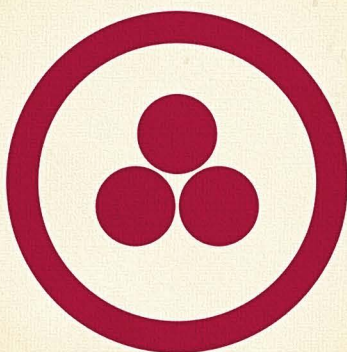


Educación superior e interculturalidad

Cimientos de una cultura de paz

María del Rosario Romero Castro



Educación superior e interculturalidad

Cimientos de una cultura de paz



Educación superior e interculturalidad

Cimientos de una cultura de paz

María del Rosario Romero Castro



Educación superior e interculturalidad. Cimientos de una cultura de paz.

Autora: María del Rosario Romero Castro —*Sinaloa, Sinaloa. 2025.*

226 P. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2025. María del Rosario Romero Castro

ISBN: **979-13-88142-43-7**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20259495>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Ejemplar adquirido con recursos del programa S247, ejercicio 2025.

Diseño de portada: Haniel Nephtali Flores Cortez.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo	9
Capítulo 1	
Cultura de paz: Fundamentos y desafíos.....	15
Capítulo 2	
De la paz a las paces.....	33
2.1 La paz.....	34
2.2 Historia de los estudios para la paz	37
Capítulo 3	
El conflicto	61
3.1 Abordaje del conflicto.....	69
3.2 Actitudes ante el conflicto.....	76
3.3 Método Transcend de Johan Galtung.....	79
3.4 Transformación de conflictos de John Paul Lederach.....	83
Capítulo 4	
La violencia.....	91
4.1 ¿Qué es la violencia?	93
4.2 Triángulo de la violencia de Johan Galtung.....	99
4.3 La cultura de la violencia.....	102
Capítulo 5	
Cultura de paz.....	109
5.1 Cultura de paz y no violencia.....	114
5.2 Habilidades y actitudes para sembrar una cultura de paz de Barbeito y Caireta	115
5.3 Construcción de cultura de paz	119

5.4 Hacia una propuesta integradora: Interculturalidad para la cultura de paz de Sebastián Sánchez.....	125
---	-----

Capítulo 6

Educación superior intercultural	129
6.1 Interculturalidad.....	131
6.2 Interculturalidad y diálogo	136
6.3 Educación intercultural.....	146
6.4 Currículum universitario.....	166
6.5 La paz en el currículum universitario	169

Capítulo 7

Diagnóstico de cultura de paz, conflictos y violencias en la UAIM	183
7.1 Datos generales	185
7.2 Categoría cultura de paz.....	187
7.3 Categoría conflictos	196
7.4 Categoría violencias.....	201
Conclusiones	208
Referencias	214

Prólogo

La paz... el estado ideal personal que muchos desean alcanzar y por el que luchan día a día, a veces guiados solamente por la intuición y las experiencias de otros, y en el peor de los casos por las propias vivencias que les han hecho aprender de manera dolorosa, ya que, después de tantos golpes y sufrimientos, logran aprender algo... por lo menos, a saber, por cuál camino no se debe tratar de resolver una situación, aunque luego se tome otro igualmente equivocado. Esto en cuanto a la resolución de conflictos personales, a nivel micro, como lo refiere Cascón (s. f.), ante la insatisfacción de necesidades materiales, económicas y sobre todo emocionales.

Estas situaciones conflictivas personales, las cuales tienen su propio proceso, conllevan crear ambientes tensos y hasta violentos en las relaciones intrapersonales e interpersonales, que van creando un halo alrededor de la persona que va creciendo, llegando a alcanzar en muchas ocasiones a grupos sociales y comunidades completas.

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 y una forma de satisfacer lo mejor posible las necesidades de todo ser humano (Muñoz, et al. 2005); por ello, cobra importancia el conocimiento del sí mismo para posibilitar el reconocimiento de sentimientos, así como el desarrollo de valores y actitudes que permitan crear un autoconcepto fuerte y una autoestima que permita enfrentar sin tantos miedos y temores, situaciones que a diario se presentan en la vida de todo ser humano, y que a menudo conducen a crear un conflicto interno manifestado en autoagresiones psicológicas, emocionales, verbales y físicas, las cuales en múltiples casos han llevado a las personas al suicidio.

Los conflictos y violencias son elementos que están inmersos en los múltiples espacios donde conviven y se interrelacionan seres humanos. Estos han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, por

lo que muchos expertos han estudiado y propuesto diversas formas para dirimirlos, mediante la utilización de métodos acordes con la naturaleza de los mismos; sin embargo, la escalada de conflictos a nivel mundial ha llegado a manifestaciones de violencia inusitada. Aunque este fenómeno es multifactorial, una de las causas es que las personas no tienen conocimiento ni habilidades necesarias para llegar a un acuerdo cuando se presenta una contradicción entre los intereses y objetivos de individuos o grupos.

John Paul Lederach (2000) refiere que el conflicto es normal en las relaciones humanas y representa un motor del cambio, y que su transformación constructiva trasciende la resolución de problemas. La transformación del conflicto constituye una orientación integral que demanda un cambio profundo en la forma de pensar y de ver los conflictos. Este enfoque transformativo del conflicto responde a problemas de la vida real y busca crear un marco que aborde el contenido, el contexto y la estructura de la relación.

En general, se tiene una tendencia a ver los conflictos solo superficialmente, es decir, nada más en sus manifestaciones externas, sin ahondar en la raíz de ellos; se hacen esfuerzos por aliviar grandes males con remedios que solamente reducen los síntomas o el dolor, pero no se profundiza en el origen, ni tampoco se contempla todo el panorama que lo rodea. "...estamos concentrados en lo que sentimos en ese momento y autocompadeciéndonos, que no tenemos energía ni para pedir ayuda" (Lederach, 2000, p. 8). Agrega que la dimensión personal del conflicto se refiere a cambios en los que se ha tenido una afectación y son deseables para el individuo. Estos involucran la totalidad de la persona, incluyendo las dimensiones cognitiva, emocional, perceptiva y espiritual.

En este orden de ideas, Magallón (2012) plantea la necesidad de distinguir entre conflicto y violencia; alude a que los primeros son inevitables, ya que están ligados a la relación entre los seres humanos, como individuos y como comunidades, mientras que la violencia es solo un modo de afrontar el conflicto, un modo que, pese a lo que pueda parecer, no soluciona, sino que, además de producir muerte y sufrimiento, agrava y perpetúa los problemas en el tiempo.

Asimismo, en el II Foro Mundial sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz, celebrado en Madrid en 2018,

se asumieron compromisos para una Agenda de Ciudades de Convivencia y Paz, en donde se planteó la necesidad de resolver los conflictos de manera pacífica y hacer una distinción entre estos y la violencia. Cito textual lo descrito en el documento (p. 3).

La ira es una característica humana individual, que emerge como respuesta a una amenaza percibