mejor cambiar de paradigma a la visión positiva del conflicto y de sus posibilidades de transformación e intervención por medio de la educación. Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de las escuelas y del fomento del carácter democrático, participativo y colaborativo.

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

LITERATURA CITADA

Appel, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

Ball, J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.

Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universidad de Valencia.

Bolman, G. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. California, Jossey-Bass.

- Britto, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto editora.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Císcar, C. y Uría, E. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, Narcea.
- Codd, J. (1989). *Filosofía en acción*, en R. Bates et al. *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Collier, T. (1978). *Liderazgo empresarial y sociedad creativa. Filosofía empresarial*.
- Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. London, Routledge & Kegan Paul.
- England, G. (1989). *Tres formas de entender la administración educativa*, en R. Bates et al., *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Escudero, J. (1990). *El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración*, en VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós.
- Fernández, A. (1990). *La organización escolar como objeto de estudio*, en VVAA, I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Galtung, J. (1981). *Hacia una definición de la investigación sobre la paz*, en UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, París, Unesco.
- Ghilardi, F. (1983). *Guida alla organizzazione della scuola*. Roma, Editori Riuniti.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- González, T. (1989). *La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar*, en Q. Martín (Cod.), *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED.
- Green, F. (1979). *Teacher competence as practical rationality*. Educational Theory.
- Hannan, A. (1980). *Problems, conflicts and school policy: A case study of an innovative comprehensive school*. Collected Original Resources in Education.
- Hoyle, E. (1982). *Micropolitics of Educational organizations*. Educational Management and Administration.
- Isaacs, D. (1991). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona, EUNSA.

Jares, X. (1990). El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar, en VVAA. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y O.E. de Cataluña.

Lederach, J. (2010). Transformación de conflictos, Ed. Icaria Barcelona.

Joyce, R. (1983). The structure of school improvement, New York, Longman.

Morgan, G. (1990). Imágenes de la organización, Madrid, Ra-Ma.

Pérez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión, en J. Sacristán y A. Pérez, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

Riedman, W. (1981). Técnicas de dirección. Madrid, Paraninfo.

Robbins, P. (1987). Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.

Sánchez, A. (1996). La ideología de la neutralidad ideológica en las Ciencias Sociales. Zona abierta, 7, pp. 34-42.

Santos, A. (1989). Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela. Málaga, Universidad de Málaga.

Schlemenson, A. (1987). Análisis organizacional y empresa unipersonal. Buenos Aires, Paidós.

Shapiro, S. (1991). Educación y democracia: Estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de educación, 291, pp. 33-54.

Skilbeck, M. (1972). Administrative decisions and cultural values. Journal of Educational Administration.

Torres, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid, Morata.

Tyler, W. (1991). Organización Escolar. Una perspectiva sociológica. Madrid, Morata.

Nota: Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno David Gutiérrez Méndez, bajo la dirección del Dr. Eduardo Pérez Archundia para optar por el título de Doctor 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, impartida/o por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.



CONFLICTOS EN LOS ENTORNOS FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

CONFLICTS IN THE FAMILY AND SCHOOL ENVIRONMENTS SUPERIOR MIDDLE LEVEL

Víctor Manuel **Linares-Sevilla**¹ y Lorena Patricia **Salazar-Bahena**²

¹Orientador en la Escuela Preparatoria Oficial No. 49 en Ecatepec Estado de México. Correo electrónico: adides_vl@yahoo.com.mx.

²Investigadora independiente. Investigación social sobre violencias en el programa SUBSEMUN. Correo electrónico: salazarl10@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo expone resultados parciales de la tesis inscrita en el programa de Maestría Educación para la Paz y Convivencia Escolar. Tiene la finalidad de analizar los conflictos familiares que inciden de manera significativa en el desempeño académico de estudiantes de educación media superior. Desde el paradigma de educación para la paz, a través del método etnográfico se propone identificar los factores de riesgo en la dinámica familiar de alumnos de nuevo ingreso.

Palabras clave: violencia, conflictos familiares y escolares.

SUMMARY

This paper presents partial results of the dissertation enrolled in the Master of peace education and school life. It aims to analyze the family conflicts that significantly affect academic performance of students in higher secondary education. Since the paradigm of education for peace, through the ethnographic method aims to identify risk factors in family dynamics of new students.

Key words: violence, family and school conflicts.

INTRODUCCIÓN

Para transformar el entorno de violencia social que se vive, las escuelas públicas de educación media superior enfrentan el desafío de brindar una educación de calidad para jóvenes que integre el aspecto académico, la formación de valores y propiciar una cultura de paz. Para conseguirlo se considera necesario revisar y modificar las formas de convivencia familiar que pueden incidir de manera negativa en el desempeño escolar de los alumnos.

En la Escuela Preparatoria Oficial (EPO), No. 49 ubicada en Santa María Xalostoc, en el municipio de Ecatepec, Estado de México, se detectó —mediante la aplicación de un cuestionario que se aplica a los estudiantes de nuevo ingreso con el objeto de realizar un diagnóstico- el predominio de factores de riesgo en la dinámica familiar. En relación a diversas variables como son su condición socioeconómica, la estructura familiar, y la interacción establecida, surge el interés por averiguar de qué forma incide la dinámica familiar en la interacción de los alumnos en el entorno escolar de la preparatoria.

En el diagnóstico inicial que realiza la EPO 49 a los alumnos de nuevo ingreso se ha identificado que algunos factores de la dinámica familiar pueden incidir negativamente en las relaciones que los alumnos sostienen dentro de la escuela al afectar su rendimiento escolar y permanencia. Entre

los más significativos se identifican el tipo de familia que conforman, la condición socioeconómica, los hábitos y la disciplina de estudio, y el bajo puntaje en su examen de ingreso.

Debido a los resultados de este diagnóstico, se consideró pertinente realizar una investigación sobre la relación entre dinámica familiar y convivencia escolar en el grupo 1° "1" que consta de 47 alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial Número 49 durante el ciclo escolar 2014-2015.

El trabajo de investigación tiene como objetivo identificar cuáles son los factores de riesgo de la dinámica familiar que pueden afectar a los estudiantes en sus relaciones interpersonales en el entorno escolar, su rendimiento académico e incluso su permanencia en la preparatoria. Desde la educación para la paz se propone integrar a los alumnos y padres de familia o tutores en el aprendizaje de nuevas formas de búsqueda de solución a los conflictos que cotidianamente se presentan e involucran los dos ambientes: en el entorno escolar y el familiar.

Desde el área de orientación surge la interrogante sobre qué alternativas se pueden propiciar desde una educación para la paz para ayudar a los estudiantes y sus familias que les permita una sana convivencia que trascienda del entorno familiar al escolar. Este interés nos lleva a pensar si el aprendizaje de la resolución de conflictos que propone la Educación para la paz podrá incidir en un mejor desempeño de los estudiantes en la Preparatoria oficial No. 49.

Para llevar a cabo el proyecto de investigación inscrito en el programa de la maestría Educación para la paz y convivencia escolar, se diseñó una nueva estrategia para trabajar con padres de familia y alumnos, con el objeto de mejorar la integración y dinámica familiar mediante el aprendizaje de resolución de conflictos y respeto a la diversidad.

El diagnóstico de ingreso revela que las familias presentan una multiplicidad de violencias y conflictos no resueltos generando en algunos casos detectados inmadurez orgánica²⁴ y, por ende, dificultad en los alumnos para cumplir las exigencias del plan de estudios; se ven afectados en sus habilidades socio-emocionales y, en consecuencia, en sus capacidades de atención y concentración.

La problemática detectada en la Preparatoria 49 se relaciona con el bajo rendimiento escolar, que provoca alto índice de reprobación, baja autoestima, frustración, deserción y graves problemas de conducta. Los alumnos ante sus limitaciones responden con violencia reactiva ante profesores, contestan groseramente, se burlan, hablan, juegan, se ríen, no trabajan durante la clase, tensan la relación con los docentes hasta que son reportados. Con sus pares son poco tolerantes, ofensivos, burlones, interactúan con agresiones verbales y físicas.

En lo que se refiere a la relación con sus padres también se torna compleja, tienen problemas porque no se conducen como los padres esperan, no colaboran en casa, no cumplen con sus trabajos escolares o solo parcialmente, tienen reportes de reprobación o bajo promedio, por lo que son etiquetados como "flojos" e "irresponsables", situación que los mantiene en un ambiente de tensión en casa y en la escuela.

El Dr. Pérez Archundia (2014), realizó un estudio del índice de convivencia escolar en el Estado de México, donde se muestra que el índice mayor de violencia es la verbal, seguida por la física y por

²⁴ Cfr. Linares (2010) "*La terapia de integración sensorial (TIS) en niños con alteraciones del desarrollo*" Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

último, la violencia sexual, ejercidas de manera activa o como espectadores. Otra investigación sobre violencias en la entidad, realizada por el Dr. David Miranda presenta resultados que indican que la violencia es más de tipo reactivo, que la que se espera en el *bullying*, que sería una violencia instrumental o aprendida. Lo que significa que la violencia estructural, es decir, la del sistema educativo en general, que privilegia la disciplina, está tan arraigada en la historia educativa en México, que se convierte en una práctica común y cotidiana, constituyendo un soporte cultural (Fernández, 2009, p. 49).

Violencia y conflictos

No se puede soslayar el clima de violencia e inseguridad que se vive en el contexto social de nuestro país, del cual, el Estado de México presenta una complejidad propia, la presencia del crimen organizado en varias regiones del país ha trastocado las rutinas y las formas de vida de las personas. La guerra contra el narcotráfico mantiene al país en condiciones de zozobra desde el 2006. La lucha que libran los cárteles por el control de regiones de tráfico o plazas de comercialización de narcóticos ha generado la profundización de la situación de violencia tanto en las ciudades como en zonas rurales.²⁵

En este contexto de violencias, estancamiento económico y desempleo, que podemos reconocer en un nivel social amplio, tiene un impacto en dimensiones menores como pueden ser el ámbito escolar y el familiar. En este último encontramos a padres de familias que buscando satisfacer las necesidades básicas de sus dependientes económicos, dedican muchas horas del día al trabajo u otras actividades productivas. En la mayoría de los hogares ambos padres dedican gran parte del día en el cumplimiento de la jornada laboral, en el caso de hogares monoparentales la situación se complica aún más. Los más afectados son los niños y jóvenes que sufren las consecuencias del abandono físico y emocional de sus padres, así como del resentimiento y frustración que se producen ante la falta de una convivencia armónica.

El contexto social y familiar tienen un impacto decisivo en el ámbito escolar, los alumnos que enfrentan conflictos familiares graves manifiestan dificultad para atender y concentrarse, algunos de ellos con conductas inapropiadas que propician constantes reportes.

Estos factores que hemos mencionado favorecen un clima de violencia en los hogares y en las escuelas, no solo violencia directa sino también una forma de violencia oculta que obliga a la búsqueda de otras formas de abordar esta problemática desde las aulas. La educación para la paz como horizonte contribuir en cambios culturales significativos que nos alejen de la cultura de violencia, desde este paradigma se pretende crear pequeños espacios de educación para la paz que atiendan la gran multiplicidad de violencias²⁶ (Sandoval, 2013).

Sandoval (2013) expone que esta situación de violencias se debe a la diversidad cultural, social y desigualdad económica en el país, que se ve acrecentada por la corrupción de autoridades, y propicia todo tipos de violencia conflictos sociales, violencia intrafamiliar, escolar, contra las minorías religiosas, indígenas, mujeres y niños.

²⁵ Cfr. Pereyra, Guillermo (2012).

²⁶ Sandoval, E. Conferencia "Cátedra Itinerante en educación para la paz", realizada en Texcoco, Estado de México, en el mes de Octubre de 2013.

Ante la densa problemática de violencias en varios niveles, se considera necesario realizar estudios desde educación para la paz que posibiliten dirigir esfuerzos para desalentar la cultura de violencia en nuestro país. A pesar de que este paradigma de paz lleva décadas, tratando de incidir en el ámbito social, en nuestro país es relativamente nuevo por lo que es pertinente reflexionar sobre sus aportaciones.

En los años posteriores al conflicto bélico mundial, sus resultados llevaron a reflexionar sobre la violencia que el género humano es capaz de desarrollar. En este contexto, Johan Galtung²⁷ aporta nuevas nociones para entender la paz como una aspiración universal, reconociendo que la paz no sólo es la ausencia de guerra, que hay otro tipo paz que denomina como una paz negativa.

Existe una paz negativa en donde no hay presencia de guerra o violencia directa; sin embargo (en los seres humanos) existen limitaciones en sus necesidades básicas: alimentación, pobreza, injusticia social (Galtung, 1985, p.30).

Para Galtung la paz no se reduce a una vida sin violencia directa, se comprende como un umbral de vida plena para la especie humana. Una calidad de vida en la que las necesidades básicas del ser humano tengan la posibilidad de ser resueltas en la vida cotidiana. Cuando un sistema social no puede garantizar éstas necesidades básicas, el autor habla de un tipo de violencia que no es reconocible a simple vista pero que genera otro tipo de violencias, la llama violencia estructural.

Galtung (1960) introdujo la noción de *violencia estructural* para referirse a un ámbito más amplio, se enfoca a la incapacidad del sistema social para satisfacer las necesidades humanas básicas, como salud, alimentación, educación, trabajo. El autor afirma que mientras no haya condiciones de justicia no puede darse la paz.

Una vez que podemos hacer la distinción entre los distintos niveles y tipos de violencia y cómo se manifiestan, se puede revisar qué es conflicto y cuál es su diferencia. En relación al conflicto; Galtung (1987) expone la necesidad de comprender sus implicaciones, que define como un desacuerdo, una diferencia sustancial de formas de pensar que difícilmente pueden llegar a conciliar, debido a que responden a metas incompatibles.

Es de gran importancia hacer la distinción entre lo que se entiende por violencia y conflicto, dos nociones distintas. La Organización Mundial de la Salud²⁸ define la violencia como

...el uso intencional de la fuerza o del poder, en los hechos o como amenaza, en contra de uno mismo, de otra persona o de un grupo o comunidad, y que tiene como resultado una alta probabilidad de producir, lesiones, muerte, daño psicológico, problemas en el desarrollo o privaciones (OMS, 2003, p.5).

En este trabajo se entiende por violencia no solo esta definición que se denomina violencia directa o física, también comprende la violencia estructural y cultural, como agresión contra las necesidades básicas de las personas. Y por conflicto, se comprende, la incompatibilidad de

²⁷ Galtung, J. Fundador en 1959 del primer Instituto de investigación sobre la paz.

²⁸ Informe Mundial Sobre la violencia y la salud 2012 presentado en Ginebra por la Organización Mundial de la Salud (2003, p. 5)

objetivos o intereses que están presentes en todas las relaciones humanas y pueden ser una oportunidad de desarrollo si transformamos el conflicto por medios pacíficos.²⁹

La Familia

Los hijos son formados inicialmente en la familia, de ahí la importancia de establecer relaciones sanas y estimulantes en un ambiente que les permita comprender y desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y adaptativas al medio ambiente.

Los primeros años de vida son determinantes en la formación de la personalidad de un individuo. Lo que se vive en casa, lo que transmiten los padres a través del lenguaje no sólo hablado sino expresado con ejemplos, resulta fundamental en la conformación de su identidad y su vinculación afectiva. Destacados teóricos del desarrollo infantil, como Freud, Maslow y Erikson, aseguran que es en la etapa de dos a cinco años cuando los niños conforman sus emociones y personalidad, así como el procesamiento de miedos, a perder el amor, la seguridad, el dominio de la angustia y la ansiedad, con que se enfrentarán a la vida.

La familia tiene la responsabilidad de formar en los primeros años de vida del niño principios, valores, seguridad actitudes, que no se pueden delegar a otros agentes socializadores. Salazar (2013) indica que la familia, el núcleo social donde se forma al individuo, es

...la más compleja de las instituciones, ya que hoy este grupo social continúa ejerciendo (de manera positiva o negativa) las funciones educativas, religiosas, protectoras, emotivas, recreativas y productivas que ponen al estudiante en situación de vulnerabilidad (Salazar, 2013, p.11).

La familia es determinante en la formación de los individuo debido a la influencia que tiene en la constitución de los principios y valores del individuo, toma relevancia estudiar sus dinámicas e interacciones sociales y culturales.

El conocimiento de cómo la violencia que se vive en el entorno familiar puede despertar en los padres y cada miembro de la familia el interés para aprender otras formas de relaciones familiares, nuevas estrategias para la resolución de conflictos.

Educación para la paz

Educación para la paz es el paradigma al que nos adscribimos para abordar la investigación realizada pensada para educar detonando un proceso formador de una cultura de paz, que se propone transformar los patrones de conducta propiciando una manera distinta de pensarse en el mundo y en las formas en que nos relacionarnos con los demás. Plantea disminuir la violencia no sólo directa y física o bélica, sino la estructural y cultural. Transformar aquellas prácticas que son violentas y que son vistas como normales. No son suficientes las prácticas de resolución de conflictos por sí solas, se requiere de una transformación de marcos de pensamientos desde donde se pueda des-normalizar la violencia que se ha vuelto algo cotidiano en nuestro vivir.

²⁹ Es importante establecer la diferencia de sentido que se le otorga en este trabajo a las nociones de conflicto y violencia, que de ninguna manera se interpretan como sinónimos.

La Educación para la paz es un nuevo paradigma de pensamiento en nuestro país que propone reducir las violencias. Desde el cual se reconoce que la educación es mucho más que procesos meramente cognitivos, procura un desarrollo integral de los alumnos, promueve modelos de educación que se reflejen en los futuros adultos, significa educar para toda la vida.

La necesidad de transformar la realidad actual nos conduce a valorar la importancia que tiene la Educación para la paz como forma de alcanzar la armonía del ser humano consigo mismo y con los demás. Se trata de analizar tres procesos distintos de paz: la directa, la estructural y la cultural al respecto Tuvilla (1994) propone la paz como un proceso complejo:

La paz en su concepción actual es la suma de tres tipos de paces: paz directa (regulación no violenta de los conflictos), paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos) y paz estructural (organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social). La paz es un proceso gradual y permanente de las sociedades en el que poco a poco se instaura lo que se llama justicia (Tuvilla, 1994, p. 391).

La justicia social será fundada en las actuales generaciones de jóvenes con una educación innovadora para que sean capaces de enfrentar, de manera creativa y constructiva, los problemas que se presentan en la vida cotidiana, y que respondan a los desafíos y demandas de la sociedad. Sobre este aspecto, Salazar opina que:

La educación para la paz, pretende por medio del proceso de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, construir una nueva cultura que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia. Basada en la libertad y en la igualdad sociocultural, e inspirada en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos fundamentales, convenios internacionales, igualdad de trato y justicia (Salazar, 2012, p. 74).

Por ello, es importante que a nivel de Estado se implementen policías públicas con el objetivo de propiciar una cultura de paz, el Gobierno del Estado México es pionero en el país a través del programa *Valores por una convivencia escolar armónica*, con el compromiso de prevenir cualquier tipo de violencia, se implementó el “Plan de Convivencia Escolar Mexiquense” dirigido a todos los niveles educativos del sistema estatal, con la intención de brindar una guía estratégica para construir escenarios de paz desde las escuelas mexiquenses. Sobre esto, el gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, editó los “*Manuales para docentes y estudiantes Mexiquenses*” y el “*Manual para Familias Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*”,³⁰ en el que señala:

...de esas relaciones positivas y negativas, depende en gran medida el actuar presente y futuro de los niños, adolescentes y jóvenes. Las relaciones que contribuyen a formar y a educar de manera no violenta y en sentido positivo para la ciudadanía, son las que tienen que ver con los valores como el respeto, afectividad, autoridad, cariño, tolerancia, responsabilidad, esfuerzo, cooperación, ayuda, solidaridad, derechos y deberes/obligaciones de los padres y los hijos (Manual para Familias Mexiquenses, 2014, p.15).

³⁰ Raymundo Edgar Martínez Carbajal. Secretario de Educación. *Manual para Familias Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*. © Primera edición. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2014.

La necesidad de una convivencia más humana, de una población conocedora y respetuosa de los Derechos Humanos que valore la vida, se forme en la resolución no violenta de los conflictos; donde la participación positiva de los padres de familia promueva la convivencia familiar; la educación para la paz es piedra angular para la consecución del bienestar en el hogar y trasladarlo al ámbito escolar.

Lineamientos metodológicos

Para la realización de este trabajo se eligió etnografía para la paz propuesto por Sandoval (2013) que "...mantiene explícita la orientación de conocer las concepciones y las prácticas de la paz, los conflictos, las violencias, la interculturalidad para la paz, la democracia, los derechos humanos, etc." (p. 17). Retoma toda la experiencia ganada desde la antropología con la distinción de que: "En todos los casos, los colaboradores, los copartícipes, asociados, integrantes de una información susceptible de ser concluida en una etnografía, son sujetos interlocutores de conocimientos en sus contextos que deben ser reconocidos" (Sandoval, 2013, p.18).

Se elige la etnografía para la paz porque permite aprehender tanto las realidades objetivas como las subjetivas que se relacionan con los procesos de violencia y los tipos de conflictos que requieren de nuevas propuestas para transitar a otras formas de concebir la relación entre padres-hijos, alumno-alumno y alumnos-maestros. Los procesos diseñados para la búsqueda de soluciones a los conflictos entre padres y estudiantes con la participación institucional de la preparatoria, a través del área de orientación, nos permitirán establecer relaciones de horizontalidad para comprender el conflicto desde distintas miradas, lo que nos llevará a procesos de reflexión y aprendizaje, ya que desde este modelo: "Las reflexiones se realizan mediante el análisis crítico del observador y los sujetos sociales, lo observado y el contexto" (Sandoval, 2013, p. 18).

El trabajo etnográfico realizado contempla un diagnóstico grupal, así como entrevistas a profundidad, historias de vida, reuniones periódicas con los padres o tutores de los alumnos inicialmente se realizó una entrevista abierta se preguntó sobre los conceptos de Violencia, Conflicto y Paz. Que tipos de violencias identificaban y cuáles eran las más frecuentes en casa, se buscó cuáles eran los conflictos que las originaban.

Las técnicas empleadas fueron la observación participante al involucrar a todos los actores de la comunidad, padres, docentes y alumnos, en el aula y escuela, la entrevista a profundidad para conocer y comprender la convivencia familiar, el estudio de casos por medio de historias de vida que permitió realizar un análisis diacrónico, situando informantes clave para interpretar los resultados obtenidos, también se empleó encuestas obteniendo datos cuantitativos que nos ayudó a sensibilizar los rasgos cualitativos.

Se realizaron entrevistas a profundidad con padres o tutores obteniendo un relato detallado que pudiéramos contrastar con nuestras observaciones, con lo relatado por los alumnos con el objeto de integrar la percepción de la relación familiar a través de distintas miradas. También se entrevistó a otros alumnos del grupo y a maestros con el propósito de ubicar el clima de interacción en el grupo y la percepción de los docentes sobre los alumnos con bajo rendimiento escolar, con problemas de conducta, sobre los conflictos que se suscitan en el aula y los tipos de violencias identificados.

Hallazgos

Mediante el uso de instrumentos etnográficos para la recogida de información, como la entrevista; el estudio socioeconómico; el familiograma; el cuestionario de funcionamiento familiar; diagnóstico de estilos de aprendizaje; el FODA³¹, el CAE³², se logró reunir información reveladora de las relaciones del alumno en su ámbito familiar que tienen repercusión en el ámbito escolar.

En lo que se refiere al aspecto económico, las familias del grupo 1° “1” tiene un ingreso medio el 21.27% se encuentra en un rango de 6 mil a 12 mil pesos mensuales, el 78.72% un ingreso bajo, menos de 6 mil pesos mensuales.

Una información importante para el presente estudio es la que nos ofrece la idea de familias que predomina en la población escolar de la preparatoria, sobre el tipo de familia que conforman indica que el 65% es nuclear y el 33 % son monoparentales o extensas. En los hogares que tienen como jefa de familia a la mamá, se advierte que la madre trabaja fuera de casa, la mayoría se dedican al comercio como modo de sustento.

Otro dato relevante para el diagnóstico del entorno familiar tiene que ver con la condición de propietarios o arrendatarios de la casa que habitan, de esta manera se sabe que el 36.17% cuenta con casa propia, el 29.78% es rentada, el 12.76% prestada y el 21.27% es compartida. El 63% no son propietarios de la casa que habitan, de esto concluimos que quienes pueden llevar una vida más independiente son quienes rentan, las familias que habitan una casa prestada o compartida, viven con los padres o hermanos para evitar pagar renta, enfrentan dinámicas familiares más complejas, hay más tensiones y conflictos derivados de la convivencia cotidiana.

En lo que respecta a la integración familiar, los datos son reveladores, apenas el 14.89 % es funcional el 51.06% presenta dinámicas de familia moderadamente disfuncional³³, el 34.09% mantienen relaciones de una familia disfuncional; si sumamos los porcentajes de las familias que no logran una convivencia de familia funcional, tenemos que el 85% de los alumnos de nuevo ingreso de la preparatoria viven relaciones familiares que oscilan entre una familia moderadamente funcional y una disfuncional.

Sobre la escolaridad de los padres, el cuestionario revela que el 19.14% no cuentan con estudios, el 51.06% cuentan únicamente con estudios básicos, sean primaria o secundaria concluida, el 23.40% bachillerato y solo un 6.38% tiene estudios profesionales.

Otros de los resultados arrojados señalan que la mayoría de los padres de esta generación son comerciantes, albañiles, tapiceros, mecánicos, taxistas u obreros que laboran por su cuenta o en pequeñas industrias. Las jefas de familia se dedican a la limpieza, otras al comercio informal en “tianguis” o pequeñas fondas. Por otra parte, la información obtenida revela que la dieta familiar de nuestros alumnos de nuevo ingreso manifiesta que su alimentación también es de calidad baja a regular.

³¹ FODA: test que analiza fortalezas oportunidades, debilidades, y amenazas.

³² CAE: test que analiza habilidades académicas, como hábitos de estudio, motivación, gusto por la lectura, etcétera.

³³ Cuestionario de funcionalidad familiar de López (2014) analiza cohesión, armonía, comunicación, permeabilidad, afectividad, roles y adaptabilidad.

Ahora vamos a otro tipo de información que se conforma con los datos que los alumnos reconocen en cómo viven en familia. La primera categoría identificada es la noción de autoridad y disciplina familiar: reconocen que en casa no tienen disciplina ni hábitos de estudio por lo que es muy probable que no cumplan con las expectativas de los padres. Otros modelos de familia: Algunos alumnos no viven con sus padres sino con un tío, primos o incluso parientes lejanos que les apoyan económicamente para sus estudios.

En el aspecto académico, la EPO 49 enfrenta una realidad compleja, sus alumnos ingresan a con un número bajo de aciertos de COMIPEMS, que va de 45 a 70 puntos como máximo. Con la aplicación del cuestionario sobre los hábitos de estudio, se detectó que la mayoría del alumnado no cuenta con espacios o ambiente adecuados para estudiar. El diagnóstico revela que tienen poca comprensión lectora, demuestran bajo interés por el estudio. En lo que se refiere al rendimiento escolar, El promedio general del grupo 1º "1" fue de 7.27, a continuación se puede observar la calificación que obtuvo el grupo en las diferentes asignaturas:

COMPRESIÓN	7.1
ETIMOLOGIAS	6.7
INGLES I	7.7
ALGEBRA	6.3
INFORMATICA	6.9
FILOSOFIA	7.2
METODOS	8
HABILIDADES B.P.	6.5
PROYECTOS	7.3
SALUD I.A.	9.1

Los conflictos más frecuentes en la EPO 49 se dan cuando las autoridades escolares citan a los padres o tutores por algún problema que se ha generado en la escuela, ya sea por reportes de los maestros o por agresiones entre pares, sin embargo, lejos de lograr la resolución del problema, se genera un mayor conflicto entre la exigencia punitiva y la conducta del hijo con violencia reactiva. Algunos padres refieren que ya no saben qué hacer, dicen haber usado todo tipo de estrategias de control: castigos, regañones, golpes, pero que no obedecen o si lo hacen es por corto tiempo.

Una de las conclusiones a la que se llega en el presente estudio, es que los alumnos de nuevo ingreso de la EPO 49 son jóvenes que viven bajo mucha presión generada tanto el ámbito familiar como en el escolar, el tipo de familia que conforman, la forma en que se relacionan, el escaso tiempo que los padres comparten con ellos debido a sus ocupaciones laborales, conflictos ocasionados por la desintegración familiar, problemas económicos, falta de modelos de vida académica, normas y límites claros, son las condiciones en las que los alumnos no cuentan con la infraestructura económica, social y emocional para responder de manera satisfactoria con las exigencias académicas de la preparatoria.

El grupo de primer grado "1" tiene 47 alumnos, a todos se les realizaron entrevistas con el objeto de conocer en detalle aquellos problemas que ellos identificaban como los de mayor gravedad. Para este trabajo se presentan datos³⁴ de historias de vida de los casos más representativos de

³⁴ Con el objeto de proteger la identidad de los alumnos, se cambian los nombres reales.

una realidad de violencias que nos permite observar las dinámicas familiares que enfrentan los estudiantes.

Estudio de Casos

Se seleccionaron seis casos en donde se observa la diversidad de violencias y conflictos que viven los alumnos y sus familias, se muestran casos de alumnos que han padecido excesiva violencia, sin embargo, cuentan con el cariño y cuidado de uno de sus familiares y tienen la motivación para prepararse y poder ayudar a sus seres queridos y salir adelante, en otros casos se puede observar alumnos sobreprotegidos en donde no hay normas, ni límites claros, lo que provoca problemas de conducta y desequilibrio emocional, se eligieron también casos en donde se detectan alteraciones emocionales durante su desarrollo y presentan dificultad para poder alcanzar óptimos resultados en rendimiento escolar.

En el *Cuadro 2* se puede observar los puntajes que los alumnos obtuvieron en su examen de selección para ingresar al nivel medio superior el cual cuenta con 128 reactivos y para ingresar a una escuela preparatoria de la UNAM se requiere un puntaje arriba de 90 aciertos. Se muestra la dificultad que tienen en hábitos y actitud ante el estudio, y los efectos que el entorno familiar provoca en los estudiantes, en la formación de su personalidad.

Cuadro 2.- Concentrado de los resultados para su análisis

Casos	Luisa	Andrea	Diana	Benjamín	César	Cristian
Puntos de la evaluación COMIPEMS	51	59	63	53	52	50
Problemas personales que interfieren en el aprendizaje	Buen promedio sin embargo alteraciones emocionales que afectan sus interacciones socio afectivas (compañeros y noviazgo)	Buen promedio sin embargo alteraciones emocionales que afectan sus interacciones socio afectivas (compañeros y noviazgo)	Falta de límites Provoca falta de hábitos de estudio	Falta de límites Provoca falta de hábitos de estudio	Falta de hábitos de estudio.	Falta de hábitos de estudio
Actitud en el aula:	Comprometida a estudiar Buen promedio	Comprometida a estudiar Buen promedio	Sin compromiso a estudiar reprobación	Sin compromiso a estudiar reprobación	Intenta estudiar con regulares resultados, reprobación	Intenta estudiar con regulares resultados, reprobación

Cuadro 2.- Concentrado de los resultados para su análisis. Continuación

Casos	Luisa	Andrea	Diana	Benjamín	César	Cristian
Problemas de conducta observados	Sin problemas de conducta	Sin problemas de conducta	Falta de límites Problemas de conducta Reprobación	Falta de límites Reprobación	Sin problemas de conducta, solo ante la exigencia con autoridad.	Sin problemas de conducta solo en demasiado interés en socializar.
Relación en el entorno familiar	Cuenta con expresiones de cariño por parte de su abuela Abandono y violencia por parte de la madre	Cuenta con expresiones de cariño por parte de mamá Violencia del padre por alcoholismo	No hay armonía en casa ni demostraciones de cariño	Sobreprotección por parte de los padres	No hay armonía en casa ni muestras de cariño.	No hay armonía en casa, ni muestras de cariño por parte del padre por su homosexualidad
Características de personalidad	Ansiedad, temor.	Ansiedad, temor inhibición.	Ansiedad, tensión	Retador oposicionista	Inhibición, ansiedad, inseguridad.	Retador oposicionista

Se observa en los casos analizados una multiplicidad de violencias, los alumnos aun refieren presencia de *violencia física o directa*, en la relación de los padres e hijos, se presenta *violencia estructural* en la falta de satisfacción de las necesidades básicas, como una casa, viven muchas personas juntas, con bajos ingresos, desempleo.

Se identifica *violencia cultural* vemos la presencia de muchos conflictos y la poca habilidad o incapacidad por parte de los adultos para resolverlos de manera pacífica, en las relaciones de pareja, en abandono, discriminación.

CONCLUSIONES

Con el diagnóstico obtenido revela que el grupo analizado vive bajo violencia estructural, pues son muchas sus limitaciones para satisfacer sus necesidades básicas; que vive también bajo violencia cultural, en las dinámicas familiares se observan practicas enseñadas desde el colonialismo a generaciones anteriores de sumisión, autoritarismo, y humillaciones los integrantes de la familia se ven afectados por la presión económica, el estrés, la falta de comunicación, de respeto y de autoestima, lo que conduce a conflictos no resueltos.

La presente investigación nos presenta logros con padres de familia muy alentadores han cambiado prácticas violentas en su dinámica familiar opinan que ahora conocen violencias que consideraban formas de interacción naturales no cuestionaban las formas cotidianas de convivencia y que llevaba a violencias cada vez más graves. Reconocen que ahora pueden identificar conflictos y tratar de solucionarlos.

Para salir de ese círculo vicioso es necesario involucrar no sólo a los alumnos sino también a la familia en la resolución de conflictos, enseñarles que puede haber un proceso de reconciliación con grandes beneficios. Para ello es muy importante detectar el origen del conflicto, de lo contrario se continuará la violencia reprimida, latente, que en cualquier momento brota dañando más a los hijos, ¿qué tanto los estudiantes de la EPO 49 se encuentran dañados y reaccionan con violencia tanto en su propia casa como en las calles y en la escuela? Numerosas personas padecen sentimientos de ineptitud, inseguridad, dudas sobre sí mismas, culpa y miedo a participar plenamente en la vida. Crecen con un concepto lastimoso de sí mismos y reaccionan de manera purulenta, orientados hacia el malestar.

El comportamiento de las familias que acabamos de expuesto nos muestra claramente cómo la violencia en el trato que le dan al padre, se la da él a sus hijos y los mismos hijos la repiten con sus familias. Aquí es importante subrayar que hay posibilidades de resolver los problemas sin tener que gritar, pegar o castigar, que el castigo o los golpes sólo conducen a sentimientos de odio, venganza, desafío, culpa, desmerecimiento o autocompasión. En lugar de ello, debe haber límites claros, disciplina, orden, respeto, comunicación, afecto, protección y estímulo.

La pregunta es ¿cómo logramos pequeñas transformaciones en una estructura y una cultura? Los estudios para la paz nos permiten trabajar en este sentido, ya que buscan concientizar, educar con el fin de transformar la cultura de violencia en una cultura de Paz. Los conceptos revisados nos ayudan a entender cuáles son las violencias en una escuela es común que se busque en las violencias directas y se trate de contener para que no nos rebase o se desborde. Desafortunadamente éstas son contenidas muchas veces de manera punitiva, por falta de información, con el riesgo de caer en el concepto heredado de la *pax romana*, una concepción negativa de paz y esto en sí, genera más violencias. (Jares, 2012, p.120) se hace necesario una transformación en palabras de Paulo Freire una concienciación como una práctica de liberación de sí mismos y del opresor porque se tiende a repetir lo aprendido si tienen en algún momento el poder sobre otro su comportamiento es de opresor. De acuerdo a las historias de vida de los estudiantes y a las entrevistas con los padres o tutores se puede observar en las historias de los padres y alumnos relaciones dolorosas con sufrimiento emocional, celos, control, apego. Cada experiencia de relaciones negativas las continúa en nuevas relaciones o nuevos matrimonios. Se advierte que los hijos son los más desprotegidos cuando hay algún tipo de violencia en el hogar y cuando se tiene una cultura de resolución de conflictos por el uso de la fuerza y relaciones de dominio.

Se considera que la Educación para la paz representa una oportunidad para trabajar de manera conjunta con los alumnos y sus padres o tutores. La familia es el ámbito en el que se puede aprender a dialogar, a escuchar y comprender lo que cada uno siente, a respetar sus diferencias, en valores y respeto así mismo. En el presente trabajo se concluye que desde el paradigma de la educación para la paz es posible aprender a resolver los conflictos con empatía, mediación, reconciliación y de manera dialógica. Por lo que para trabajar en el cambio de cultura de paz desde las instituciones educativas es fundamental integrar a padres de familia para que el cambio se logre en los dos ámbitos que habita el estudiante, el familiar y el escolar.

LITERATURA CITADA

Fernández, H. A. (2009). "Re-hacer la Educación: los mapas del desarrollo humano". *En: revista*

Universidad de Granada, facultad de ciencias de la educación, departamento de pedagogía, Campus Universitario de Cartuja, España.

Gallego, H. A. M. (2012). "Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características" Fundación Universitaria Católica del Norte, Medellín, Colombia. [Texto en línea] Recuperado el 24 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362017>

Galtung, J. (1985). "Sobre la Paz", Fontamara, Barcelona.

Galtung, J. (1987). "Conflict a Way of Life" Essays in Peace Research, vol. III.

Jares, X. (2012). "Educación para la paz" Ed. Popular, Madrid, España.

Nolasco, Margarita (2005). "Migración Indígena a la Ciudad de México", México, INI, 1991.

Organización Mundial de la Salud. (1992). Trastornos Mentales y del Comportamiento

Reardon, B. (2009) "Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías en y Políticas de Paz" Catedra de UNESCO de educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico.

Salazar, I. (2012). "No todas las violencias son bullying". Toluca: Montiel & Soriano

Salazar, I. (2013). Educación Intercultural para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México, Catedra UNESCO, Antioquia, Colombia.

Sandoval, E. (2013). "Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos" Revista de ciencias sociales, No. 141. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Tuvilla, J. (1994). "Cultura de paz y educación" Manual de paz y conflictos. Granada, España.

Nota: El presente artículo es producto de la investigación de tesis del alumno Víctor Manuel Linares Sevilla, bajo la dirección de la Mtra. Lorena Patricia Salazar Bahena para optar por el título de Maestro en "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartida/o por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.

Síntesis curricular

Víctor Manuel Linares Sevilla

Lic. En Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Orientador en la Escuela Preparatoria Oficial No. 49 en Ecatepec Estado de México. Correo electrónico: adides_vl@yahoo.com.mx

Lorena Patricia Salazar-Bahena

Doctorante en Ciencias Sociales en la UAM-Xochimilco. Maestra en Comunicación y Política (UAM-X). Profesora de cátedra en: UNAM (FCPyS) ITESM (Campus Ciudad de México) Universidad Intercontinental (Facultad de Comunicación). Asistente del posgrado en Comunicación y Política (UAM-X). Investigadora independiente. Investigación social sobre violencias en el programa SUBSEMUN. Correo electrónico: salazarl10@gmail.com



RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: HACIA UNA CULTURA DE PAZ EN NIÑOS DE PRIMARIA

DISPUTE RESOLUTION: TOWARD A CULTURE OF PEACE IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Reyna Carrillo-Pérez

Maestrante del posgrado en Educación para la Paz y Convivencia Escolar 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, México. Tenancingo, 606, Col. Sor Juana Inés de la Cruz, Toluca, Estado de México, México. CP. 50040. Tel.: (722) 213 5094. Correo electrónico: reyna.cp@hotmail.es

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de la observación y el análisis de los factores que causan la violencia dentro de la educación básica y de cómo los conflictos que pueden llegar a presentarse generalmente se resuelven a través de un camino muy distinto de la cultura de paz, provocando que el ambiente escolar diste mucho de lo sano y armónico para los niños. A partir de dichas observaciones, se elaboraron y aplicaron una serie de dinámicas para mostrar a los alumnos de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo” una nueva forma para la resolución de conflictos, con el objetivo de mostrarles que sí se puede tener una convivencia escolar armónica, sana y pacífica, factor que influye considerablemente en la adquisición de conocimientos y el aprovechamiento escolar.

Palabras clave: violencia, convivencia escolar, dinámicas para la paz, cultura de paz.

SUMMARY

This article is the result of observation and analysis of the factors that make violence in basic education and how conflicts that may actually arise and are resolved through a different way of culture of peace, causing the healthy and harmonious for children. From these observations, it was developed and implemented dynamics to show to the students of sixth grade, group A, of Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”. The objective is to show a new way for conflict resolution, in order to show that if it could have a harmonious, healthy and peaceful school life, a factor that significantly influences the acquisition of knowledge and student achievement.

Key words: violence, school partnership, activities to work peace, culture of peace.

INTRODUCCIÓN

Transformar el marco de comprensión de los niños sobre cómo buscar una solución a sus conflictos a través de una cultura de paz, es crear climas de paz. Darles la palabra, escucharlos y no ser impositivos, permite que ellos logren solucionar sus conflictos a través del diálogo, sin llegar a la violencia, fomentando la tolerancia y el respeto entre ellos, guiándolos a tener una comunicación asertiva, en donde obtengan una cultura de paz, construyendo sus propios diálogos de comunicación y motivándolos a que sean ellos los primeros en buscar la paz escolar y poder decir: “basta de violencia”.

Hablar de violencia es dañar, lastimar, herir y ofender al otro, ya sea en forma verbal, física o psicológica. Tratándose de niños, se encuentra que aquellos que la ejercen son niños con problemas emocionales, que tienen bajas calificaciones, una baja autoestima o que son considerados los más “fuertes” dentro del grupo. Si bien estas son algunas acciones que normalmente se presentan dentro de un grupo escolar, resulta importante señalar que todas las personas alguna vez han participado en actos de violencia hacia el otros sin darse cuenta, así como también, igualmente sin percatarse, han sido víctimas por la naturalización de la violencia.

Dicha naturalización puede ser psicológica, a través de burlas, rumores, humillaciones, apodos, el envío de papelitos escritos con faltas de respeto, aislamiento, la conocida “ley del hielo”; física, manifestándose con golpes, robos, daños en las pertenencias de la víctima; y verbal, con el uso de palabras hirientes y peyorativas. Dentro del ambiente escolar, los estudiantes quienes ejercen la violencia, suelen ser aquellos que sienten tener más fuerza que los demás.

Para el desarrollo de este estudio se tomó como muestra al sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, ubicada en la delegación San Buenavetura, en el municipio de Toluca, Estado de México, integrado por 33 niños y niñas, así como de un docente, encargado del mismo, a quienes se les aplicaron una serie de estrategias de mi autoría con la finalidad de cambiar su perspectiva respecto a la solución de conflictos, guiándolos hacia una resolución por medio de una cultura de paz.

El conflicto y su resolución

El conflicto es una actitud emocional natural del ser humano, es un proceso y desarrollo que nos ayuda para conducirnos por las vías de construcción de la paz. Numerosos autores se han dado a la tarea de resignificar dicho concepto, el cual de acuerdo a las acepciones mostradas en el *Diccionario de la Lengua Española* se refiere a: “1. Combate, lucha, pelea. 2. Enfrentamiento armado. 3. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida. 4. Problema, cuestión, materia de discusión” (2015).

Sin embargo, pese a las connotaciones negativas de este concepto, los autores dedicados a los estudios para la paz han querido transformar los conflictos sin asignarles una etiqueta de buenos o malos, pues a pesar de que el conflicto genera tensión, también tiende a establecer una función mediadora entre las paces y la violencia, mostrando un lado más constructivo y positivo.

Por ello, en la práctica, el conflicto puede conducirse a ser una intervención intermediaria entre pares para lograr una solución a cualquier situación presentada, sin ser autoritaria o indiferente ante las circunstancias; de este modo es posible alejarse del significado teórico y práctico del conflicto en donde se pugna para obtener poder, quebrantando los valores propios y ajenos; lastimando sin medir el daño infringido en los demás con tal de querer obtener o ganar una disputa.

El conflicto, entonces, se concibe como una parte de la vida y que día a día enfrentamos los seres humanos, encontrar una resolución pacífica al conflicto requiere de la inversión de esfuerzos y voluntades para evitar actos violentos, considerando que son válidas las distintas formas de pensar y los desacuerdos, pero no el ejercicio de la violencia. Estos conceptos de paz, violencia y conflictos son estudiados por Johan Galtung, quien aporta una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social.

En Galtung está claro el principio: *Una teoría de conflictos, no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; esta deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos así como metodologías (creatividad, empatía y no violencia) para transformarlos* (2003).

Por más que se quiera ver de otra forma los conflictos, tienden a caer en las conductas disciplinarias del hombre ya que se deja regir por su fuerza, emociones y no por la conducta de ser

bueno, noble con valores, sin aceptar que debemos comprender al otro, para no caer en los conflictos, buscando un camino diferente y darle solución, ya que en el mundo actual en que vivimos o nos desenvolvemos tiende a ser lo apuesto a la paz.

Por otra parte para Lederach

El conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona (2000).

El conflicto es un desacuerdo entre dos personas que buscan el mismo objetivo para ganar, desde la definición de Lederach, en donde el conflicto es necesario para lograr un acuerdo, una meta o un objetivo y se da mucho en las relaciones humanas, si son gestionados adecuadamente favorecen el desarrollo humano.

El conflicto lo ve el ser humano como una situación cotidiana, que generalmente se confunde con el concepto de violencia, usándose de manera deliberada como sinónimos, sin embargo, tienen significados totalmente diferentes; el conflicto, a diferencia de la violencia, favorece el progreso, por esa razón Vinyamata (2005) refiere que es necesario trabajarlo en las escuelas: "Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. Es por esto que en educación abogamos por educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje" (Vinyamata, 2005; Binaburo, 2007).

Sin embargo, el conflicto es visto por el ser humano como una situación cotidiana, que generalmente se confunde con el concepto de violencia, usándose en múltiples ocasiones de manera deliberada como sinónimos, pese a que ambos vocablos tienen significados totalmente diferentes. Así, contrario a la violencia, el conflicto incluso favorece el progreso, por esa razón Vinyamata refiere que es necesario trabajarlo en las escuelas como se señala anteriormente.

Por otra parte Torrego, respecto a la relación entre conflicto y convivencia, expone que: *Se puede entender la convivencia como un proceso creativo y respetuoso con las partes, ya sea previendo su producción, ya sea evitando su escalada [del conflicto] cuando éstos se han producido (2001).*

Es por ello que en la forma de convivir se deben dar las pautas para la solución de los conflictos, siendo las personas que se conducen por este camino consideradas como respetuosas y tolerantes a la opinión de los demás, dependiendo de la perspectiva que tiene cada quien, siendo constructivos y pensando en el bienestar de las partes. Por ello: *Una vía más de abordaje de los conflictos en el grupo puede consistir en mantener una actitud de apertura al conflicto, manejando habilidades interprofesionales de escucha y resolución pacíficas de conflictos (Jares, 1997; Torrego, 2004, 2006).*

Gracias a las diferentes perspectivas sobre *conflicto* y *paz* de los autores antes mencionados, es que se pueden enriquecer los significados de dichos conceptos para poder transmitirlos a los niños y motivarlos a que busquen no sólo una convivencia escolar, sino también una vida en paz. ¿De qué manera? Logrando mejores canales de comunicación y que ellos entiendan que las acciones violentas no llevan a nada bueno, además de que vean que la transformación del ambiente escolar es posible y así mejorar su permanencia en el aula.

Hacia una cultura de paz: trabajando con niños de primaria

La resolución de conflictos es una esperanza en la educación y se visualiza como una práctica educativa que llevaría a mejorar la calidad pedagógica, enfocando la atención y que logre contribuir y mejorar la calidad del alumno dentro de la escuela, para que consiga desarrollarse sana y plenamente dentro del aula; a su vez, fomentarles los valores, enseñarles a crear una convivencia armónica basada en una comunicación, donde ponga en práctica dichos valores, creando un ambiente donde tanto profesores como padres de familia y estudiantes busquen que exista una sana convivencia entre pares y que esto se vea reflejado en sus aprendizajes.

Dentro de la población de niños que se encuentran en nivel primaria, la cual es la más grande en el Estado de México, existe una gran incidencia de violencia dentro de las escuelas, motivando a buscar una Cultura de Paz y a la creación de lugares armónicos, aulas libres de violencia y, sobre todo, la formación de niños felices libres conflictos, transformando su resolución por medio de la violencia, buscando una vía más pacífica para evitar que, cuando lleguen a una edad maduran, sean personas de bien, alejados de la violencia interna y externa.

Para la realización de este estudio se trabajó con niños de educación básica, de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, ubicada en la delegación de San Buenaventura, municipio de Toluca, Estado de México. La muestra se conformó por 33 niños entre 11 y 12 años, un docente frente a grupo, un directivo, dos subdirectores, dos promotores de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), dos de salud, dos de educación física y uno de convivencia escolar armónica.

El propósito de este trabajo con los niños fue cambiar su perspectiva respecto a la resolución de conflictos, creando espacios de convivencia positivos para lograr así una cultura de paz en los estudiantes de dicha escuela, impulsando la mejoría en las relaciones entre sus compañeros y compañeras, siendo también extensible este cambio a la relación con su docente y familia.

Este grupo se encontraba en una situación de conflicto, donde se presentaban situaciones de faltas de respeto, robo de pertenencias, pleitos y agresiones entre compañeros y docentes. Lo anterior como consecuencia de un Estado violento, con altos índices de delincuencia, alto nivel de violencia, con gran desigualdad de género, de injusticia social, pobreza extrema, padres ausentes que se dedican a trabajar y pasan poco tiempo con sus hijos.

Cuando se realizó la observación inicial, se pudo notar que los niños se mantienen “tranquilos” en tanto la profesora se encuentra frente al grupo, sin embargo, al momento en que se presenta alguna circunstancia singular que rompe con la cotidianidad de aula, opera una interrupción, es decir, la “normalidad” de la clase se ve afectada por el suceso ocurrido. En este momento los niños aprovechaban la distracción de la maestra para aventarse objetos como lápices o bolas de papel, enviarse recaditos y hacer travesuras a otros compañeros, tales como jalar el pelo o esconder objetos personales.

Ante estas situaciones se elaboraron estrategias cuya finalidad era transformar el marco de comprensión de los niños sobre la solución de sus conflictos dentro del aula, propiciando que ellos mismos construyeran nuevos conocimientos a partir de una forma distinta de comprensión hacia sus compañeros, la tolerancia y la comunicación a partir de una cultura de paz.

Para ello, se recordó lo que menciona Gloria María Abarca Obregón en su artículo «Los docentes como constructores de prácticas de paz», donde señala que: *La evolución de la paz no busca negar los conflictos, ni armados ni de ninguna otra índole, sino que trata de entender la positividad de la existencia de los conflictos y reconocer algunas experiencias que han podido ser transformadas de manera pacífica* (2014, p. 104).

Es a partir de esta premisa que se elaboró un cuestionario, cuya finalidad fue conocer cuál era la forma de pensar y actuar de los niños ante los conflictos y la violencia, a partir de esto es que fueron elaboradas las dinámicas, en donde se les enseñó a los alumnos el lado positivo de los conflictos y una vía más sana para su resolución.

Cuadro 1.- Cuestionario aplicado a los alumnos de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, Toluca, Estado de México

	Alguno de mis compañeros:	SI	No
1	Me insultó		
2	Me dijo algo agradable		
3	Intentó darme una patada		
4	Se metió conmigo porque son diferente		
5	Dijo que me iba a dar una paliza		
6	Intentó que le diera dinero		
7	Me prestó algo		
8	Me contó un chiste		
9	Intentó que me metiera con otra gente		
10	Intentó meterme en líos		
11	Me ayudó con los deberes		
12	Me quitó algo		
13	Se metió conmigo por mis defectos		
14	Me gritó		
15	Jugó conmigo		
16	Intentó ponerme una zancadilla		
17	Se rió mucho de mí		
18	Intentó romper algo mío		
19	Contó una mentira sobre mí		

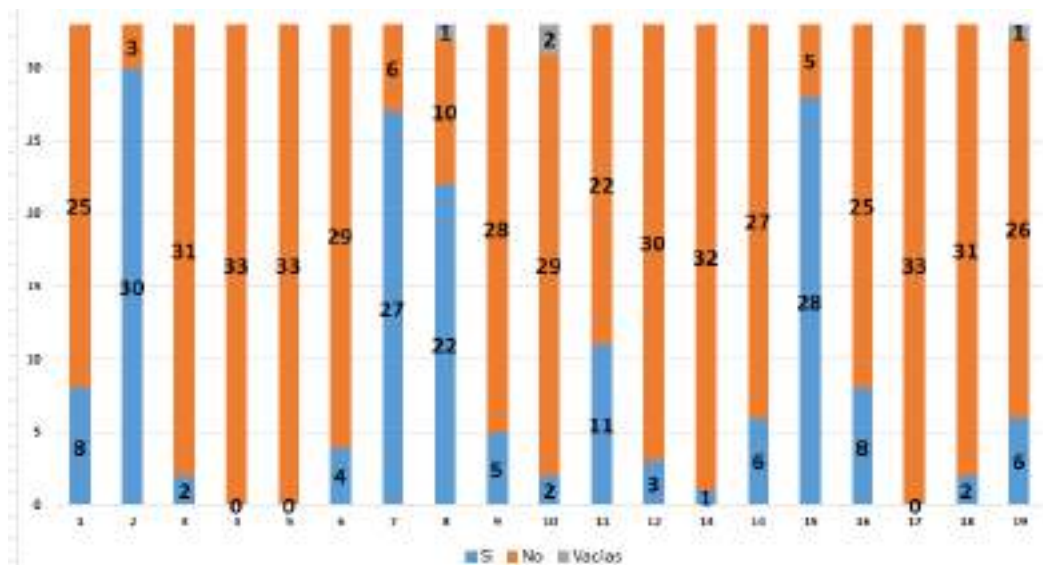


Figura 1.- Resultados del cuestionario aplicados a los alumnos de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, Toluca, Estado de México.

Sin embargo, estos resultados no sólo tendrían una función estadística, sino que se buscó que trascendieran al docente a cargo del grupo, con la finalidad de que éste recapitara en su quehacer educativo y se interesara en las dinámicas que permitieran sanar al alumno o, por lo menos, se involucrara en la realización de juegos para que los alumnos y las alumnas comprendan que sí se puede hacer un cambio en su actuar, en su forma de pensar y que su actitud podía ser menos negativa.

Respecto a las dinámicas empleadas, debe señalarse que su intención tenía como objetivo recrear, proponiendo una alternativa para salir de la monotonía del aula y de esta manera ofrecer al alumnado, por medio del juego, la premisa de que se puede crear un cambio en la forma de pensar y actuar con sus compañeros, permitiéndoles ser mejores alumnos y alumnas, estableciendo canales de comunicación efectiva y asertiva para convivir dentro y fuera del salón, además de demostrarse que se puede ser diferente y que existe la posibilidad de buscar un mundo más pacíficos.

De esta manera, se fomenta la mejora de la autoestima del niño o niña, encontrándose consigo mismo y permitiéndole poner un alto al acoso escolar, pudiendo concentrarse mejor en su actividad académica y redescubrir la dicha de aprender cosas nuevas acompañados de sus compañeros.

Así mismo, cada dinámica busca comunicar que la convivencia escolar es lo más importante en las escuelas, dentro y fuera del aula, ante la aplicación de cada estrategia los niños y niñas manifestaron una gran felicidad al estarlas realizando y compartir momentos de aprendizajes, guiados por el amor, el respeto y una gran tolerancia, para poder convivir y disfrutar del juego y crear espacios de convivencia armónica, situando al niño en un cambio para crear una cultura sin violencia.

Es por eso que en las dinámicas que se realizan con los alumnos, se trata de cubrir la paz que debe regir en el alumnado, para conseguir un mejor ambiente y transformando la violencia en una convivencia sana, donde el alumno y la alumna desarrollen competencias que fortalezcan la comunicación y la capacidad de comunicarse sin ser agresores, poniendo un alto a la violencia.

Las dinámicas aplicadas resultan exitosas porque cambian el pensamiento o el comportamiento del niño, pues a ellos les gusta observar, compartir e involucrarse en las actividades, ya que les parece algo fuera de la cotidianidad, de la dinámica habitual de su enseñanza, motivándolos a transmitir el mensaje, empoderándose del conocimiento y entablando relaciones menos hostiles entre sus compañeros y compañeras.

Dinámica “El móvil de los valores”

La primer estrategia aplicada a los niños se llamó “El móvil de los valores”, su objetivo fue inducir a los niños a que reflexionen sobre la importancia de los valores en la vida cotidiana.

La actividad consistió en que, reunidos en equipos, debían construir un móvil de acuerdo a la plática de valores, propiciando el desarrollo de su creatividad. Una vez terminados los móviles, los niños salieron al patio a comunicar su mensaje sobre los valores al resto de sus compañeros.

Los niños se mostraron emotivos al momento de efectuar la dinámica. Escribieron frases de valores, de respeto y de convivencia, además de expresar su necesidad de rescatarse como grupo. Compartieron objetos, mostrando una actitud positiva, sin que hubiera gritos por parte de los niños o de la maestra.

A partir de la realización de este ejercicio, cada vez que se daba un incidente, los niños gritaban en el aula: “Recuerden los valores: no insultar, no agredir”.

Dinámica “Una escuela de paz”

Es objetivo de esta dinámica consistió en que los niños expresaran su noción de paz y la plasmaran a través de dibujos o carteles. Así mismo, redactaron su “Carta de paz” y la firmaron, comprometiéndose a respetar los acuerdos propuestos, pegaron su carta individual en su cuaderno y durante el bimestre en que se le dio seguimiento al cumplimiento de los acuerdos, ellos señalaban con un punto verde los acuerdos cumplidos y con rojo, aquel que no cumplían.

Al concluir el ejercicio se realizó una retroalimentación, los niños reconocieron que habían cambiado, logrando una mejor convivencia, además de manifestar que se sentían más contentos dentro del grupo.

Aprendiendo a manejar conflictos: el caso del robo de una chamarra

El conflicto se suscitó entre dos niñas por una chamarra. Ocurrió que Ana se llevó la chamarra de Lucy, quien la había olvidado, y Mary al percatarse de la situación lo hizo público en el salón; fue entonces que el grupo comenzó a agredir a la niña que se llevó la chamarra.

Como una alternativa para solucionar el conflicto, se les propuso a los niños que si alguien se había llevado la chamarra, todavía podían resarcir el daño y regresarla; así, pocos días después, Ana le regresó la chamarra a Lucy, sin embargo, las agresiones verbales para Ana continuaron, así que se les propuso a Ana y a Lucy que ellas dialogaran fuera del grupo conmigo como mediadora.

Fue así como Ana le explicó a Lucy que le había gustado mucho la chamarra y se le hizo fácil llevársela, pues su mamá no tenía la posibilidad de comprarle una igual. Ante esto, Ana le preguntó a Lucy si se la podía regalar, a lo que ella le respondió que lo consultaría con su mamá. Finalmente, Lucy le regaló la chamarra a Ana y cesaron los insultos.

RESULTADOS

De las estrategias aplicadas

Después de la aplicación de las estrategias para generar una cultura de paz en estos niños, se observó que ante la respuesta ante la situación observada al inicio, es decir, la llegada de alguien al salón o la ausencia momentánea de la profesora, los niños mostraron un cambio en sus comportamientos, ya que en vez de actuar de forma inadecuada como lo hacían anteriormente, utilizaban la distracción o ausencia de la maestra para platicar con sus compañeros armoniosamente.

Así, en el momento en que se presentaba algún conflicto y alguien del grupo comenzaba a agredir verbal o físicamente a otro compañero o compañera, algunos niños gritaban: “¡Acuérdate de los valores!”, “¡No debes agredir al compañero o compañera!” o incluso: “¡Queremos paz!”, “¡Firmaste el acuerdo de paz!”.

De esta manera, el cambio que se logró en los niños fue positivo, pues en general se mostraron más relajados, ya no alzaban la voz para gritar insultos, saludaban a sus compañeros, pedían las cosas por favor e intentaban no molestar a los demás.

CONCLUSIONES

Lograr ambientes de paz es posible dentro del aula, siempre y cuando la solución de conflictos se logre a través del diálogo y de la aceptación desde el cuidado de sí mismo entre pares, apoyado por de dinámicas y estrategias dentro del aula, aplicándolas y evaluando lo que piensan los niños a partir de sus comentarios.

Escucharlos y darles una participación para que expresen sus sentimientos, permitirá que ellos se den cuenta de que, sin importar lo que piensen o lo que hagan, valen mucho como personas al igual que los demás, por lo cual deben mostrar empatía y respeto con el otro.

Para lograrlo, se les debe impulsar a encontrarse consigo mismos a través de las dinámicas de relajación y de la resolución de las situaciones que surjan entre ellos, en donde si las analizan, conseguirán transformar el conflicto en una situación donde no se lastime a los demás y en donde aprendan que no gana ni pierde nadie, sino que cada quien debe asumir la responsabilidad que le corresponde por sus acciones dentro del conflicto y así entienda la posición del otro para crear un clima de paz.

Gracias al implemento de estas estrategias es que se pudo transformar el ambiente de los niños de sexto grado, grupo A, de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, tornando a un ambiente diferente, de respeto consigo mismos y con los demás, sin que los niños iniciaran o se involucraran ya en actos de violencia.

Al término del presente estudio, los niños cambiaron su comportamiento, ya no se mostraban impositivos, tomaban la palabra para expresar lo que ellos querían respetando turnos, compartían materiales, aceptaban al diferente y cada quien asumía la responsabilidad que le correspondía.

Lograron ser escuchados y que ellos escucharan a los demás, al tiempo en que fueron transformando lo negativo por lo positivo a través del diálogo, invitando a los demás a ser mejores personas por medio del juego.

De esta forma es que se consiguió una mirada de paz, hacer las paces desde la transformación del conflicto, donde el sujeto se reconoce y se acepta, al mismo tiempo que logra reconocer a los demás. Lo anterior gracias a la puesta en práctica de juegos interactivos y didácticos, estrategias generadas a partir de lo observado en el grupo, dinámicas de relajación, de reconocimiento, mesas de dialogo, cantos y creación de historias, así como la transformación de conflictos, apoyados de lecturas y videos, donde los niños observaban conflictos y ellos lograban cambiar el final para buscar una solución diferente, alejada de la violencia.

A partir de las estrategias aplicadas para generar una cultura de paz, se llegó a la conclusión de que sí es posible que los niños puedan cambiar la manera en la cual conciben los conflictos, aprendiendo otras formas de solucionarlos a través de prácticas de paz.

Es posible, entonces, que los niños puedan transformar el modo en que se relacionan con sus compañeros de clase, a través de la toma de conciencia de los valores como el respeto a la dignidad de las personas, la comprensión, la empatía y la solidaridad.

Por otra parte, como resultado de la violencia estructural y cultural, se identificó el desinterés de la maestra del grupo por el proyecto que integra esta investigación, ya que no se logró que se involucrara al cien por ciento en las actividades, pues no concibe el concepto de educación para la paz como parte fundamental del aprendizaje de los niños.

En tanto, el director de la institución se ha mostrado interesado por los resultados del grupo, pero no encuentra la manera de que dichos temas se pudieran incluir como parte de los contenidos en las clases. Así, tanto los profesores como los directivos se encuentran más preocupados por dar prioridad a la Reforma Educativa, ocupándose en cumplir totalmente el programa de estudios, considerando que las actividades ajenas a los contenidos de la evaluación de los niños, resultan una pérdida de tiempo.

Derivado de los resultados anteriores, se propone que, como parte del contenido escolar, se incluya el tema de la solución de conflictos, donde se enseñe a los niños que sólo escuchando al otro, siendo empático y disciplinado es que se evitará la violencia y el malestar. Esto se conseguirá por medio de la implementación del juego con el niño.

En lo que respecta a los docentes, que eviten ser impositivos, pero a su vez que no sean permisivos, explicando siempre que todo acto tiene una consecuencia y la importancia de asumirlas, sin culpar o evadir las responsabilidades; además de trabajar y enseñar los valores, pero sobre todo siendo congruente con lo que dicen y su manera de actuar.

Finalmente, en el caso específico del grupo muestra de este trabajo, se logró un ambiente diferente en la escuela, donde los niños no recurrían a la violencia para solucionar los conflictos escolares, pues una respuesta negativa no resulta ser la forma más sana para el alumno; además, el fomento del respeto hacia los demás, dar la oportunidad de ser escuchados, sin agredir y consiguiendo que ellos mismos transformaran los conflictos, evitándolos, los llevaría a vivir en paz, a ser felices, escuchando y entendiendo al otro, y sobre todo aprendiendo a disfrutar y enamorarse de su quehacer diario en la escuela.

De esta forma se reconoce que el alumno es capaz de fortalecer su autoestima, entendiendo que él o ella también es una persona y que merece ser respetado, siendo su obligación a su vez respetarse para que los demás lo quieran, así como también valorar a los otros y hacerlos sus amigos, para fortalecer de esta manera los lazos de compañerismo y de amistad, responsabilizándose de cada acto que ellos cometan, pues toda acción tendrá una consecuencia, siendo el niño o la niña el único responsable si es que propicia el conflicto o aceptando su complicidad, aunque el papel que haya cumplido corresponda únicamente al de observador.

LITERATURA CITADA

- _____ (2004). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., Real Academia Española, consultado el 22 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=conflicto&m=form&o=h>
- Abarca, O. G. M. (2014). "Los docentes como constructores de prácticas de paz" en *Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 2, México: UAIM.
- Fernández, O. (2006). "Una aproximación a la cultura de paz en la escuela" en *Educere*, vol. 10, núm. 33. Venezuela: ULA.
- Fisas, A. V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria.
- Galtung, J. (2003a). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México, Transcend – Quimera.
- _____ (2003b). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Gómez, A. A. (2014). "Del presente al futuro: de la educación para paz a la pedagogía para la paz" en *Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 2, México: UAIM.
- Iglesias, C. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto: alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Izquierdo, M. (2007). "Por una cultura de paz" en *Espiral*, vol. XIV, núm. 40. México: Universidad de Guadalajara.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*, Madrid: Popular.
- _____ (2006). *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona: Popular.
- Lederach, J. (2000). *ABC de la paz y los conflictos*, Madrid: EDUPAZ.
- Lopera, I. (2014). "Un iter de la educación para la paz desde la escuela" en *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Reardon, Betty (2008-2009). "Aprendizaje en derechos humanos: pedagogía y política de paz", Cátedra UNESCO de Educación para la paz, Universidad de Puerto Rico, conferencia Magistral, Puerto Rico.
- Tuvilla, J. (2015). "Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos", consultado el 17 de febrero 2015. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/VALORES/Resolucin%20Pacifica%20de%20Conflictos.pdf>

AGRADECIMIENTOS

A Mario Espinoza Hinojosa, director de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo” y a la profesora Martha Martínez Sarmiento, quien me permitió trabajar con sus alumnos para la realización de este trabajo.

Nota: Este artículo es producto de la investigación de tesis de la alumna Reyna Carrillo Pérez, bajo la dirección del Mtro. José Gabriel Espínola Reyna, para optar por el título de Maestro en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México, Institución Intercultural del Estado de Sinaloa.

Síntesis curricular

Reyna Carrillo Pérez

Licenciada en Educación Primaria. Trabajo en la Subdirección Regional de Educación Básica en Toluca, con el cargo de Promotora de Convivencia Escolar de la zona P139.



LOS ACUERDOS DEL AULA UNA ESTRATEGIA DE CONVIVENCIA PARA FORTALECER LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

CLASSROOM AGREEMENTS CONVIVENCIA STRATEGY TO STRENGTHEN DEMOCRACY IN PRIMARY SCHOOL

Araceli Algara-Barrera

Promotora de Convivencia Escolar en la Supervisión Escolar de la zona P 157 Col. Centro Xonacatlán Estado de México C. P. 52060 Tel. 7223711051. Correo electrónico: albara_80@hotmail.com

RESUMEN

En un contexto donde los alumnos experimentan la falta de sanciones, llega a tener repercusiones para la vida actual y futura en el paso por una escolaridad. Estas situaciones demandan medidas de prevención e intervención que, aunque centradas fundamentalmente en la escuela, deben implicar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo los padres, por ello es necesario establecer acuerdos que regulen la convivencia en los centros escolares y todos intervengan en la elaboración para que tengan el conocimiento de ellos tomando en cuenta las necesidades de cada escuela, mediante las prácticas de la convivencia para la democracia, esto es, por medio de acciones para trabajar con los demás con el propósito de resolver los conflictos de manera armoniosa y equitativa mediante el diálogo.

Palabras clave: diálogo, acuerdos, convivencia, democracia, conflictos.

SUMMARY

In a context where students experience the lack of penalties, it gets to have implications for current and future life in step a school. These situations demand prevention and intervention, although focused primarily on school must involve all members of the school community, including parents, so it is necessary to establish agreements governing coexistence in schools and everyone involved in the development to have the knowledge of them taking into account the needs of each school, through the practices of coexistence for democracy, that is, through actions to work with others in order to resolve conflicts in a harmonious way and equitable through dialogue

Key words: dialogue, agreements, coexistence, democracy, conflict.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de lo que observo día a día al trabajar diariamente con alumnos, padres de familia y docentes desde mi función como Promotora de Convivencia Escolar.

Cada día, en la vida cotidiana de la escuela, alumnos, docentes y directivos tienen obligaciones que cumplir y derechos que ejercer y hacer respetar. Cada uno tiene que obedecer a quien tiene autoridad sobre él y también tiene que convivir con sus compañeros y con todas las personas que forman parte de la comunidad educativa –y que tienen necesidades e intereses particulares. Todas estas situaciones originan problemas y conflictos.

La educación para la paz sostiene que para consolidar la paz positiva, la resolución de los conflictos debe incluir la participación directa o indirecta de las partes en litigio y de la comunidad en la que se desarrollan. Y, sobre todo, la propuesta de solución debe ser justa en relación con los intereses de todas las partes involucradas en el conflicto.

Conforme a mi experiencia, los docentes queremos enseñar y tener el control de los alumnos como lo hicieron con nosotros hace algunos años, con gritos, castigos, llamadas de atención, exhibiciones frente a los compañeros, suspensiones etc. Siendo el docente la autoridad dentro del salón de clase y quien aplica las alternativas de control y enseñanza. Sin darnos cuenta de que esto ya no funciona o tal vez sí, pero no se buscan otras alternativas de solución. Y la conducta que manifiesta el alumno es momentánea se controla, pero después vuelve a lo mismo y cuando pasa al siguiente grado escolar se tiene etiquetado como alumno problema y la maestra con quien le toca trabajar lo empieza a conocer de la manera en cómo se lo presentaron sin dar la oportunidad de conocerlo desde otra perspectiva, al igual pasa con sus compañeros, al conocerlo de grados anteriores empiezan a tratarlo de manera diferente a mencionar sus características y el alumno comienza a ser excluido del grupo.

Es por ello que la Convivencia Escolar es una posibilidad para transformar a la escuela, a las aulas y que los docentes vean también que es una manera diferente de sentir, de escuchar a los alumnos así como conocer su manera de pensar, crear un ambiente de confianza, de seguridad, en el que ellos se sientan que forman parte de él, un espacio en el cual existan los valores del respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, la igualdad a pesar de las condiciones de historia familiar que el alumno presente.

Creo también que si como docentes intentamos transformar los espacios en el que laboramos, no tendríamos tensiones y desacuerdos con los padres de familia y si trabajáramos en equipo modificando nuestra manera de relacionarnos como adultos los alumnos imitarían la forma de relacionarse con sus compañeros.

Además el proceso enseñanza se facilitaría en gran manera, aprovechar lo que los alumnos conocen sobre la temática a trabajar al sentir que el aula es un espacio agradable, que son bienvenidos, seguros que pueden expresarse con libertad y sin temores de burla que puedan ser ellos mismos, al trabajar en equipo es importante que los alumnos identifiquen sus habilidades, para lo que son buenos y con la ayuda de otro o del maestro a superar sus debilidades.

Para los alumnos la convivencia es un espacio de esparcimiento, en el que se lleva comida y se comparte, como el día del niño por ejemplo, idea errónea que por mucho tiempo se ha empleado, si logramos cambiar esa idea que tienen los niños sobre convivencia y que tipo es la que se quiere tener en el aula y se va construyendo de manera conjunta entenderán que es una manera de estar con el otro aceptarlo tal y como es, respetarlo y que todos necesitamos de todos y que la Convivencia es resultado de las relaciones de toda la comunidad escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo será desde la etnografía educativa, con el propósito de describir la manera en cómo se pone en práctica la democracia en la vida cotidiana que tiene lugar en el aula y en la escuela por lo que se llevará a cabo observación de las sesiones de clase para una mejor comprensión de las características de la convivencia armónica y de los conflictos que surgen, así como de las formas en que el docente los trata; además se harán entrevistas a docentes y estudiantes para conocer los puntos de vista que subyacen a las acciones y que permiten explicarlas con mayor profundidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a si es posible construir democráticamente toda la normativa escolar desde el aula, cabe decir que ello no es estrictamente necesario para poder hablar de proceso de construcción democrática de las normas, aunque sí deseable y con posibilidad de avance gradual hacia tal logro, cuando así se constituye en objetivo de trabajo en el centro. Es decir, el alumnado puede ir construyendo normas necesarias para la convivencia en el aula y en el centro, como a modo de ejemplo, levantar la mano antes de hablar; exigir el derecho a ser respetado, respetar al otro para poder exigir ese derecho; escuchar; entrar y salir de clase al modo de personas que crecen: con tranquilidad; exigir el derecho al respeto del espacio común que le pertenece, respetar los espacios comunes; etc. y con ello, preparar los contenidos de participación en espacios de la estructura formal del sistema, como Juntas de Evaluación que analizan la dinámica de aula, avances, logros...Juntas de Delegados y Jefes de Estudio que analizasen los grados de participación y acuerdos tomados, de la repercusión del diálogo establecido en las aulas, y en definitiva donde se manifestase la importancia y funcionalidad de la palabra del alumnado. Ello indudablemente, contribuiría con un clima que ayudase en la construcción real de una comunidad democrática escolar, y que podría permitir la participación en la elaboración de las normas y acuerdos en los que también otros agentes de la comunidad educativa participan, como a modo de ejemplo, confección de horario, de calendario, distribución del uso de instalaciones, elección de actividades extraescolares, etc... pues al fin, qué es una norma más que un acuerdo o convección que regula la manifestación de cierta conducta. De ahí la importancia del procedimiento, de la asunción de acuerdos, y de los valores que la sustentan.

La escuela es una institución que congrega a personas y estamos inmersos en la convivencia, ya que esta última está siempre presente en una organización social. No podemos dejar de con-vivir, ya que la esencia misma de las instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente.

Convivencia democrática implica la participación y la corresponsabilidad en la construcción y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida colectiva. Además, tiene una fuerte relación con la forma en que se gestionan los desacuerdos y los conflictos que surgen en el grupo, de tal forma que las soluciones sean desde la vía pacífica, priorizando el diálogo, la negociación, la comunicación, el consenso, la participación, la deliberación, la toma de decisiones encaminadas al bien común. Es imprescindible el reconocimiento de los alumnos como sujetos de derechos y deberes, capaces de participar en las decisiones y de convivir en apego a los principios democráticos.

Una característica del Plan de estudios (2011); es su *orientación hacia el 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*. Una estrategia de convivencia escolar es la creación de acuerdos que permitan construir entre todos los actores, el contexto de convivencia que el establecimiento requiere para hacer posible las aspiraciones, valores e ideales contenidos en su Ruta de Mejora. Es decir, partir de un marco general construido por todos y que es responsabilidad de todos, dentro del cual se insertan las obligaciones que los estudiantes tienen respecto a un rol que es complementario con

otros para lograr los objetivos institucionales. Lo anterior permite generar el clima de relaciones necesario para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

La educación debe estar basada en valores morales que suponen la comprensión y adquisición de conceptos y formas de actuar de acuerdo con valores sociales de responsabilidad, solidaridad, participación, respeto, justicia, deben conducir a un desarrollo de una moral autónoma, que conlleve una verdadera actitud democrática. Este es el objeto que se persigue al incluir el eje de valores en el currículo de la escuela básica, a fin de fomentar la reflexión permanente sobre situaciones que contribuyan a crear actitudes críticas frente a nuestra sociedad.

Es por ello que es importante fomentar entre los alumnos la integración grupal, la confianza, la cooperación y el cumplimiento de normas, a fin de contribuir al reconocimiento, valoración y aceptación de sus capacidades físicas y sociales, gustos e intereses, tanto de forma individual como en colectivo, lo que les permitirá generar una noción de pertenencia con el grupo, convivir y trabajar con sus pares, asumiendo actitudes de confianza y cooperación en un ambiente de respeto y cumplimiento de normas.

En mi experiencia docente, he observado, que en las escuelas el reglamento es elaborado por el director y reproduce para que los docentes lo den a firmar a los padres de familia, utilizándolo como requisito de inscripción al nuevo ciclo escolar. En el transcurso del tiempo si el alumno comete una falta recurren al reglamento para reparar el daño y en algunos casos simplemente se queda archivado en los expedientes de los alumnos, podemos darnos cuenta de que por años, el reglamento sólo es utilizado como mero requisito de inscripción, sin dar utilidad porque no fue elaborado de manera colegiada, que realmente cumpla con las necesidades de la escuela mucho menos con la finalidad de fortalecer la convivencia escolar vista como una construcción cotidiana, reconociendo que es una tarea compleja, pero es necesaria y posible y se constituye en una rica y valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones.

En una escuela de la zona escolar P 157, el director como líder de la institución, reconoció que las manifestaciones de violencia de su escuela tiene una relación la gestión de la disciplina, entre más inconsistente o más rígida, más violencia se genera.

Tomó la decisión de llegar a acuerdos en forma consensuada con docentes y padres de familia sensibilizándolos como personas adultas que tienen a cargo la formación de los alumnos, aceptando que es necesario llegar a acuerdos que favorezcan la convivencia dentro de la institución y si cada quien realiza lo que le corresponde los conflictos se transforman.

La intención es abrir un espacio de diálogo considerado como un acto moral tomando en cuenta el respeto a los valores y a los principios democráticos.

Los acuerdos del aula

El aula de clases es semejante a un hogar, donde existe valores, normas, armonía cariño, etc. Esto lo menciono porque los maestros pasan la mitad del tiempo en la escuela con sus alumnos y es donde se llevan a cabo una serie de sucesos que marcan la vida de una persona.

Los acuerdos en el aula son muy importantes que se lleven a cabo, estos son los que marcaran el ambiente del aprendizaje de los alumnos. Desde el inicio de clases debemos establecer acuerdos con los alumnos, para tener un buen ambiente de trabajo y ambos actores (maestros y alumnos) pongan de su parte.

Con base en las observaciones y en las entrevistas, los acuerdos elaborados en el aula y con los alumnos no son funcionales, debido a que los docentes nuevamente solo lo realizan por requisito y lo mantienen pegado por ser una actividad del Plan de Convivencia.

En las aulas los docentes elaboran los acuerdos con sus alumnos escribiéndolos en papel bond e incluso algunos compran los acuerdos ya elaborados con imágenes y permanece pegado en alguna parte del salón para que estén visibles, sin embargo es necesario dar la importancia debida a él para que sean funcionales y recordar a los alumnos, que regirá la convivencia dentro de ella.

Al trabajar con los alumnos, como Promotora de Convivencia he observado que los acuerdos que se han establecido no son funcionales sin embargo al inicio de mi actividad establezco acuerdos con ellos para poder entendernos y trabajar de manera adecuada.

El proceso inicia con la pregunta ¿qué necesitamos para poder comunicarnos y entendernos?, algunos alumnos empiezan a hablar al mismo tiempo y a decir lo que piensan, los interrumpo y pido de favor que levanten la mano, porque de esa manera no me es posible entenderlos, entonces los alumnos guardan silencio, levantan las manos y esperan su turno para participar:

- A. “poner atención”
- B. “no interrumpir al que está hablando”
- C. “respetar”
- D. “No burlarse de los demás”
- E. “Esperar el turno para hablar”

Mientras los demás escuchan con atención a lo que los compañeros comentan.

Menciono, que todo lo que acaban de decir es correcto y eso nos va ayudar para podernos entender y trabajar. Así que lo anotaremos en el pizarrón y ellos en su cuaderno para que no se les olvide.

Acuerdos:

- Tratarnos con respeto, entendiendo que ello implica evitar burlarnos de los comentarios que los compañeros realicen.
- Levantar la mano para tomar la palabra y esperar a que mi compañero termine su comentario para no interrumpirlo.
- Poner atención a los comentarios de los compañeros y saber su manera de pensar.
- En caso de no estar de acuerdo en algunas decisiones se someterá a una asamblea de aula.

Los acuerdos anteriores quedan presentes en los alumnos, que cuando regreso a su salón a trabajar reconocen los acuerdos que tenemos y tratan de respetarlos, para trabajar adecuadamente sin necesidad de gritos y castigos.

Entendiendo que las sanciones y castigos no funcionan, ya que además no se pueden aplicar puesto que los padres y madres pueden acusar a la escuela, sus directivos y maestros con "los Derechos Humanos", y lo peor del caso es que cuando se le llama a los padres y madres de familia, ellos y ellas no suelen apoyar lo que se les solicita, por el contrario se quejan de que son los docentes los culpables de las actitudes y conductas de sus hijos e hijas, y que el problema es que no les saben enseñar.

La autoridad del maestro no puede desaparecer. José Melero sostiene que las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor (J. Melero, 1993).

Esta crisis disciplinaria se debe a varias razones, por un lado hemos ido construyendo una sociedad más democrática en la que el autoritarismo como vía de relación entre los que se consideran la autoridad y los subordinados, ya no es aceptada como la mejor vía para relacionarse, ni entre el estado y sus ciudadanos, ni entre los maestros y sus estudiantes. De hecho el avance hacia la construcción de un sistema democrático en el país, ha implicado cuestionar severamente las actitudes que conllevan a que los niños y las niñas obedezcan sin repelar y haciendo lo que se les solicita.

Sabemos que el conflicto es inherente a las relaciones humanas. Resolverlo de manera pacífica está en el centro de la convivencia democrática puesto que esto implica la relación con la diversidad, con los distintos. Aprender a resolver los conflictos por la vía del diálogo implica la construcción de una convivencia pacífica en la que los intereses y las necesidades de las partes sean puestos a discusión.

En este sentido, A. Magendzo (2003); invita a dar un sentido más amplio a los contenidos académicos y a las habilidades que se desarrollan en la escuela: Se trata de que los estudiantes y también los docentes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás a cerca de la validez de sus posiciones. En este sentido es importante que fortalezcan sus habilidades comunicativas, sino que también el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y al diálogo.

En general se ha ido avanzando de manera que hoy se busca que los niños y niñas aprendan a regularse, a comportarse como deben sobre la base de que deben tener un reglamento en las escuelas, mismo que deben cumplir y que fija las reglas de convivencia escolar. Hemos también construido la noción de "derechos" y con ellos la posibilidad de que los niños y niñas se defiendan frente al abuso de los mayores, ya sea verbal, físico, psicológico, y además en contra de cualquier tipo de discriminación: género, clase social, etnia, orientación sexual.

Para Aguilar Bobadilla (2009) Considera a la escuela ideal, intercultural, pluralista e inclusiva; una escuela en la que se tolere, reconozca y valore la diversidad cultural que propicie relaciones basadas en actitudes democráticas, de responsabilidad social; así como orientada a la incorporación, retención y logros educativos de los sujetos que ingresan a la escuela con el propósito de mantenerlos en el sistema y de esa forma de hacer frente a la desigualdad.

CONCLUSIONES

La manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros y se enseña principalmente conviviendo. Es inevitable enseñar a convivir, debido a que estamos siempre en la con-vivencia. Las escuelas son pequeñas sociedades, porque poseen una organización y estructura determinada, con normas de convivencia, sistemas de reglas que regulan las interacciones. De allí que, como educadores, nos resulta importante preguntarnos cuál es la importancia que deseamos dar a la convivencia, porque de ella dependerá el modo de convivir que aprendan nuestros estudiante en razón de los resultados que esperamos obtener a partir de dicha convivencia en cada centro educativo.

Es importante considerar los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Es una labor de un trabajo colegiado, ser constantes y estar comprometidos en beneficio de los alumnos y la calidad del servicio educativo que se desee brindar.

La familia es la primera escuela a la que asisten los niños y donde se debe educar en normas, es obligación de ésta transmitir las primeras reglas de relación que procuren una buena convivencia en los primeros años de la vida. La escuela es la segunda escuela donde nuestros niños y niñas obtienen nuevas experiencias en el modo de convivir.

Cuando un colectivo decide cuales deben ser las normas que lo regulan, es necesario que sean reconocidas y asumidas por todos sus miembros, y la única forma de garantizar su reconocimiento es haciendo partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento, revisión) a las personas implicadas.

LITERATURA CITADA

- Magendzo, A. (2003). *“Currículum, convivencia escolar y calidad educativa”*, Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 2.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*, Madrid, Siglo XXI.
- Ortega, R. (2006). *La Convivencia: qué es y cómo se aborda*, Consejería, Graó, Barcelona.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.
- Plan de Estudios. (2011). Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, Distrito Federal.



uaim

CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y DEMANDA DE NUEVOS MUNICIPIOS EN SINALOA

CITIZENSHIP, DEMOCRACY Y DEMANDA OF NEW MUNICIPALITIES IN SINALOA

Jesús López-Estrada¹; Mónica Liliana Rivera-Obregón² e Irma Leticia Zapata-Rivera³

¹Profesor de la Unidad Académica de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, correo electrónico: jelo61@yahoo.com. Ruiz Payan 110, colonia Las Palmas, Guasave, Sinaloa. ²Coordinadora de la Maestría en Mipymes, en la Unidad Académica de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, correo electrónico: obregon.39@uas.edu.mx. Río Tamazula s/n, colonia Sinaloa, Guasave, Sinaloa. ³Profesora de la Unidad Académica Preparatoria Guasave Diurna de la Universidad Autónoma de Sinaloa, correo electrónico: rizalet@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo aborda la construcción de ciudadanía y democracia en las ciudades de Eldorado, en el municipio de Culiacán, y Juan José Ríos en el municipio de Guasave.

En estos procesos están presentes los siguientes elementos: las diferentes identidades socioculturales, que han construido los habitantes de las comunidades rurales y quienes residen en las cabeceras municipales; el sentimiento de injusticia, generado en gran parte de la población por los deficientes servicios públicos municipales; y la lucha por la ampliación de derechos políticos. Se complementa el análisis con la información proporcionada por los actores sociales que han participado en estas demandas.

Palabras clave: ciudadanía, democracia, municipio, identidades socioculturales, sentimiento de injusticia, derechos.

SUMMARY

This paper proposes the construction of citizenship and democracy in the cities of Eldorado in Culiacán municipality and Juan José Ríos in the Guasave municipality.

In the processes, the following elements are present: the different social culture identities that it has built the citizens of rural communities and citizens who reside in main town of the municipality, feeling of injustice generated in largely of citizens by deficient municipality public service; and struggle for the extension and political rights. Analyzing the information provided by the social actors who have participated in these lawsuits is complemented.

Key words: citizenship, democracy, municipality, social culture identity, feeling of injustice, right law.

INTRODUCCIÓN

En la década de los setenta en México se constituyeron 11 nuevos municipios (Martínez, 2007, p.11). Desde 1980 hasta mediados de 2011 se constituyeron 63 nuevos municipios en 14 estados (Blancas, 2011, p.53). A partir de ahí las luchas municipalistas se perfilaron como una vertiente dinámica de los movimientos sociales y ciudadanos (Rodríguez, 2005, p.255). Estas luchas definen identidades, de igual manera en los pueblos carentes de servicios públicos municipales, que en las cabeceras municipales (Blancas, 2011, p.33). En Sinaloa existen, además de Eldorado, cinco poblaciones que han manifestado su deseo de ser municipios: Pericos, Juan José Ríos, Villa Unión, Ruíz Cortines y Valle del Carrizo (Solís, 2007, p.217).

Sinaloa, a diferencia de otros estados del país como Chiapas, Baja California o Jalisco, no ha experimentado cambios en su división política municipal desde 1983 a la fecha, a pesar del crecimiento de los poblados ubicados en los valles agrícolas, y del aumento de las necesidades de sus habitantes de más y mejores servicios públicos municipales, por lo que los ciudadanos en procesos de reconstrucción de sus identidades socioculturales se organizan para demandar la

constitución de nuevos municipios, como una opción para acceder a mejores niveles de desarrollo humano, en forma de servicios públicos municipales acordes con sus necesidades y aspiraciones.

En ese sentido este trabajo pretende contribuir a explicar como la construcción de ciudadanía y democracia, son dos elementos que se han constituido en los ejes en los procesos de demanda de nuevos municipios, en dos regiones del estado de Sinaloa: Juan José Ríos, Guasave, en la región norte, y Eldorado, Culiacán, en la región centro.

En ambos procesos, fueron las demandas por democratizar la elección de síndicos y comisarios, iniciadas en los noventa el factor que aglutinó a los ciudadanos en sus demandas para ejercer y ampliar sus derechos políticos, en su búsqueda de mejores condiciones de vida.

Referentes teóricos

El debate teórico sobre los diferentes enfoques de ciudadanía que existen, se fortaleció con la propuesta de Marshall (1997, p.303), cuando diferenció los tres elementos que la constituyen: 1) el elemento civil, que consiste en los derechos individuales: libertad de persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad; 2) el elemento político, donde se ubica el derecho a participar en el ejercicio del poder político; y 3) el elemento social, en que se ubican los derechos al bienestar económico y a participar del patrimonio social. La búsqueda por construir una ciudadanía donde se reconozcan los derechos individuales, sociales, económicos, de género y los culturales hacen repensar el propio sentimiento de nación y de Estado (Roitman, 2012, p.56).

La ciudadanía implica la relación entre el individuo y la sociedad, por lo que tiene que ver tanto con derechos como con deberes, relacionados con la participación en la esfera pública (Gutiérrez, 2008, p.91). Con la participación se forman mejores ciudadanos, se fomenta un conocimiento más profundo de las necesidades de la población, lo que les permite plantear una visión más compleja de los problemas sociales y sus posibles soluciones (Gasca y Olvera, 2012, p.39). Para ser ciudadano activo y responsable, es necesario contar con oportunidades y espacios que promuevan el desempeño de habilidades (Jelin, 1994, p.43).

La ciudadanía es la expresión que se utiliza para enfocar la relación política fundamental y sus principales articulaciones, es decir, las expectativas y las exigencias, los derechos y los deberes, las modalidades de pertenencia y los criterios de diferenciación, y estrategias de inclusión o exclusión (Costa, 2006, p.35). La inclusión supone reconocer las diferencias en distintos planos: culturales, sociales, económicos, entre otros, pero también construir un plano de igualdad política y jurídica en el que las distintas libertades se puedan desarrollar; es decir, supone el ejercicio político, social y civil del ciudadano (Calderón, 2007, p.32).

Entre los elementos que componen la ciudadanía, los derechos políticos están universalizados, los civiles no están garantizados y los sociales en muchos casos, sufren retrocesos por los programas de ajuste económico (Fleury, 2004, p.8 y Fleury, 2007, p.89). El ciudadano pleno debe acceder a sus derechos civiles, económicos y culturales de manera integrada, ya que todos ellos conforman un conjunto indivisible y articulado (Calderón, 2007, p.57; Campero, 2007, p.68). El ciudadano es el sujeto de la democracia, y la ciudadanía implica la existencia de la igualdad básica dada por el hecho de pertenecer a una comunidad política, además de compartir un mismo espacio público (Calderón, 2007, p.57).

La democracia es una forma de gobierno en la que el poder no está en manos de unos cuantos, sino de la mayor parte de los ciudadanos (Bobbio, 2008, p.7). En la democracia se distinguen tres aspectos: 1) Es un principio de legitimidad, se basa en el consenso de los ciudadanos; el poder está legitimado por elecciones libres y periódicas. 2) Es un sistema político, ya que en la medida que una experiencia democrática se aplica a un colectivo de personas que interactúan, cara a cara; hasta ese momento titularidad y ejercicio de poder pueden permanecer unidos. 3) Es un ideal, ya que la democracia como es en la realidad, no es como debería de ser (Sartori, 2008, p.30-31).

La democracia es la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas, entre las que figuran las políticas y económicas, que inciden sobre el empleo e ingreso, políticas de salud, educación, seguridad social, infraestructura pública, desarrollo regional, por enunciar algunas. Es la participación de la ciudadanía en la deliberación de estos asuntos (directamente o a través de sus representantes) el contenido sustantivo de la democracia (Calva, 2007, p.5). Desde esta perspectiva, entre las categorías de ciudadanía y democracia existe una relación proporcional: si la primera aumenta en calidad, influirá en un aumento cualitativo de la segunda, que a su vez recompensará a la primera. A su vez, el deterioro de cualquiera de ellas afectará en forma negativa a la otra.

Para este estudio, el enfoque de Bobbio sobre democracia permite explicar la pertinencia de las demandas ciudadanas para constituir nuevos municipios, tratando de ejercer derechos consagrados en la Constitución Política de Sinaloa.

En los procesos que se cursan en Sinaloa para constituir nuevos municipios participan actores sociales, quienes construyen su propia identidad al demandar el ejercicio de los derechos políticos y posibilitan con sus acciones que tanto la ciudadanía como la democracia continúen su proceso de construcción, ampliando y profundizando sus principales objetivos, de acuerdo con las circunstancias y procesos socioculturales de cada región.

Los municipios de Culiacán y Guasave

El municipio de Culiacán tiene una extensión de 4,758 kilómetros cuadrados, es decir, 8.16% del total del estado. Este municipio está constituido por las sindicaturas de El Tamarindo, Jesús María, Imala, Sanalona, Aguaruto, Culiacancito, Costa Rica, Las Tapias, El Salado, Quila, San Lorenzo, Eldorado, Tacuichamona, Higueras de Abuya, Baila y Emiliano Zapata.

El municipio de Guasave tiene una extensión de 3,464.41 kilómetros cuadrados, es decir, 5.9% del territorio total del estado.

La división política de este municipio comprende doce sindicaturas: Juan José Ríos, Adolfo Ruíz Cortines, Benito Juárez, La Trinidad, El Burrión, San Rafael, Bamoá, Estación Bamoá, León Fonseca, Nío, La Brecha y Tamazula.

La sindicatura de Eldorado tiene una extensión de 460.64 kilómetros cuadrados, lo que representa el 9.6% de la superficie del municipio de Culiacán. La ciudad de Eldorado es la cabecera de la sindicatura se encuentra a 54 kilómetros de la ciudad de Culiacán. Por decreto número 151 del 15 de enero de 1932 Eldorado es reconocido como ciudad (Ruíz, 2007, p.65). La sindicatura de Juan José Ríos tiene una extensión de 960.4 hectáreas, este poblado fue elevado al rango de ciudad el 13 de julio de 1989.

En el proceso de construcción de ciudadanía en Sinaloa, los habitantes de las ciudades de Eldorado y Juan José Ríos han jugado un papel relevante, ya que una parte importante de ellos ha sido capaz de manifestar públicamente su exigencia para ejercer y ampliar sus derechos políticos, cuando se buscaba ejercer la elección directa de síndicos y comisarios, así como para demandar de sus respectivos ayuntamientos, que los recursos generados del impuesto predial rústico municipal se ejercieran en obras en sus comunidades, conforme al decreto respectivo, y para manifestar sus demandas para constituir nuevos municipios.

La construcción de ciudadanía y democracia experimentadas en los municipios de Culiacán y Guasave, la lucha por el ejercicio o ampliación de los derechos políticos, el sentimiento de injusticia generado en gran parte de la población por los deficientes servicios públicos municipales, y las diferentes identidades socioculturales que han construido los habitantes de las comunidades rurales y quienes residen en las cabeceras municipales, son los elementos que enseguida se analizan.

Identidades socioculturales

La investigación sobre los procesos de municipalización, generalmente no discute ni considera elementos que inciden en dichos procesos, como la participación y organización de actores locales, la identidad y vinculación entre el centro y la periferia (Valadez, 2011, p.243), las diferencias entre las identidades socioculturales de los habitantes de un mismo municipio, surgen de manera primordial entre los residentes de las cabeceras municipales y quienes residen en el resto de comunidades del municipio, ya que los primeros por lo general tienen un concepto urbano de sí mismos, asociado a los servicios públicos y privados de que gozan, además de la vecindad con quienes ejercen el poder político y económico, desdeñando a los residentes de las comunidades, de quienes se mofan diciéndoles que viven en un rancho sin servicios. Así también, el desdén lo sufren los habitantes de las comunidades cuando acuden a los centros escolares u otras oficinas a realizar otras gestiones, donde son marginados de las obras y servicios de salud y bienestar, que requieren; en cambio con los residentes de las colonias de la cabecera, las autoridades municipales establecen una relación clientelar al designar a un jefe de colonia, que es quien autoriza mediante el pago de una cuota para que la junta de agua potable introduzca el servicio de agua potable y el alcantarillado, para que la dirección de obras públicas realice el empedrado y motonivelado de calles.

En tanto los habitantes de sindicaturas y comisarías, quienes por su ubicación geográfica, construyeron mundos de vida que giran en torno de lo rural, de un agrarismo que permitió dotarlos de una parcela en procesos de lucha contra latifundistas (quienes generalmente residen en las cabeceras municipales y en la capital del estado), con historias y diferentes identidades socioculturales que con el tiempo se acentúan, volviéndose insalvables y conflictivas, lo que los motiva a tratar de constituir un nuevo municipio, como una forma de dejar de pertenecer al mismo municipio, al que pertenecen aquellos residentes de las cabeceras municipales con quienes no comparten identidades.

Diferentes identidades socioculturales entre los habitantes de Guasave y los de Juan José Ríos

Guasave es un ejido donde está asentada la cabecera municipal, ahí han residido casi todos los presidentes municipales y diputados locales, la distancia que la separa de Juan José Ríos son 40 kilómetros, pero más que la distancia física los separan identidades históricas diferentes ya que la

mitad de los ejidatarios de “Las Vacas” son campesinos desplazados del vaso de la presa Miguel Hidalgo y Costilla, y la otra mitad son campesinos originarios de la región de San Miguel Zapotitlán, Ahome. Una parte de sus tierras están en el municipio de Guasave, la otra parte en el municipio de Ahome, por eso los “juanjorrienses” se saben y son diferentes a los “guasavenses”, con quienes no comparten ni aspiraciones de futuro ni identidades socioculturales.

Al relacionar las diferentes identidades socioculturales con los procesos de municipalización, resulta interesante la opinión de Crisóforo Carrasco Cota quien afirma:

Luchamos por municipalizar esta región porque tenemos diferentes identidades con la gente de la cabecera municipal, en parte por nuestro origen: la mitad de la gente de Juan José Ríos somos desplazados del río Fuerte y la otra mitad es gente que tiene su origen en la región de San Miguel Zapotitlán, nuestros padres tuvieron la capacidad para ponerle el nombre a las calles de Juan José Ríos con los nombres de los pueblos que abandonaron en la sierra, aunque nos desalojaron muchos seguimos yendo para allá, algunos tenemos vacas al “tercio” en los potreros, vamos por varias semanas al reencuentro con nuestro pasado, otros van a las fiestas de los pueblos que no se inundaron, ahí se quedaron algunos de sus familiares que no aceptaron ser desplazados al valle.

Coincidiendo con esa idea Crisóforo Burgos López recuerda algunos detalles del desalojo que sufrieron los campesinos que tuvieron que ser trasladados de la sierra al valle.

Mi padre tenía una camioneta doble rodado fargo y un camión chevrolet, por lo que lo contrató la Comisión del Río Fuerte para trasladar familias de la sierra al valle durante el desalojo del vaso de la presa; nosotros los ejidatarios de Las Vacas somos diferentes de algunos campesinos desalojados de la presa Miguel Hidalgo, quienes rechazaron ser ejidatarios y prefirieron se les compensara con terrenos de propiedad privada en la colonia agrícola “Ruíz Cortines”, también somos diferentes de los de Guasave, ellos son del río Sinaloa y nosotros del río Fuerte, los políticos de Guasave son ladinos, solo nos utilizan, nosotros somos más abiertos invitamos a las autoridades a celebrar el día del ejido y en lugar de venir mandan representantes, no nos consideran de ellos, ni nosotros los consideramos de nosotros.

Entre los habitantes de Juan José Ríos el hecho de reconocerse diferentes no sólo es parte de su historia, es también parte de su presente, un presente que está donde están ellos, día a día conviven con los nombres de sus pueblos en las calles, con las pláticas de lo que ocurre en la sierra en sus pueblos, saben que son diferentes por sus procesos de construcción de identidad sociocultural con los habitantes de la cabecera municipal, este es el principal elemento que motiva su demanda de construcción de un nuevo municipio.

Diferentes identidades socioculturales entre los habitantes de Culiacán y los de Eldorado

Culiacán es una ciudad mediana y capital del estado de Sinaloa, donde están asentados los tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial, es sede de la Universidad Autónoma de Sinaloa y de otras universidades privadas, cuenta con campo de golf, aeropuerto, tiendas de autoservicio, lujosos fraccionamientos en donde reside la élite, para buena parte de los residentes de esta ciudad es

normal conocer a algunos miembros de la élite política, saben dónde están sus oficinas, es posible abordarlos en el estacionamiento o en algún centro comercial para plantearles algún asunto, por ello se consideran ciudadanos, a diferencia de quienes viven en los ranchos es decir aquellos pueblos o ciudades pequeñas como Eldorado, ubicada prácticamente en la costa, donde sus habitantes han construido mundos de vida cuyo eje ha sido la producción de caña y los ciclos de este cultivo son también los ciclos de la gente. La crisis del azúcar en el ámbito nacional, ha sido la crisis de Eldorado y su región, por ello su identidad es una identidad agrícola a diferencia de la gente de Culiacán. Las demandas por ampliar y ejercer los derechos ciudadanos de los “eldoradenses” es parte de esa identidad que les ha costado esfuerzo construir; en tal sentido opina Jeremías Ochoa Ayón:

Los eldoradenses tenemos nuestra propia identidad, formada con gente que ha venido de la región serrana de Sinaloa, de las sierras de Durango y Chihuahua, de Zacatecas, creamos nuestra propia identidad al ser capaces de hacer producir las litchis, aquí hacemos producir la caña y tenemos el ingenio azucarero, como nos vamos a identificar con Culiacán si ellos no saben cortar la caña, no tienen idea de lo que es el olor de la melaza, no saben lo que significa el hollín saliendo durante semanas del ingenio, no saben criar el camarón, sólo nos saquean, se llevan los impuestos como antes se llevaron vestigios de la zona arqueológica del Palmar, es decir, el saqueo de Culiacán a Eldorado ha sido en lo cultural y ahora es en lo económico. La playa a que acuden los “culichis” es Altata en el municipio de Navolato, no vienen con nosotros a las playas de Ponce, prácticamente no tenemos coincidencias socioculturales.

Al realizar una recopilación de los que se consideran los eventos más relevantes que han contribuido a construir la identidad sociocultural de esta región, Esteban Ruíz Martínez comenta que:

La historia de la región de Eldorado es la historia de un pueblo que ha luchado para construir una identidad propia, así se hizo desde que en 1932 se manifestaron para que nos reconocieran como ciudad, aunque ese reconocimiento no se tradujo en obras y servicios de calidad para la ciudadanía, por lo que la ciudad continuó en el abandono durante mucho tiempo. Las primeras peticiones para municipalizar esta región se realizaron en el año de 1962, influenciados por la reciente creación del municipio de Salvador Alvarado, ante la falta de respuesta favorable de parte del gobernador el movimiento perdió fuerza. En 1983 después de que se constituye el municipio de Navolato, que era una sindicatura de Culiacán, el movimiento retomó sus objetivos con más fuerza. En 1944 los ganaderos de la región después de muchos trámites y demandas lograron constituir la primera asociación ganadera local en una cabecera de sindicatura, demostrando con ello capacidad económica y de autogestión.

El proceso de construcción de la identidad sociocultural que han experimentado los habitantes de la región de Eldorado les ha permitido comprender que por su origen agrario, vinculado a la producción de caña, con el ingenio azucarero como referente obligado de gran parte de su vida, son diferentes de los “culichis”, quienes se quedan con gran parte del presupuesto para realizar las obras y servicios de la capital, muchas de las cuales son obras suntuarias, dedicadas a embellecer la ciudad para disfrute de sus habitantes, mientras que la población de Eldorado demanda obras y

servicios para mejorar la atención a la salud, escuelas para sus hijos, pavimentos y banquetas, rastro higiénico, servicio de alumbrado y recolección de basura de acuerdo con las necesidades de la población.

La falta de servicios públicos municipales como sentimiento de injusticia en la demanda por nuevos municipios en Sinaloa

La municipalización se ha vuelto una salida para aquellos pueblos que se sienten abandonados por las autoridades, pueblos que anhelan lograr el desarrollo de su comunidad, pues siendo municipios el presupuesto estatal y federal llega y se administra de forma directa y se atienden las necesidades propias (Valadez, 2011, p.243). Si el pueblo goza de seguridad, concordia y prosperidad reconoce a sus gobernantes y coadyuva a sostenerlos, pero si le son negados esos tres elementos, surge el sentimiento de injusticia entre los ciudadanos (Moore, 2007, p.32-35), el sentimiento de injusticia que se expresa entre los ejidatarios y ciudadanos de Eldorado y Juan José Ríos, surge cuando se introducen reformas a la constitución y se empieza en Sinaloa a cobrar el impuesto predial rustico municipal, para garantizar que los ayuntamientos presten los servicios públicos con eficacia, y sin embargo, no se cumplen satisfactoriamente dichas obligaciones.

Las reformas constitucionales de 1983, 1987 y 1999 al artículo 115, dotaron al municipio de competencias concretas en relación a servicios públicos y desarrollo urbano (Blancas, 2011, p.45-46). Las reformas establecieron que los municipios, tendrán a su cargo los siguientes servicios públicos: a) agua potable y alcantarillado, b) alumbrado público, c) limpia, d) mercados y centrales de abasto, e) panteones, f) rastro, g) calles, parques y jardines, h) seguridad pública y tránsito, i) los demás que las legislaturas determinen según las condiciones territoriales y socioeconómicas de los municipios, así como su capacidad administrativa y financiera (Diario Oficial de la Federación, 3 de febrero de 1983).

En Sinaloa, algunos de estos servicios como el alumbrado público, aseo y limpia, construcción y mantenimiento de mercados, panteones y rastro, además de parques y jardines, y la seguridad pública se prestaban en las cabeceras municipales por los ayuntamientos, en el resto de comunidades se carecía de dichos servicios, exceptuando algunos poblados en donde los comités de obras y de desarrollo, constituidos en comisarías y sindicaturas respectivamente, en colaboración con los ayuntamientos proporcionaban algunos de estos servicios, como el alumbrado, la construcción de parques y jardines, sin embargo, otras necesidades apremiantes para la población requerían para su ejecución de grandes aportaciones económicas como la pavimentación de calles y el servicio de agua potable y alcantarillado, platica Raúl Ramírez Orozco que:

Cuando en 1983 se reformó el artículo 115 constitucional, el servicio de agua potable y alcantarillado lo proporcionaba en Sinaloa la Junta Estatal de Agua Potable y Alcantarillado de Sinaloa, por medio de cinco Juntas Intermunicipales: 1) la de Ahome, El Fuerte y Choix, 2) la de Guasave y Sinaloa, 3) la de Salvador Alvarado, Angostura y Mocorito, 4) la de Culiacán, Navolato y Cósala y 5) la de Mazatlán, Escuinapa, Concordia, El Rosario, Elota y San Ignacio, lo que significaba más obligaciones y facultades a los municipios. En Sinaloa los municipios no contaban con los suficientes recursos económicos, materiales y humanos para poder cumplir con las nuevas funciones que se le otorgaban, por lo que los ayuntamientos tuvieron que empezar a formar personal para poder atender estas

áreas tan sensibles para la población, como el servicio de agua potable, ya que este servicio era proporcionado en los ejidos por los distritos de riego de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, que era la entidad que contaba con personal capacitado en dicha área, además de que realizaba con recursos federales obras y servicios como el servicio de agua potable, el alcantarillado, el engravado y rehabilitación de las calles, estas obras se podían hacer descontándoles a los ejidatarios una cuota al pagar el servicio de riego y lo ejercía la dirección de obras ejidales.

Por otro lado la escasa injerencia de los ayuntamientos en las obras de comisarías y sindicaturas era por medio de los comités de obras y de desarrollo que se constituían cada tres años en comisarías y sindicaturas respectivamente, estos comités para allegarse recursos económicos organizaban bailes con venta de cerveza, y sus integrantes más que rendirle cuentas a la ciudadanía lo hacían ante la Comisión Municipal de Desarrollo de Centros Poblados del Municipio (COMUN), que era la instancia municipal encargada de otorgar los permisos respectivos, es decir, los comités estaban amarrados en la Ley de Desarrollo de los Centros Poblados.

En el gobierno de Francisco Labastida Ochoa de 1987 a 1992, se instauró el impuesto predial rustico municipal, que grava con un 1% la producción agropecuaria, con el objetivo de que los ayuntamientos pudieran realizar las obras y servicios que en los ejidos se demandaba, sin embargo a pesar de que se argumentó que se iba a devolver en obras todo el dinero recaudado a los ejidos, la realidad ha sido muy diferente, para empezar el gobierno del estado les descuenta a los municipios un 10% de lo recaudado por concepto de administración, a su vez en los municipios es normal, que en cada fin de trienio o en las crisis económicas se destine lo recaudado del impuesto predial rustico para gasto corriente como: pago de nóminas de empleados y aguinaldos, o el servicio de energía eléctrica del ayuntamiento, generando un sentimiento de injusticia entre la población del medio rural por la falta de servicios públicos de calidad; en ocasiones los productores tienen pérdidas económicas, y notan en la boleta de liquidación de su cosecha el monto de los descuentos del impuesto por la producción que tuvieron, sin que esos recursos se reflejen en obras y servicios en los ejidos donde fueron recaudados, provocando sentimientos de injusticia y rechazo a la autoridad local.

La falta de servicios públicos municipales como sentimiento de injusticia en la sindicatura de Juan José Ríos

En la sindicatura de Juan José Ríos la comisión del río Fuerte, establecía por medio de la dirección de obras ejidales convenios con los ejidos, para mediante cuotas que se pagaban junto con el agua para riego, recabar recursos económicos para realizar algunas obras como los sistemas de agua potable, el empedrado y motonivelado de las calles de los ejidos que hacían las aportaciones.

Los servicios de alumbrado público, construcción y atención de parques, plazuelas y jardines eran brindados por los comités de obras y de desarrollo, que eran coordinados desde el ayuntamiento por medio de COMUN, esa situación cambió a partir de las reformas que se iniciaron en 1983. Las reformas al artículo 27 y la nueva Ley Federal de Aguas, implicaron que en la comisión del río Fuerte desapareciera la dirección de obras ejidales, dejando sin los servicios que prestaba a los núcleos ejidales.

La falta de servicios públicos municipales como sentimiento de injusticia en la sindicatura de Eldorado

En la región de Eldorado la comisión del río San Lorenzo, por medio de la dirección de obras ejidales convenía con los ejidos de su jurisdicción, por medio del pago de cuotas que se cubrían junto con el pago del agua para riego, se aportaban los recursos para realizar obras como los sistemas de agua potable, el drenaje sanitario, el empedrado y motonivelado de las calles de la zona urbana de los ejidos. La reforma del artículo 115 que estableció nuevas obligaciones a los ayuntamientos, sin que se incluyeran los presupuestos para poder cumplir con las nuevas obligaciones, incrementó las necesidades de servicios y obras públicas en los ejidos y comunidades, ante ello desde el gobierno de Francisco Labastida Ochoa (1987/1992), se promovió un impuesto a la producción agropecuaria, el impuesto predial rustico municipal, entre cuyos objetivos figuraba realizar las obras y servicios que se requerían en cada centro poblado, con los recursos que los productores de cada poblado aportaban.

Los recursos económicos que ingresaron a los ayuntamientos, por la aplicación del impuesto predial rústico municipal fueron insuficientes, en la mayoría de los casos para resolver los problemas financieros de los municipios, y para que estos realizarán las inversiones necesarias en la adquisición de maquinaria y equipo para poder resolver las necesidades de la población, esta situación fue el elemento que generó el sentimiento de injusticia entre ejidatarios, pequeños propietarios y ciudadanos en general, que empezaron a movilizarse de manera colectiva, exigiendo que los ayuntamientos aplicarán los recursos generados del impuesto predial rustico municipal como correspondía: llevando las obras a cada ejido de acuerdo con lo que aportaban, sin embargo, la mayoría de los ayuntamientos sinaloenses continuaron brindando los servicios públicos en las cabeceras municipales, y siguieron rezagando a la población de la sindicaturas y comisarías, contribuyendo a que se acentuaran el sentimiento de injusticia y las diferencias de las identidades socioculturales, entre parte de la población de la cabecera municipal y los residentes de las sindicaturas y comisarías, optando estos últimos por ejercer sus derechos políticos manifestándose colectivamente para exigir que los ayuntamientos cumplieran sus obligaciones.

Este proceso que se experimentó en las regiones de Juan José Ríos y de Eldorado, donde los individuos organizados colectivamente buscaron ejercer y ampliar los derechos políticos, contribuyó en el proceso de construcción de ciudadanía en buena parte de la población del medio rural, así como a fortalecer las diferencias de sus identidades socioculturales, que se estaban construyendo con una parte de los residentes de las cabeceras municipales, con quienes se vieron y sintieron diferentes, ya que en las cabeceras municipales se continuó gozando de los servicios públicos de que se carecía en el medio rural. Serán muchos de estos ciudadanos quienes continúen participando en grupos formales e informales, demandando la constitución de los nuevos municipios de Juan José Ríos y Eldorado.

Ciudadanía y demandas por ampliar el ejercicio de los derechos políticos en Sinaloa

El artículo 43 de la Constitución Política del Estado de Sinaloa establece que son facultades exclusivas del Congreso del Estado:

VII. Crear nuevas municipalidades dentro de los límites de las ya existentes, siendo necesario para tal efecto: a) que la fracción o fracciones que pretenden erigirse en municipalidad, cuenten con una población cuando menos de treinta mil habitantes, según el último censo del estado, y

tomando en cuenta el asentimiento de la mayoría de sus ciudadanos. b) que se compruebe debidamente ante el Congreso, que tienen los elementos bastantes para proveer a su existencia política. c) que la elección de la nueva municipalidad sea aprobada por el voto de las dos terceras partes de los diputados. d) que la resolución favorable del Congreso sea ratificada por la mayoría de los ayuntamientos del estado previo examen de la copia del expediente que al efecto se les remita (Flores, 2012, p.84-85).

Ciudadanía y demandas para ampliar el ejercicio de los derechos políticos en Juan José Ríos, Sinaloa

Juan José Ríos se constituyó como poblado para agrupar a 1,348 ejidatarios, que fueron reacomodados en el ejido “Las Vacas”, en una zona urbana que requirió de una Resolución Presidencial, para en 500 hectáreas adjudicarle a cada ejidatario un solar en este poblado (Resolución Presidencial de Urbanización del poblado General Juan José Ríos, 21 de febrero de 1955), que fue ubicado a orillas de la carretera internacional, en los municipios de Guasave y Ahome, a una distancia de 42 kilómetros de la ciudad de Guasave y a 20 de la ciudad de Los Mochis, la parte ubicada en el municipio de Ahome fue reconocida como comisaría y la parte ubicada en el municipio de Guasave como sindicatura.

El régimen imperante en la década de 1980 en la sindicatura de Juan José Ríos era autoritario y clientelar, los presidentes municipales de Guasave imponían a síndicos y comisarios, con el compromiso de que respondieran a sus intereses por encima de las necesidades de la población, por su parte las autoridades ejidales promovían la afiliación corporativa de los ejidatarios a la CNC, respondiendo a los lineamientos de dicha central. Los profesores, profesionistas y comerciantes se afiliaban a la CNOP. En esa relación clientelar a las autoridades ejidales por lo general se les asignaba una regiduría para el presidente del comisariado ejidal, ya que representaba a 1,348 ejidatarios, en ocasiones dicho regidor trataba de impulsar a un ejidatario al puesto de síndico municipal, pero generalmente salía adelante la propuesta del presidente municipal. La mayor parte de la gente era ajena a los acuerdos entre las autoridades ejidales y las municipales. Recordando esos tiempos Crisóforo Carrasco Cota, primer síndico electo en Juan José Ríos comenta que:

Desde que nuestras familias llegaron a Juan José Ríos a fines de los cincuentas, empezó el ayuntamiento de Guasave a designar los síndicos, decisión que nuestros padres avalaban, ya que prácticamente solo existía el PRI, a mediados de los ochenta hubo regidores del Partido Acción Nacional (PAN) y a inicios de los noventa del Partido de la Revolución Democrática (PRD), con el respaldo de los regidores de oposición nuestras demandas de mejores servicios públicos municipales se escuchaban en el cabildo, pero no había mejoras en los servicios y el síndico nunca se ponía de nuestro lado, ya que decía que si él exigía mejores obras y servicios a los funcionarios municipales, lo quitaban del puesto, por lo que empezamos a luchar para que a los síndicos y comisarios los pusiera la gente, y por lógica respondieran al interés de la gente y no del ayuntamiento, al principio nos decían que estábamos locos, que nunca nos iban a hacer caso en Guasave, sin embargo con el tiempo cada vez más gente nos respaldaba.

A inicios de los noventa en Juan José Ríos se manifiesta fuertemente el descontento por la forma autoritaria de designar al síndico municipal, por lo que la gente empezó a organizarse para solicitar por escrito al ayuntamiento se expidiera una convocatoria pública, confiando en ser escuchados, actor de ese proceso comenta Crisóforo que:

Al iniciar la administración municipal de Alberto López Vargas, en Juan José Ríos creció la inquietud por lograr la elección directa del síndico municipal, en el ayuntamiento desdeñaron la petición que por escrito presentamos cientos de ciudadanos y se nombró al síndico, ante ello un grupo de ciudadanos tomamos las oficinas de la sindicatura, impidiendo la entrada al síndico y a su personal. La respuesta del ayuntamiento fue dejar de prestar los servicios públicos de recolección de basura, motonivelado y regado de las calles. En el movimiento nos percatamos de que desde el ayuntamiento buscaban que la ciudadanía nos culpara de la falta de servicios públicos, por ello recurrimos a la gente que simpatizaba con nosotros, quienes facilitaron tractores agrícolas con batangas para recoger la basura. Al paso de los días el movimiento se fortalecía, ya que se solidarizaron los comerciantes y algunos ejidatarios que aportaban alimentos, y tomamos conciencia que la lucha era más amplia de lo que parecía, sin embargo continuó la cerrazón del ayuntamiento, por lo que decidimos que algunos de nosotros se manifestaran mediante una huelga de hambre, que instalamos en los patios del palacio municipal. La huelga duró diez días y ante la negativa de la autoridad municipal a convocar a elección directa del síndico municipal y del riesgo de salud de los huelguistas, la suspendimos e iniciamos una marcha al Congreso del Estado en Culiacán, eran seis marchistas que en tres días cruzaron el norte del estado. A su llegada a Culiacán recibieron la noticia de que en el ayuntamiento, habían accedido a discutir una convocatoria para la elección del síndico. Nos registramos ante la comisión especial del plebiscito: el candidato del movimiento ciudadano y el síndico legal, Mario González Valdez. Gané la elección y enseguida logramos modificar la Ley Orgánica Municipal, recuperando enseguida el derecho ciudadano a elegir a síndicos y comisarios en Sinaloa.

El proceso de elección del síndico municipal y el triunfo de la opción ciudadana provocó que la gente pensara nuevamente en la municipalización de Juan José Ríos, recordando esos momentos comenta Crisóforo que:

En esta sindicatura se han generado en diferentes momentos demandas para constituirse en un nuevo municipio, la primera iniciativa se promovió en 1977 por Aurelio Ramos Gómez Montenegro con personalidades como autoridades ejidales, directores de escuelas, dirigentes de los clubes de leones y rotarios, quienes recorrieron la región socializando la información e invitando a la gente a participar, su movimiento lo hacían apelando a la buena voluntad del gobernador en turno. Posteriormente enarboló la demanda Carlos Sandoval, quien de 1989 a 1992 a la vez que dirigía el subcomité municipal del PRI y un patronato para adquirir una motoconformadora (máquina utilizada para nivelar las calles), hacía gestiones en el Congreso del Estado a favor de la municipalización, su demanda culminó casi al mismo que logró introducir al país la motoconformadora adquirida de medio uso en los Estados Unidos.

Respecto de los avances y retrocesos que han tenido que enfrentar en este proceso los diferentes grupos ciudadanos, que se han organizado demandando la municipalización de Juan José Ríos en opinión de Crisóforo Carrasco Cota:

La coordinadora pro municipalización en donde participaban los principales cuadros políticos del PAN y del PRD, se constituyó en el año 2005, un miembro de la coordinadora, Martín Indalecio Castro Valdez hizo llegar al Congreso del Estado una iniciativa de ley para municipalizar Juan José Ríos, ese hecho fue relevante, ya que por primera se formalizó la demanda de municipalización de Juan José Ríos por escrito, aunque no se dictaminó dicha solicitud, quedó constancia de ese esfuerzo colectivo. Actualmente la coordinadora es dirigida entre otros por Jesús Jaime Fuentes Román, quienes han logrado que el Congreso del Estado lleve a cabo una consulta ciudadana, para conocer la opinión de los ciudadanos de la región de Juan José Ríos sobre la municipalización. En la actualidad es la Coordinadora Ciudadana Pro municipalización de Juan José Ríos (CCPJJR), la que está al frente de las demandas de municipalización.

Posteriormente enarboló la demanda Carlos Humberto Sandoval Moreno, quien de 1989 a 1995 a la vez que dirigía el subcomité municipal del PRI y un comité para adquirir una motoconformadora, hacía gestiones en el Congreso del Estado a favor de la municipalización, su demanda culminó casi al poco tiempo después de que dejó de dirigir el PRI en Juan José Ríos, Carlos Humberto comenta esa experiencia:

Nuestra demanda para crear el nuevo municipio de Juan José Ríos, surgió de las grandes necesidades que existían y siguen existiendo, el agua potable no es de calidad, tenemos un remedo de pavimento, hay inseguridad, etcétera; por ello decidimos organizarnos en un Patronato pro municipalización de Juan José Ríos, convocamos a una asamblea pública que se realizó en el local del club de leones de la ciudad, protocolizamos el evento en una escritura notariada, en donde quedó asentado que el tamaño del nuevo municipio, que abarcaría comunidades del municipio de El Fuerte como Tres Garantías, otras del municipio de Ahome como Bachoco II, Cerro Cabezón, Lázaro Cárdenas, y al sur llegaría hasta la calle 19 integrando las sindicaturas de Ruiz Cortines y Benito Juárez, sería un municipio muy rico con agricultura, pesca y ganadería.

Al reorganizar el movimiento definieron entre sus objetivos los siguientes, nos comenta Jesús Jaime Fuentes Román:

Hicimos esta organización tratando de no copiar lo negativo de otras experiencias en el estado como las de Eldorado. No tener la figura ni las funciones de presidente, por las experiencias vividas en otras instancias en que se ha demandado la creación del municipio de Juan José Ríos: cuando el presidente del comité o patronato por cualquier razón, ya sea que lo amenacen o coopten desde el gobierno municipal con una gestión o dinero, abandona la lucha, el movimiento desaparece. Por lo que discutimos y resolvimos que la figura de la coordinadora, funcionando mediante comisiones con dos o más integrantes, era la figura idónea de acuerdo con el momento que vivíamos. Los comisionados que no cumplen con sus tareas son removidos del puesto. Asimismo, para evitar la manipulación política de nuestra organización establecimos que cualquier comisionado que en los procesos

electorales acepte ser candidato, promotor de voto o coordinador de campaña causa baja de la coordinadora.

El proceso de construcción de ciudadanía en que han participado los grupos formales o informales, que durante décadas se han organizado en torno de la demanda de municipalizar Juan José Ríos, a pesar de sus avances y retrocesos, ha sido en general positivo, ya que cada experiencia ha hecho contribuciones grandes o pequeñas para el ejercicio o ampliación de los derechos políticos ciudadanos, contribuyendo así a construir ciudadanía.

Ciudadanía y demandas para ampliar el ejercicio de los derechos políticos en Eldorado, Sinaloa

En esta región las demandas para ampliar los derechos políticos ciudadanos han sido pioneras en el estado, en tal sentido recuerda Esteban Ruíz Martínez que:

En 1987 nos opusimos a que desde la ciudad de Culiacán continuaran imponiendo a los síndicos y comisarios, por lo que nos manifestamos públicamente ante el presidente municipal Ernesto Millán Escalante, quien no escuchó nuestros planteamientos e impuso al profesor Alberto Acosta Salas, quien pasó a nuestra historia como el último síndico municipal de Eldorado impuesto por dedazo.

En ocasiones los procesos electorales en el municipio de Culiacán han sido muy competidos, y los candidatos que han perdido han impugnado los resultados. Como una forma de conciliar, el candidato ganador ha realizado concesiones para legitimarse, ampliando de esta forma los derechos ciudadanos, comenta José Luís López Duarte que:

En el proceso electoral de 1989 contendieron a la presidencia municipal de Culiacán Lauro Díaz Castro por el PRI, Mercedes Murillo Monge por el PAN y Enrique Peña Bátiz por el PRD, y quienes participamos en la elaboración de la plataforma electoral del candidato a presidente municipal del PRD, plasmamos la propuesta de que si llegábamos al gobierno municipal, sería en las comisarías y sindicaturas en donde se habría de elegir respectivamente a los comisarios y síndicos, propuesta que fue bien recibida en los ejidos y comunidades, ya que la gente estaba urgida de participar activamente en la elección de síndicos y comisarios. El proceso electoral fue muy competido entre los candidatos del PRI y el PAN, después de la elección hubo impugnaciones, plantones y la quema de una parte del palacio municipal de Culiacán, sin embargo se le dio la constancia de mayoría al candidato del PRI Lauro Díaz Castro, quien a fines de 1989 se comprometió públicamente a hacer efectiva una de las propuestas que hizo Peña Bátiz: la elección de síndicos y comisarios, para ello en el mes de febrero de 1990 el cabildo emitió la convocatoria para elegir síndicos y comisarios, de esa manera Lauro Díaz Castro se legitimaba ante la población, al hacer realidad parte de las exigencias ciudadanas en aquel momento.

De esa manera el presidente municipal de Culiacán Lauro Díaz Castro, se legitimó ante los habitantes del municipio, pero particularmente ante los de Eldorado quienes habían demandado la elección del síndico municipal, y posteriormente participarían, junto con otros actores políticos en formalizando ante el Congreso del Estado la municipalización de Eldorado.

Iniciativas de creación del municipio de Eldorado

Los funcionarios, diputados locales y asociaciones civiles como el Patronato Pro Municipio de Eldorado Asociación Civil (PPMEAC) que promuevan la constitución de nuevos municipios en Sinaloa, tienen que hacer llegar sus iniciativas al Congreso del Estado. En el *Cuadro 1* se describen las iniciativas de creación del municipio de Eldorado:

Cuadro 1.- Iniciativas de creación del municipio de Eldorado (información del Congreso del Estado)

Fecha	Iniciador	Iniciativa	Territorio
29/09/1998	Ejecutivo del estado, administración 1993/1998.	Decreto de creación del municipio de Eldorado.	Eldorado, El Salado, Quila, Tacuichamona, Baila, Emiliano Zapata, Higueras de Abuya y San Lorenzo.
18/03/1999	Ejecutivo del estado, administración 1999/2004.	Decreto de creación del municipio de Eldorado.	Eldorado, El Salado, Quila, Tacuichamona, Baila, Emiliano Zapata, Higueras de Abuya y San Lorenzo
11/06/2003	Diputados de la fracción del PAN.	Iniciativa que crea el municipio número 19 del estado: "Eldorado".	Eldorado, Baila, Emiliano Zapata.
18/3/2005	Diputados del PAN.	Presentada el 11/6/2003.	Eldorado, Baila y Emiliano Zapata.
24/11/2006	PPMEAC	Iniciativa de decreto que crea el municipio de Eldorado	Eldorado, Baila y Emiliano Zapata.
15/01/2008	PPMEAC	Ratifica la iniciativa presentada el 24/11/2006.	Eldorado, Baila y Emiliano Zapata.
20/01/2011	Diputados del PRD.	Decreto de creación del nuevo municipio	Eldorado, Baila, Emiliano zapata
5/3/2012	Diputado Manuel Montalvo	Jesús Patrón Reforma de los artículos 18, fracción I, y 112 fracción II de la CPE.	Eldorado, El Salado, Quila, San Lorenzo, Emiliano Zapata, Baila, Tacuichamona, Higueras de Abuya
19/12/2013	PPMEAC	Ratifica la iniciativa presentada el 24/11/2006 del decreto que crea el municipio de Eldorado	Eldorado, Baila y Emiliano Zapata

La LV legislatura recibió la iniciativa del gobernador Renato Vega, a menos de dos meses de las elecciones para renovar el Congreso del Estado, los 18 ayuntamientos y la gubernatura. En la LVI legislatura, el gobernador Juan Sigfrido Millán Lizárraga, ratificó la iniciativa que promovió su antecesor para municipalizar Eldorado, por medio de su coordinador de asesores solicitó al Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo, de la Universidad de Guadalajara el estudio sobre "la conveniencia y factibilidad de la creación de un municipio en la región de Eldorado". Dicho estudio le fue entregado a su coordinador de asesores, posteriormente la legislatura realizó un plebiscito, que arrojó sólo 485 votos en contra y 8 mil 995 a favor de la municipalización, no obstante se dictaminó de manera desfavorable, al haberse establecido en la convocatoria plebiscitaria la obligación de votar del 50 por ciento más uno de los 75 mil electores de la región.

Los diputados de la fracción parlamentaria del PAN enviaron dos iniciativas para municipalizar Eldorado. La fracción de diputados del PRD una, el PPMEAC tres, y el diputado local Jesús Manuel Patrón Montalvo una. La LX legislatura realizó el estudio socioeconómico de las regiones de Eldorado; así como la consulta ciudadana, que el Congreso del Estado encargó para su realización al Consejo Estatal Electoral. Los resultados de la consulta se exponen en el *Cuadro 2*:

Cuadro 2.- Los resultados de la consulta (datos del Congreso del Estado)

SINDICATURA	SI ACEPTO	NO ACEPTO	NULOS	TOTAL
ELDORADO	13,524	436	124	14,084
EMILIANO ZAPATA	367	1,728	26	2,121
BAILA	349	1,334	19	1,702
QUILÁ	1,095	3,775	49	4,919
EL SALADO	323	735	15	1,073
SAN LORENZO	248	382	15	645
TACUICHAMONA	293	387	10	690
HIGUERAS DE ABUYA	151	787	5	943
COMPUTO TOTAL	16,350	9,564	263	26,177

Los resultados de la consulta ciudadana tienen diferentes interpretaciones. Para los promotores de la municipalización fue un triunfo, para quienes residen en las siete sindicaturas en donde ganó el “no acepto”, el triunfo fue de ellos. A continuación se expone la interpretación de Crescencio Flores Contreras, asesor de la fracción parlamentaria del PRD, quien comenta:

Si se desglosan los números de la consulta por sindicatura, el panorama muestra su real complejidad, ya que en siete de las ocho sindicaturas ganó el “no acepto”, aunque no en todas con la misma proporción, los proyectos originales de los decretos de creación, presentados por el Patronato Pro Municipio Eldorado en el 2006 y por los diputados del PRD en las dos últimas legislaturas, incluían sólo tres de las sindicaturas consultadas: Eldorado, Emiliano Zapata y Baila. En estas dos últimas hubo mayoría por el “no”, pero en el Eldorado, con una población mucho mayor que las dos juntas y que por sí sola reúne el requisito constitucional, arrasó el “si acepto”

Al abundar sobre el procedimiento de municipalización de Eldorado, Crescencio Flores Contreras, asesor de la fracción parlamentaria del PRD comenta lo siguiente:

Por cierto el tema del ámbito territorial de la consulta ha estado provisto de un gran desacierto, supuestamente provocado por la presentación de una iniciativa del diputado independiente Jesús Patrón Montalvo, que se agregó a las que ya estaban en trámite para el surgimiento del nuevo municipio. En realidad, dicho legislador nunca ha presentado una iniciativa de decreto de creación, sólo una de reforma constitucional, donde no se especifican los límites territoriales que tendría el municipio a crearse. Su intención de ampliar estos límites fueron incluidos en la exposición de motivos de su iniciativa más no en ninguna propuesta de reforma, por lo que la ampliación del número de sindicaturas a consultar fue una garrafal deficiencia legislativa, no obstante lo cual triunfó el consentimiento al nuevo municipio. Pero tal iniciativa sirvió de pretexto para que la consulta se extendiera a las demás sindicaturas, contribuyendo sólo a enrarecer el ambiente en la región y para que los resultados fueran menos contundentes.

La fracción parlamentaria del PRI en coordinación con algunos diputados del PAN y del PANAL, resolvieron abordar la iniciativa de creación del municipio de Eldorado, en sesión de fecha 2 de abril de 2015, previa convocatoria, se sometió a discusión y aprobación el acuerdo número 61: ARTÍCULO ÚNICO, con fundamento en el artículo 148, último párrafo de la Ley Orgánica del Congreso del Estado y en virtud de que no se actualizan los supuestos establecidos en la Constitución Política del Estado en su artículo 43, fracción VII, inciso a), relativo a contar con el asentimiento de la mayoría de los ciudadanos de las fracciones que pretenden erigirse en municipalidad, ni se acredita en inciso b), consistente en que tengan los elementos bastantes para proveer su existencia política; no es de aprobarse la iniciativa de decreto de creación del Municipio de Eldorado, y consecuentemente tampoco es de aprobarse la iniciativa de reforma a los artículos 18, fracción I y al artículo 112, fracción III de la Constitución Política del Estado de Sinaloa.

En el artículo único de la resolución, relativo a contar con el asentimiento de la mayoría de los ciudadanos de las fracciones que pretenden erigirse en municipalidad, se fundamenta en los resultados de la consulta ciudadana, a los ocho sindicaturas: Eldorado, El Salado, Quila, San Lorenzo, Emiliano Zapata, Baila, Tacuichamona, Higuera de Abuya, en donde participaron: 26,177, de los cuales 16,350 se manifestaron a favor de crear el nuevo municipio, 9,564 se manifestaron en contra y hubo 263 votos nulos. Sin embargo la consulta a las ocho sindicaturas no se fundamentó en alguna iniciativa para crear el municipio de Eldorado, sino en la iniciativa de reforma a los artículos 18, fracción I y al artículo 112, fracción III de la Constitución Política del Estado de Sinaloa, que promovió el diputado independiente Jesús Manuel Patrón Montalvo.

Iniciativas de creación del municipio de Juan José Ríos

En relación a las iniciativas de decreto de creación del municipio de Juan José Ríos, se han presentado las iniciativas que se exponen en el *Cuadro 3*:

Cuadro 3.- Iniciativas de creación del municipio de Juan José Ríos (datos del Congreso del Estado)

Fecha	Iniciador	Iniciativa	Territorio
18/7/2006	Diputados del PRD.	Que crea el municipio número 19 del estado de Sinaloa: Juan José Ríos.	Juan José Ríos, Bachoco.
18/1/2007	Diputados del PAN.	Que crea el municipio del estado de Sinaloa: Juan José Ríos.	Bachoco, Héroes Mexicanos, Agua de las Arenas.
6/03/2007	Diputados del PRD	Decreto de creación del municipio 19 del estado denominado "General Juan José Ríos".	Juan José Ríos, El Mezquite Alto, Las Tres Garantías, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo Ruiz Cortines Tres.
31/01/2008	Diputados del PRD.	Decreto que crea el municipio número 19 del estado de Sinaloa denominado "General Juan José Ríos".	Juan José Ríos, Bachoco.

Cuadro 3.- Iniciativas de creación del municipio de Juan José Ríos (datos del Congreso del Estado). Continuación

Fecha	Iniciador	Iniciativa	Territorio
01/02/2008	Diputados del PAN.	Iniciativa que crea el municipio 19 del estado denominado Juan José Ríos.	Bachoco, Héroes Mexicanos, Aguas de las Arenas.
3/12/2010	Diputados del PAN	Ratifican la presentada el 1/02/2008,	Juan José Ríos, Bachoco, Agua de las Arenas.
20/01/2011	Diputados del PRD.	Decreto de creación del nuevo municipio	Juan José Ríos, Bachoco.
28/01/2014	Coordinadora ciudadana pro-municipalización de Juan José Ríos A C	Decreto de creación del nuevo municipio.	Juan José Ríos, Bachoco Héroes Mexicano, Agua de las Arenas, Cerro Cabezón, Tres Garantías.

En relación a las iniciativas de decreto de creación del municipio de Juan José Ríos, que se han presentado, la fracción de diputados del PRD ha presentado 4, en donde el territorio a municipalizar va desde considerar solo a Juan José Ríos, Bachoco, del municipio de Guasave, hasta comunidades de los municipios de Sinaloa y El Fuerte como: El Mezquite Alto, Las Tres Garantías, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo Ruiz Cortines Tres. La fracción de diputados del PAN ha presentado tres, y la Coordinadora Ciudadana Pro-municipalización de Juan José Ríos A C, una.

Ante la omisión para dictaminar la iniciativa de creación del municipio de Juan José Ríos, Jesús Jaime Fuentes Román miembro de la Coordinadora ciudadana pro-municipalización de Juan José Ríos A C, recurrió al Tribunal Estatal Electoral de Sinaloa, quien el 26 de agosto de 2015, le ordena al Congreso del Estado de Sinaloa tome las medidas necesarias a la Comisión de Puntos Constitucionales y Gobernación a efecto de que continúe el proceso legislativo con base en lo dispuesto por el artículo 43, fracción VII, incisos a, b, c y d de la Constitución Política del Estado de Sinaloa, y emita, en lo inmediato, los dictámenes correspondientes a las iniciativas presentadas por la Coordinadora Ciudadana Pro-municipalización de Juan José Ríos A. C., referentes al proyecto de creación del municipio de Juan José Ríos y proyecto que reforma la Constitución Política del Estado de Sinaloa en sus artículos 18, fracción I Y II2, fracción III.

CONCLUSIONES

En los procesos de municipalización de las sindicaturas de Juan José Ríos, Guasave y Eldorado, Culiacán, la participación de actores sociales que construyen su propia identidad colectiva al demandar junto a otros ciudadanos, el ejercicio de los derechos políticos consagrados en la Constitución Política del Estado de Sinaloa, y posibilitan con sus acciones que tanto la ciudadanía como la democracia continúen su proceso de construcción, ampliando y profundizando sus principales objetivos, de acuerdo con las circunstancias y procesos socioculturales de cada región.

En la década de los ochenta, los habitantes de ambas ciudades, tomaron conciencia de que los servicios públicos que brindaban sus respectivos ayuntamientos en las cabeceras de sindicatura, cabeceras de comisaría y comunidades pequeñas no existían, o eran muy deficientes al compararlos con los servicios que recibían los residentes de las cabeceras municipales, con quienes habían construido identidades socioculturales diferentes. Como consecuencia de lo

anterior, los grupos ciudadanos que en diferentes momentos se constituyeron en las regiones de Juan José Ríos y Eldorado, en el ejercicio de sus derechos políticos demandan la constitución de nuevos municipios, formalizando así su separación de los ciudadanos que residen en las cabeceras municipales, con quienes tienen diferentes identidades socioculturales, construidas a partir de un origen diferente, de recibir un trato diferenciado cuando se definen prioridades para ejercer los presupuestos del ayuntamiento en obras y servicios públicos: cabecera municipal o sindicaturas y comisarias.

El Congreso del Estado de Sinaloa ha recibido ocho iniciativas para la creación del municipio de Eldorado: una promovida en su momento por el gobernador Renato Vega Alvarado y otra por el gobernador Juan Sigfrido Millán Lizárraga, tres iniciativas del PPMEAC, dos por la fracción parlamentaria del PAN y otra por la fracción parlamentaria del PRD. El Congreso del Estado ha mandado realizar dos estudios de viabilidad financiera y dos plebiscitos o consultas, en ambas ha sido mayoritaria la expresión que está a favor de la municipalización de Eldorado.

Sin embargo el Congreso del Estado de Sinaloa, por mayoría de votos de sus integrantes resolvió en contra la iniciativa de creación del municipio número 19 de Eldorado.

Respecto de la creación del municipio de Juan José Ríos, la fracción parlamentaria del PRD ha presentado cuatro iniciativas, la fracción parlamentaria del PAN ha presentado tres, y la Coordinadora Ciudadana Pro-municipalización de Juan José Ríos A. C. una iniciativa.

Ante la tardanza para dictaminar la iniciativa de creación del municipio de Juan José Ríos, Jesús Jaime Fuentes Román miembro de la Coordinadora Ciudadana Pro-municipalización de Juan José Ríos A. C., como ciudadano en pleno ejercicio de sus derechos políticos recurrió al Tribunal Estatal Electoral de Sinaloa, quien el 26 de agosto de 2015, ordenó al Congreso del Estado de Sinaloa tome las medidas necesarias para que la Comisión de Puntos Constitucionales y Gobernación continúe el proceso legislativo con base en lo dispuesto por el artículo 43, fracción VII, incisos a, b, c y d de la Constitución Política del Estado de Sinaloa, y emita, en lo inmediato, los dictámenes correspondientes a las iniciativas presentadas por la Coordinadora Ciudadana Pro-municipalización de Juan José Ríos A. C., referentes al proyecto de creación del municipio de Juan José Ríos y proyecto que reforma la Constitución Política del Estado de Sinaloa en sus artículos 18, fracción I y II2, fracción III.

LITERATURA CITADA

Blancas, M. E. N. (2011). Formación de campos de lucha municipal en el neoliberalismo. El caso de San Ignacio Cerro Gordo, Jalisco. En: Blancas Martínez, Edgar Noé (2011). *Municipalización en América Latina. Perspectivas de análisis y experiencias*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Bobbio, N. (2008). *Liberalismo y democracia*. Fondo de cultura económica. México.

Calderón, F. (2007). Ciudadanía y desarrollo humano. En *Ciudadanía y desarrollo humano*, compilado por Calderón Fernando, 31-63. Argentina: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Siglo veintiuno editores.

- Calva, J. L. (2007). Prólogo. En *Democracia y gobernabilidad*. Compilado por Calva, José Luís, 11-16. México: UNAM-Editorial Porrúa.
- Campero, G. (2007). Trabajo y ciudadanía. En *Ciudadanía y desarrollo humano*, compilado por Calderón Fernando, 67-95. Argentina: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Siglo XXI editores.
- Canto Chac, M. (2007). Participación ciudadana: la gobernanza de las sociedades complejas. En *Democracia y gobernabilidad*, compilado por José Luís Calva, 140-159. México: UNAM-Editorial Porrúa.
- Costa, P. (2006). *Ciudadanía*. España: Marcial Pons ediciones jurídicas y sociales S.A.
- Fleury, S. (2006). Construcción de ciudadanía en entornos de desigualdad. En *¿Democracia con desigualdad? Una mirada de Europa hacia América Latina*, editado por Binetti, Carlo y Carrillo-Florez, Fernando, 81-113. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fleury, S. (2007). Los patrones de exclusión e inclusión social. En *Ciudadanía y desarrollo humano*, compilado por Calderón Fernando, 97-122. México: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-Siglo XXI editores.
- Flores, C. C. (2012). *La constitución política de Sinaloa en su XC aniversario*. H Congreso del Estado de Sinaloa. México.
- Gasca, P. E. y Olvera, G. J. (2012). *La construcción ciudadana: el reto de la extensión universitaria*. Argentina: Bibliotecavirtual.unl.edu.ar
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Gutiérrez, V. S. (2008). El estudio de la ciudadanía desde una perspectiva sociocultural. En *Anuario de investigación UAM-X*. 88-114. México. ISBN: 9786074771.
- Jelin, E. (1994). Construir a ciudadanía: uma visão desde baixo. *LUA NOVA Revista de cultura e política* (33): 39-57
- Marshall, T. H. (1997). *Ciudadanía y clase social*. España: Reís # 79.
- Martínez, H. et al. (2007). Introducción. En *Creación de nuevos municipios en México. Procesos y perspectivas*, compilado por Hirineo Martínez et al, 11-46. México: Universidad de Guadalajara.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Moore, B. (2007). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. IISUNAM. México.

Rodríguez, W. C. (2005). Luchas ciudadanas por municipios rurales. Reflexiones en torno a la construcción de la democracia y el desarrollo local. En *Los retos actuales del desarrollo local*, compilado por Arturo León, 249-263. México: UAM Fundación Ford.

Rodríguez, W. C. (2009). *Luchas municipalistas en México. Acciones ciudadanas por la democracia y el desarrollo local*. México: UAM.

Roitman, R. M. (2012). Democracia y la ciudadanía política en América Latina. *Aportes revista de la Facultad de Economía BUAP XVII (44)*: 37-58.

Sartori, G. (2008). *Elementos de teoría política*. España: Alianza editorial España.

Solís, H. (2007). La lucha por la autonomía municipal de Eldorado ¿una controversia de política pública intratable? En *Creación de nuevos municipios en México. Procesos y perspectivas*, compilado por Hirineo Martínez y et al, 211-256. México: Universidad de Guadalajara.

Valadez, H. J. J. (2011). Municipalización como palanca del desarrollo. En: Blancas Martínez, Edgar Noé (2011). *Municipalización en América Latina. Perspectivas de análisis y experiencias*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Documentos

Diario Oficial de la Federación del 3 de febrero de 2003, página 6.

Resolución presidencial de urbanización del poblado General Juan José Ríos, Ahome, 21 de febrero de 1955.

Pág. WEB consultadas

<http://www.congresodesinaloa.gob.mx>.

Entrevistas realizadas

Carlos Humberto Sandoval Moreno, presidente del patronato pro municipalización de Juan José Ríos, 29 de abril de 2015.

Crisóforo Burgos López síndico municipal de Juan José Ríos de 1996 a 1998, 18 de diciembre de 2012.

Crisóforo Carrasco Cota, síndico municipal de Juan José Ríos de 1993 a 1995, 17 de diciembre de 2012.

Esteban Ruiz Martínez, historiador de Eldorado, 27 de febrero de 2012.

Jeremías Ochoa Ayón, ex-presidente del patronato pro municipio Eldorado A.C. 26 de febrero de 2010.

Jesús Jaime Fuentes Román, presidente de la comisión de enlace con el Congreso del Estado de la CCPJR, 22 de julio de 2014.

José Luis López Duarte, diputado local por el PRD de 1993 a 1995, 6 de marzo de 2012.

Raúl Ramírez Orozco, gerente de la junta intermunicipal de agua potable y alcantarillado de Guasave y Sinaloa de 1980 a 1986, 10 de noviembre de 2010.

Síntesis curricular

Jesús López Estrada

Maestro y doctor en desarrollo rural por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales, entre otros capítulos de libro ha escrito: “Cien años de despojo y explotación de los peones indígenas en tierras sinaloenses” 2013, “La disputa por el agua en dos módulos de riego, de los valles del Fuerte y San Lorenzo en Sinaloa”, 2014, “Los peones indígenas que trabajan en campos agrícolas sinaloenses, entre la explotación laboral y la discriminación étnica”.

Irma Leticia Zapata Rivera

Doctora en Pedagogía. Se desempeña como docente en la Universidad Autónoma de Sinaloa y miembro del grupo multidisciplinario de la ECEA-Guasave. Es instructora y evaluadora nacional del PROFORDEMS y CERTIDEMS (ANUIES). Autora del libro “La violencia escolar: una enfermedad de la escuela”, además de otros artículos.

Mónica Liliana Rivera Obregón

Doctora en Pedagogía, integrante del grupo multidisciplinario: “Desarrollo regional, mipymes, educación, gobierno y género”, perteneciente a la Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, mismo grupo que está integrado a la red del CONACYT. Coordinadora de la maestría en micro, pequeñas y medianas empresas de la Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas.



EL JUEGO COOPERATIVO COMO ESPACIO DE PAZ EN TELESECUNDARIA

GAME AS AN AREA COOPERATIVE PEACE TELESECUNDARIA

Alma Verónica Villa-García

Alumna de Doctorado en Educación para la Paz y la convivencia escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Localidad Celayita, Municipio de Polotitlán de la ilustración, Estado de México, S/N, C.P.54200, Tel. (055) 30740893. Correo electrónico: angelita_181086@hotmail.com.

RESUMEN

El presente trabajo se basa en una investigación en curso de tipo cualitativa que se viene desarrollando desde 2014 en una escuela Telesecundaria del Estado de México a través de Investigación Acción Participante, tratando las violencias en el aula a través del diseño, aplicación y evaluación de juegos cooperativos para construir espacios de Paz y convivencia. En un primer momento se describe el problema, objetivos y preguntas de investigación; para posteriormente ofrecer una reflexión teórica-metodológica sobre el uso del juego cooperativo en la creación de ambientes de convivencia y de Paz; finalmente se concluye con los principales resultados obtenidos.

Palabras clave: juego cooperativo, espacio de paz, educación para la paz, convivencia escolar.

SUMMARY

This work is based on an ongoing investigation of qualitative type that has been developing since 2014 a school Telesecundaria Mexico State through participatory action research, addressing the violence in the classroom through the design, implementation and evaluation of games cooperative to build spaces of peace and coexistence. At first the problem, objectives and research questions described; to then provide a theoretical and methodological reflection on the use of cooperative play in creating environments of coexistence and peace; finally it concludes with the main results.

Key words: cooperative game, space peace, education for peace, school life.

INTRODUCCIÓN

“Quiero creer en las niñas y los niños, llenos de vitalidad, quiero escucharlos y tomarlos en cuenta, a ellos, sus opiniones y sus problemas, quiero enfrentar – con ellos– sus conflictos y buscar salidas no violentas, quiero verlos como personas concientes y creadoras de su propio destino, jugadoras y participantes, no como botellas-a-llenar-hasta-reventar, quiero recordar en ellos mis derechos de niño”. Frans Limpens

Después de más de seis años de trabajo como profesora de Telesecundaria al servicio del Estado de México y derivado de un proyecto de investigación del Posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar ofertado por la Universidad Autónoma Indígena de México, surge la inquietud por realizar una profundización teórica y práctica sobre el uso del juego cooperativo en Telesecundaria para tratar manifestaciones de violencia presentes en la misma.

El objetivo general de esta investigación en curso está centrado en analizar manifestaciones de paz más frecuentes que se presentan entre estudiantes de la OFTV No. 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines” para crear espacios de paz y convivencia en la escuela. Como primera aproximación se ha observado los primeros resultados: de agresiones, insultos, exclusión y golpes se han generado

espacios de paz en cuyas prácticas se visualiza una tendencia a compartir, relacionarse, preocuparse por los sentimientos del otro, trabajar juntos por un mismo objetivo y, por lo tanto, aprender a ganar o perder como un grupo sin excluir a nadie e incluyendo al diferente a través del juego cooperativo, por lo que se presenta el supuesto que a través del mismo se construirán escenarios de Paz y convivencia en la escuela.

Con base a la experiencia se afirma como el uso del juego ha permitido abrir espacios de paz y convivencia en las aulas, aun cuando no se han encontrado referentes teóricos del uso del juego para crear ambientes pacíficos y de convivencia en Telesecundaria (pero si en la educación en términos generales), una modalidad de Secundaria con características propias: exclusiva de comunidades rurales o semiurbanas, atendidas por un solo docente quien imparte siete asignaturas y tres actividades de desarrollo (Tecnología, Educación Física y Artes) establecidas en el Plan de Estudios 2011, número reducido de alumnos, materiales educativos típicos de la modalidad como libros para el alumno y maestro, programas integradores (anteriormente conocidos como programas televisivos), con carencias en infraestructura, en ocasiones con ausencia de servicios como luz y agua; en términos generales una modalidad destinada a contextos de marginación y pobreza.

Lo anterior además de ser propio en la institución donde se realiza el estudio, se añade su división en dos naves y la carencia de espacios de juego, causando segmentación física y de convivencia (lo que representa una forma de violencia); los alumnos que ingresan a la Telesecundaria provienen de escuelas multigrado (un docente atiende tres grados diferentes en el mismo espacio) trayendo consigo rezago educativo, bajo nivel de competencias para convivir y manifestaciones frecuentes de violencia, lo que lleva a conformar un ambiente académico hostil, sin buenas relaciones, con tensiones, sentimientos negativos, falta de orden, sin respeto, carente de armonía individual y social.

Es así como ante burlas, abuso de poder, intimidación, peleas, insultos, descalificaciones, bromas hirientes, destrucción intencionada de objetos y golpes entre alumnos de la Escuela Telesecundaria OFTV No. 0275 "Lic. Adolfo Ruiz Cortines", surge la necesidad de construir espacios de paz para lo cual fue necesario en medio de las manifestaciones de violencia, reconocer fortalezas en los adolescentes que permitieran construir prácticas de paz como alternativas a la violencia; la principal fue el juego. Desde el ingreso de los docentes a la Secundaria se manifiesta una tendencia a realizar acciones relacionadas con el juego; desde el fútbol prohibido dentro del aula, lanzamiento de objetos y luchas de fuerza, que han traído consigo aplicación de sanciones en ocasiones violentas (reportes, suspensiones, castigos) por daños físicos ocasionados a las instalaciones. Fue el reconocimiento de las potencialidades que brinda el juego cuando se inicia de formalmente una investigación en torno al mismo, direccionado a crear espacios de paz y convivencia.

Tras pasar el muro que llevó a cambiar de una mirada centrada en la violencia a otra concentrada en la paz permitió reconocer que ante múltiples manifestaciones de violencia en la Telesecundaria, donde las prácticas de paz parecieran no visualizarse, invisibilizar y desaparecer; cabe la posibilidad de descubrirlas, potenciarlas y expandirlas a través del juego cooperativo, convirtiéndose ésta en la tesis de esta investigación en curso.

El objetivo general de la misma ha estado centrado en analizar las manifestaciones de paz más frecuentes que se presentan entre los estudiantes de la OFTV No. 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines” para proponer estrategias que construyan espacios de paz en la escuela.

Para ello se partió de objetivos específicos encaminados a:

- Identificar manifestaciones de paz frecuentes entre alumnos de la Telesecundaria 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines” que propicien espacios de paz
- Conocer actitudes que puedan fortalecer espacios de paz entre alumnos de la Telesecundaria 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines”.
- Investigar y diseñar estrategias que permitan construir espacios de paz en la Telesecundaria 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines”.

De estos objetivos emanaron las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué manifestaciones de paz están presentes entre los alumnos de la Telesecundaria 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines”?, ¿Qué actitudes pueden fortalecer espacios de paz entre los alumnos de la Telesecundaria 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines” y ¿Qué estrategias pueden generar espacios de paz entre los alumnos de la Telesecundaria 0275 “Lic. Adolfo Ruiz Cortines”?

Al compartir las primeras aproximaciones de esta investigación no se pretende ofertar un instructivo de cocina, sino que partir del reconocimiento de la realidad potencializar acciones de cooperación que se consigue entre los adolescentes durante el juego.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se basa en una investigación en curso de tipo cualitativa que se viene desarrollando desde 2014 en una escuela Telesecundaria del Estado de México a través de Investigación Acción Participante (IAP):

Conceptúa a los individuos de una comunidad como sujetos participantes en unión con los propios investigadores con el propósito de resolver problemas o de satisfacer necesidades, en forma paralela al conocimiento o detección de los mismos; en este proceso, los investigadores y la comunidad toman decisiones en forma conjunta acerca de la prioridad de las acciones a realizar; de la misma forma ambos participan en la planeación, implementación y ejecución de las acciones prioritarias. Puede decirse en este sentido, que la investigación no es resultado o consecuencia de programas concebidos con antelación, sino generadora de acciones a través de la participación de los interesados (Flores, s.f.: 18).

Es así como la acción por parte de docentes e investigadora juega parte del mismo proceso; durante el trayecto de la investigación se ha reflexionado sobre las propias acciones para mejorar esa realidad y se han realizado ajustes que han ofrecido resultados en la construcción de espacios de paz y convivencia en el aula, con apego a pasos característicos de la metodología IAP:

Las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas (Colmenares, 2012: 107).

La investigación implicó elaborar un plan de acción encaminado en un primer momento al reconocimiento de la realidad a través de un diagnóstico de escuela y grupo que ha permitido localizar una problemática centrada en manifestaciones de violencia que generan un ambiente hostil para trabajar y convivir; en un segundo momento se ha diseñado, aplicado y evaluado estrategias pacíficas centradas en el juego cooperativo para tratar la violencia entre alumnos, y finalmente se concluye con resultados obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del juego cooperativo y la paz

De manera teórica el Plan de Estudios 2006 pone énfasis en aplicación de Contenidos Transversales en la educación básica como es “La formación en valores” centrada en identificarlos y practicarlos como el respeto, la tolerancia, la honestidad, entre otros; más tarde se concretan en el Plan de Estudios 2011 con Temas de Relevancia Social “La Educación para la Paz y los Derechos Humanos”, mismos que se espera estén presentes en el desarrollo de la personalidad de manera continua y permanente para aprender a convivir a través de la creación de ámbitos de justicia, respeto y tolerancia. De manera práctica se observa una tendencia a la asimilación de la retórica que a la misma apropiación para aplicación en la escuela. Nos referimos entonces que educar en valores y paz va más allá del discurso, en palabras de Bello tenemos que:

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: 65).

Cuando nos referimos a educar para la paz en este texto hablamos de valores y transformación en la comunidad escolar:

Educación para la paz es una alternativa de posibilidad ante la cultura de violencia y guerra...La educación para la Paz se fundamenta en los valores y las prácticas de la no violencia, la justicia, la equidad, la solidaridad; valores contrarios a los que rigen la cultura de violencia...asumimos la propuesta Freireana de la reflexión, la acción y la transformación (Yudkin, 2014:23).

Lo anterior porque en un contexto educativo donde las políticas públicas apuntan al reconocimiento de la inclusión, pero la globalización imperante tiende a la exclusión, se genera una dicotomía ante la cual es necesario establecer acciones acordes a los contextos locales que permitan a las instituciones generar entornos de paz y convivencia, que lleven a cambios lentos pero profundos y para lo cual se requiere la participación conjunta de los actores educativos orientados en educar para la paz.

Construir un proceso encaminado a alcanzar relaciones más dignas para vivir en este mundo en forma constructiva y armónica es una tarea compartida, por ello resulta urgente transformar la escuela, y reconocer que más allá de las buenas intenciones y de los discursos por educar para la paz, es necesario hacer conciencia de la responsabilidad que tenemos frente a la violencia (UNICEF, 2001:8).

Construir un proceso encaminado a alcanzar relaciones más dignas para vivir en este mundo en forma constructiva y armónica es una tarea compartida, por ello resulta urgente transformar la escuela, y reconocer que más allá de las buenas intenciones y de los discursos por educar para la paz, es necesario hacer conciencia de la responsabilidad que tenemos frente a la violencia (UNICEF, 2001:8).

Acciones en conjunto emprendidas que han partido del reconocimiento de la realidad y llevan a una profunda reflexión de las características y necesidades de la población en la Telesecundaria donde se efectúa la investigación, se observa violencia estructural como directa (pobreza, marginación, golpes, agresiones, exclusión, entre otras mencionadas anteriormente) de lo cual se parte (docentes-investigadores) para establecer un diagnóstico, consensuando al juego entre adolescentes como fortaleza, mismo que a través de análisis e investigación se opta por encaminarlo a cooperativo para que los sujetos compartan, se relacionen, preocupen por los sentimientos de la otredad, trabajen juntos por un mismo objetivo y, por tanto, aprender a ganar o perder como un grupo sin excluir a nadie e incluyendo al otro.

Quando jugamos, las reglas son una expresión clara de la necesidad de acuerdos, por lo que, el niño descubre el valor de la cooperación y de la negociación. Hay que permitir que se manifiesten actitudes de inseguridad, la agresividad, desconfianza, miedos, etc. para poder observarlos, analizarlos y canalizarlos, para poder liberarnos de ellos volviendo los ojos hacia adentro y re-aprendiendo a sentir (Aznar, S.f :29-30).

Al trabajar en grupo se buscó evitar algo común entre los adolescentes estudiados, el estereotipo del "buen" o "mal" jugador, debido a que un grupo funciona como un conjunto en el que cada persona puede aportar diferentes habilidades y/o capacidades.

Esto fue posible desde un sustento teórico que respalde el uso del juego como práctica de paz nuestras, como se menciona y Limpens. En teoría de juegos, un juego cooperativo es un juego en el cual dos o más jugadores no compiten, sino más bien se esfuerzan por conseguir el mismo objetivo y por lo tanto ganan o pierden como un grupo.

Los juegos, como experiencia de grupo, son un factor importante en su evolución. Los mecanismos que utilizan se basan en unos valores, estimulan un tipo de relaciones o provocan situaciones concretas que pocas veces se valoran...El grupo puede crear, mediante el juego, espacios en los que los miembros puedan conocerse más o menos en profundidad a partir de situaciones distintas a los estereotipos de la realidad, el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo, reconocer las propias necesidades y poderlas expresar en un clima positivo. El desarrollar la comunicación verbal y no-verbal de necesidades lo que potencia las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo (Cascón y Martín 2004: 12).

Con base a los resultados obtenidos en las entrevistas con los docentes, tenemos que se espera que los alumnos ante situaciones de conflictos, esperamos se tranquilicen, sean pacientes, se

relajen, sean empáticos y dejen a un lado manifestaciones de ira y enojo; sin embargo nunca se les ayuda a aprender cómo se hace eso que deseamos que hagan, es decir, no creamos los espacios de paz en los cuales los alumnos ante ciertas acciones puedan optar por una vía pacífica, no violenta y que desencadene en problemas o violencia. Dificultándose así ser reflexivo de la propia educación que se está desarrollando en la escuela.

La Educación para la convivencia y la paz “para que sea eficaz, tiene que ir muy ligada a la realidad de las personas y hacer planteamientos realistas y prácticos que la gente pueda comprobar en su experiencia. Solo en la medida en que estas pautas se demuestren útiles podrán realmente educar y transformar (Hernán y Arakistain,S.f: 1).

Es por lo anterior que durante la investigación se tiene especial cuidado en reconocer la realidad, antes de querer transformarla.

La evolución del grupo según Cascón

Cascón y Martín (2004), nos presenta una escalera evolutiva del juego en la conformación de grupos, para ubicar en qué nivel se encuentran los mismos, a esto le llama “La evolución del grupo” la cual contiene en un primer nivel juegos enfocados a determinar las realidades de conocimiento de los/las participantes, seguidos de manera sucesiva la afirmación, la confianza y la comunicación interpersonal, la cooperación y la resolución de conflictos. A continuación se mencionan con la intención de conocer en qué lugar se encuentra la cooperación puesto que para llegar a ella el grupo necesita antes desarrollar ciertas actitudes y valores.

- Presentación. Para tener el primer acercamiento, conocer el nombre y algunos datos de los integrantes.
- Conocimiento. Espacio para conocerse más o menos a profundidad sin estereotipos.
- Afirmación. Desarrollar autoconcepto de cada integrante del grupo al reconocer las propias necesidades y expresarlas en un clima positivo.
- Confianza. Creación de un clima favorable que de paso a un sentimiento de correspondencia.
- Comunicación. El desarrollar la comunicación verbal y no-verbal para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo.
- Cooperación. Supone superar las relaciones competitivas descubriendo las ventajas del trabajo en común y la capacidad de compartir.
- Resolución de conflictos. Conocer los medios para solucionar un conflicto en grupo.
- De distensión. La principal característica es la de provocar la sonrisa, la relajación y la distensión. Sirven para romper una situación de monotonía, de descanso, colofón a un trabajo y relajación.

Con el transcurso de la investigación los docentes-investigadores vamos profundizando tanto en la “Formación en valores” como en “La Educación para la Paz”, vamos profundizando en aquella falsa premisa que afirma que la violencia está arraigada a la genética humana y por tanto esta indeleble a la sociedad. Así el manifiesto de Sevilla corrobora que “No existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada. Proclaman que la guerra es una invención social, y que, en su lugar, se

puede inventar la paz (UNESCO, 1992:7). Por ello el rol del docente y comunidad al construir espacios y prácticas de paz.

De igual manera se comparten ideas y se juega con los juegos para determinar a través de cuál de ellos podemos acercarnos más a la convivencia y a la Paz en cooperación, y así crear espacios de paz y convivencia basados en El Manifiesto 2000:

...redactado por un grupo de premios Nobel, contiene los seis principios clave que definen la Cultura de Paz y que resumen, para nuestro propósito, los valores mínimos para crear espacios de paz en los centros docentes: Respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para entender, conservar el planeta y redescubrir la solidaridad (Tuvilla, 2003:41).

No buscamos más cambiar el mundo; y aunque Martínez menciona que “Los seres humanos podemos pedirnos cuenta por lo que nos hacemos unos a otros y con la naturaleza” (Martínez,2001:16), sólo queremos transformar en un primer momento nuestra forma de ver la paz y el juego, comenzar por nosotros mismos, responder a una integralidad de ser humano que hemos olvidado en pos de llenar informes llenos de números pero vacíos en el fondo, abandonar la retórica y centrarnos en el bien común de nosotros y con ello el de los otros; hoy se espera tanto de nosotros como docentes, que se ha olvidado que antes de producir, también sentimos, y la realidad es que no estamos preparados para crear ambiente de convivencia y Paz, pero los estamos construyendo, con andamios, convicción e investigación y reconociéndonos nosotros mismos como seres humanos con derecho a equivocarnos, a cambiar de opinión y voluntad para intentarlo de nuevo, creemos que solamente así y “desde una visión holística imperfecta de la paz- lograremos la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza (Tuvilla, 2004 :2).

Los docentes tenemos el compromiso de garantizar el derecho a la paz de los adolescentes y alumnos de cada escuela, pero sobre todo reconocer que nosotros mismos tenemos ese mismo derecho a la paz.

Quiero ver a las maestras y los maestros preparados y seguros de sí mismos, conscientes de su papel importante en la vida de los pequeñitos, comprometidos con una educación cálida y de calidad, aprovechando los sentidos ávidos y siempre abiertos de las niñas y los niños, para enseñarlos dónde buscar la libertad, cómo alimentar la esperanza y forjar la cooperación, para fortalecer su desarrollo íntegro y creativo; quiero revivir en ellos mis derechos humanos (Limpens, 1999: 7).

En secundaria se interactúa con discentes cuyas características e intereses en ocasiones distan de las esperadas por sus profesores, olvidando éstos que los adolescentes también disfrutan del juego como los niños, lo que limita en varias ocasiones apostar por su uso en el desarrollo de las sesiones escolares; profundizar teóricamente en las bondades del juego en secundaria ha llevado a reconocer que el ambiente que se genera durante el juego va más allá de un simple pasatiempo o contenidos teóricos que se transmiten a los alumnos de manera conceptual, el mismo permite construir ambientes de afectividad, comunicación, libertad, llega a desaparecer tensiones, enojo y frustración hacia la convivencia con los demás y las tareas escolares. Cuando el docente abre estos espacios de paz, permite además responsabilizarse del otro, lo que Comins definiría como la ética del cuidado:

Desde la ética del cuidado hay un compromiso por reconciliar el cuidado de uno mismo, con el cuidado de los otros seres humanos y el cuidado de la naturaleza. Tres dimensiones que pueden considerarse tanto en el ámbito privado como en el ámbito de la esfera pública. El cuidado de los otros seres humanos así como el cuidado de la naturaleza han sido elementos motores del activismo social y la participación ciudadana (Comins, 2008:26).

El uso del juego como espacio de paz parte del reconocimiento de cada ser humano, para poder valorar y respetar al otro. La dinámica del juego permite olvidarse de prejuicios y ofensas, e invitan ser parte de un grupo, común y a enseñarse a ganar o perder en grupo, siempre buscando el bien común, vivir la Paz. De acuerdo con Rigoberta Menchu definimos la Paz como:

Un código de ética que garantiza la armonía, posibilita el desarrollo y anhelo de asegurar el bien común...es cultura que construye, es educación, respeto, es la práctica de la tolerancia, es un gran compromiso con la vida y, por lo tanto, es una misión social de todos nosotros (Citada en Lara, 2003:11-12).

Aquella respuesta del cómo llevar a los adolescentes mediante el juego a optar por una opción distinta a la violencia se ha encontrado en el método socioafectivo de Jares:

En la actualidad una gran parte de las propuestas de La Educación para la Paz se basa en el enfoque socioafectivo, el cual retoma los aspectos afectivos y sociales generados a través de la experiencia vivida de las personas participantes, propiciando la empatía y el contraste analítico entre o que se vivió y el mundo circundante. Este enfoque como menciona Paco Cascón está basado en la acción y, además, está caracterizado por el proceso de sentir (qué sentimos), pensar (qué consecuencias tiene) y actuar (qué podemos hacer para que sea de otra manera). No consiste sólo en vivirlas sino también en trabajar en ellas a través de la reflexión de la misma para llegar al proceso de concientización (Citado por Abarca, 2014: 102).

Es por lo anterior que durante la aplicación del juego cooperativo se hace énfasis en los tres elementos retomados por Cascón sobre el sentimiento, pensamiento y actuación de los sujetos, lo cual en todas las ocasiones es registrado por escrito para poder reflexionar sobre el propio actuar de manera integral, desde una paz holística como lo menciona Tuvilla:

La educación que esta concepción inspira busca la armonía del ser humano consigo mismo (paz interior), con los demás (paz social) y con la naturaleza (paz ecológica) en distintos ámbitos: personal, familiar, escolar, social, nacional e internacional (Tuvilla, 2004:16).

Ambicioso es el papel que se deroga a la escuela como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sin embargo sin importar tu profesión, pues todos educamos, ¿cuál es tu papel como educador para contribuir a una educación para la Paz?...¿Quizá humanizar, lo que ya hemos olvidado. Y lo cual en el estudio que se realiza ambicionamos alcanzar a través del juego como espacio de Paz, “la educación para la paz en su práctica debe estar asentada en el juego y la risa y fomentar desde la infancia ‘la tolerancia de la diversidad’” (Rico, 2003:91).

CONCLUSIONES

Ante situaciones precarias que viven los adolescentes de varias zonas rurales en nuestro País y las múltiples manifestaciones de violencia a las que se ven sometidos, centrándonos aquí en el entorno escolar, se proponen estrategias basadas en las necesidades del contexto y las fortalezas que se estudian en los mismos, éstas acompañadas de argumentos teóricos que guíen las acciones de investigadores y docentes que día a día pueden apostar por ambientes de paz y convivencia.

La creación de espacios de Paz mediante el juego ha permitido en sus primeras aproximaciones disminuir las tensiones y violencias que se presentan entre los adolescentes; sin embargo aún hay mucho por recorrer y la investigación apenas comienza; como colectivo docente de Telesecundaria nos centramos en el reconocimiento de la realidad para informarnos sobre acciones fundamentadas que se lleven a la práctica para generar prácticas de Paz.

Se ha apostado por el uso de juego, primordialmente por las tendencias hacia el mismo que muestran los adolescentes, lo cual acompañado de reflexión sobre el pensamiento, sentimiento y actuar se ha llegado a construir espacios de Paz donde prevalezca el respeto, la tolerancia hacia el otro, la honestidad, cooperación, deseos de compartir, preocupación por los sentimientos de los demás, a hacer valer su derecho a la Paz.

La transformación no ha sido inmediata y directa, está siendo un proceso lento y complejo, pero confiamos que profundo y duradero.

Con el transcurso de la investigación los docentes-investigadora vamos adentrándonos en “La Educación para la Paz”, compartimos ideas, y jugamos con los juegos para determinar a través de cuál de ellos podemos acercarnos más a la construcción de espacios de Paz; no buscamos cambiar el mundo, queremos transformar nuestro mundo escolar, desde nuestras propias acciones, responder a una integralidad de ser humano que hemos olvidado en pos de llenar informes llenos de números pero vacíos en el fondo, abandonar la retórica y centrarnos en el bien común de nosotros y con ello el de los otros; hoy se espera tanto de nosotros como docentes, que se ha olvidado que antes de producir, también sentimos, y la realidad es que no estamos preparados para crear ambiente de convivencia y Paz, pero los estamos construyendo, con andamios, convicción e investigación y reconociéndonos nosotros mismos como seres humanos con derecho a equivocarnos, a cambiar de opinión y voluntad para intentarlo de nuevo.

Hay un reto, no como docentes de escuelas, sino como seres humanos integrantes de comunidades escolares y de una sociedad, dialogar con los que alguna vez educamos y que ahora desde arriba, y desde abajo con sus retoños, esperan más de nosotros, mayor paciencia, preparación, menos huelgas, menos palabras, y sí en definitiva más acción para entablar acuerdos de reconocimiento propio y al otro, porque evidentemente ver lo que son ahora es también parte de nuestros resultados, y vemos que con algunos nos equivocamos; es una tarea loable compartir que las acciones son en una sola dirección para “construir Paz y Convivencia”, pero también desde varios seres humanos, no sólo del llamado “maestro”, y tú que eres un abuelo, abuela, padre, madre, hijo, hija ¿qué haces por la Paz y Convivencia?

LITERATURA CITADA

- Abarca, G. (2014). "Los docentes como constructores de Prácticas de Paz" en *Ra ximhai*. Volumen 10, número 2, Enero-Junio, pp. 95-112.
- Aldás, E. (2002). *Filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán*. Barcelona, Icaria.
- Aznar, M. (S.f.). "Tengamos el drama en paz. Juego dramático para desaprender la violencia. Selección de juegos de dramatización con el objetivo de reflexionar sobre los conflictos y nuestra forma de comportarnos con los demás, aprendiendo a cooperar a través del juego". Zaragoza, Seminario de investigación para la paz, s.d., 12 pp. (última consulta 20/11/15). Disponible en: http://www.seipaz.org/artepaz/tengamos_el_drama_en_paz.pdf
- Bello, J. (2013). "Educación Intercultural. ¿Trabajar con los Diferentes o las Diferencias?" en *Ra-Ximhai*, Volumen 9, número 1, Enero-Abril, pp. 61-73.
- Cascón, P. (2004). *La alternativa del juego 1: juegos y dinámicas de educación para la paz*. Sexta edición, España, Catarata.
- Cascón, P. (2004). *La alternativa del juego 2: juegos y dinámicas de educación para la paz*. España, Catarata.
- Colmenares, A. (2012). "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios". En *Revista Latinoamericana de Educación*, Número 3, Junio, pp. 115.
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de paz*. Colección informes: Sociedad civil y construcción de paz, Icaria, libro 2.
- Flores, M. (s.f.). "Investigación Participativa, inicios y desarrollo", sin DOI, disponible en: www.uv.mx/iiesca/revista2/mili2.html
- Limpens, F. (1999). *La zanahoria (Primera parte)*. Aprehender, Acción Pro Educación en Derechos Humanos A.C. México.
- Limpens, F. (1999). *La zanahoria (Segunda parte)*. Aprehender, Acción Pro Educación en Derechos Humanos A.C. México.
- Herrero, S. (2003). "Reseña de Educación para la paz. Su teoría y su práctica de Xesús R. Jares" en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Volumen. 10, número. 33, septiembre-diciembre, pp. 285-298, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503313>
- Lara, L. (2003). *Paz*. México: SEP.
- Martínez, V. (2001) *Filosofía para hacer las paces*. Icaria, Barcelona.

Muñoz, Y. y Uranga, M. (S.f.). "Educación para la convivencia y la paz. Algunas reflexiones". *Gernika, Centro de Investigación por la Paz* Gernika GoGoratz, s.d., s.p. Disponible en: <http://www.gernikagoratz.org> (última consulta 20/11/15)

SEP. (1993). Plan de estudios, México, D.F.

SEP. (2006). *Plan de estudios*. México, D.F.

SEP. (2011). *Plan de estudios*. México, D.F.

SEP. (2011). *Programa de estudios F.C. Y E*. México, D.F.

Tuvilla, J. (2003). *Valores mínimos para crear en la escuela, espacios de paz*. paz. s.l., s.d., 11 pp. (última consulta 21/11/15). Disponible en: <http://www.portail-eip.org/espagnol/WebFolder/escuelapaz.htm>

Tuvilla, J. (2004). Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuelas: Espacio de Paz". Andalucía.

Tuvilla, J. (2004). *El derecho humano a la paz en la educación. Construir la cultura de paz*. s.l., s.d., 53 pp. (última consulta 20/11/15). Disponible en: http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/publicaciones/EI_DERECHO_A_LA_PAZ.pdf

Yudkin, A. (2014). "Educar para la convivencia escolar y la Paz". En *Ra-Ximhai*, Volumen. 10, Número.2, Enero-Junio, pp. 19-45.

UNESCO. (1992). El manifiesto de Sevilla sobre la violencia. Prepara el terreno para la construcción de la Paz. Difundido por decisión de la Conferencia General de la UNESCO en su vigésimoquinta sesión París, 16 de noviembre de 1989. Presentado y comentado por David Adams.

UNICEF. (2001). *Contra la violencia. Eduquemos para la paz*. Grupo de educación popular con mujeres. México.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a la Dra. Gloria Mará Abarca Obregón, por su calidez humana y profesionalismo en el proyecto de tesis y a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) por la oportunidad de ofrecerme un espacio para aprender de la Paz.

Nota: Este artículo es producto de la investigación de tesis de la alumna Alma Verónica Villa García, bajo la dirección de la Dra. Gloria María Abarca Obregón para optar por el título de Dra. en "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2016.

Síntesis curricular

Alma Verónica Villa García

Estudiante del Programa Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Maestra en Ciencias de la educación por la Universidad del Valle de México y Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria en la Escuela Normal de Jilotepec. Docente de Telesecundaria por más de seis años, actualmente directora escolar de Telesecundaria en Polotitlán, Estado de México. Correo electrónico: angelita_181086@hotmail.com.



PRÁCTICAS DE PAZ DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO

PRACTICE OF PEACE FROM THE ETHICS OF CARE

María Yaravit Bernal-Lujano

Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México, Campus San Ángel y Profesora de la Escuela Primaria Profesor Carlos Hank González de Santiago Tianguistenco, actualmente cursa el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en la UAIM. Mariano Abasolo No. 102 Santiago Tianguistenco México C.P. 52600. Tel. 7131177244. Correo electrónico: miss_yarhy@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como prioridad dar un panorama general del docente frente a grupo en Educación Primaria en cuanto a la realización de prácticas de paz que parten desde la ética del cuidado para la transformación de conflictos, el fomento hacia una convivencia escolar pacífica haciendo un análisis de la no violencia; es importante que esta educación esté basada en los intereses de los niños y las niñas desde la parte lúdica como lo son los juegos cooperativos que permiten una integración con los demás, formando vínculos afectivos. El fomento de una educación para paz desde el cuidado de sí mismos, a las demás personas, incluyendo el medio ambiente y todos los seres vivos como parte de esa paz holística indispensable para la educación de la niñez.

Palabras clave: educación para la paz, convivencia escolar, paz holística, juegos cooperativos, no violencia.

SUMMARY

This article is to give an overview priority of teachers versus Group in Elementary Education with regard to the realization of peace practices that begin from the ethics of care for conflict transformation, the school building towards a peaceful coexistence with analysis of nonviolence; it is important that this education is based on the interests of children from the lighter side such as cooperative games that allow integration with others, forming emotional bonds. The promotion of education for peace from the care of themselves, others, including the environment and all living beings as part of that indispensable for the education of children holistic peace.

Key words: peace education, school coexistence, peace holistic cooperative games, nonviolence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es indispensable abrir las opciones a una educación emocional, realmente es importante el conocimiento, pero no se puede avanzar cuándo las emociones no están siendo atendidas, sobre todo cuando hablamos de niños y niñas, quienes merecen nuestra atención, nuestra guía hacia aquello que es una interrogante, pero sobre todo nuestro amor durante su estancia en nuestras aulas.

Esta investigación parte de la importancia de las prácticas de paz en las aulas de Educación Primaria como una necesidad de atención ante las olas de violencia que se visibilizan en nuestros días, mismas que son quejas constantes de profesores y profesoras, así como de padres y madres de familia, en general de los actores de la educación. Por otro lado también es primordial brindar atención a cada uno de los estudiantes como personas emocionales, no sólo racionales, pues sin duda alguna cuando se tiene un bienestar integral estamos más preparados para el aprendizaje.

El método de investigación que se ha utilizado es Etnografía para la Paz en la que no sólo el sujeto se ve inmerso en ella sino que el investigador es participe de la misma para la construcción de un ambiente de paz en el aula, espacio que se comparte a diario con los alumnos y alumnas y no sólo eso sino trascender como personas pacíficas en todo el medio que nos rodea.

Por otro lado se hace un breve análisis de la no violencia como parte de una educación para la paz en la que la transformación de los conflictos escolares es importante para lograr una convivencia escolar en la que las relaciones de empatía se hacen visibles, disminuyendo la violencia en el entorno escolar, con el respeto al otro, a la diversidad.

Por último se resalta la importancia de una educación Holística, la cual no solo es indispensable, sino necesaria para estas generaciones de niños y niñas desde el cuidado de su persona, de los demás, los seres vivos, la naturaleza y el mundo.

*“Para los niños trabajamos, porque ellos son los que saben querer,
porque ellos son la esperanza del mundo”*

José Martí

Prácticas de paz

Cuando se está inmerso en la educación y sobre todo eres parte importante en el proceso porque estás frente a grupo con alumnos entre 6 y 12 años, aparte de ser toda una gran responsabilidad porque debes de estar preparado constantemente ante este mundo que avanza tanto científica como tecnológicamente, dónde una tableta y una computadora es manejada por los estudiantes con tal facilidad; así que sus conocimientos, habilidades y competencias los va adquiriendo en la práctica, por lo tanto también es un reto, no hay más niños sentados y callados, sería absurdo imaginarlos así, son energía de hablar, moverse, reírse, correr, hacer etc., pero sobre todo es una aventura que se siente al poder compartir esos espacios de aprendizaje mutuo, unirte con ellos en sintonía es crear espacios de paz.

La paz es un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a los demás, también a la naturaleza, y al universo en su conjunto. La paz nos hace sentirnos más humanos, le da sentido a nuestras vidas. Nos facilita relacionarnos los unos a los otros con los otros como miembros de una misma especie independientemente de las diferencias que por una u otra razón puedan existir entre nosotros (Molina y Muñoz 2004).

La importancia de tener una educación para la paz en nuestras escuelas de educación primaria, que si bien hay algunas propuesta para trabajar la violencia, sería importante la inclusión de la paz como parte formal del Plan de Estudios de Educación Básica, sin embargo esto no es impedimento para no llevarlo a cabo, pues en las aulas el docente puede usar la creatividad junto con los estudiantes para poder realizar proyectos y acciones importantes a favor de la paz.

La propuesta “Prácticas de Paz” es una invitación a llevar a cabo acciones de paz o paces en sus diferentes dimensiones. Donde la teoría y la práctica para que sean acciones transformativas tienen que ir de la mano. Además de empezar a conformar acciones no en solitario sino con la fortaleza del grupo de estudiantes, de docentes, de padres de familia, de escuelas, para ir generando redes de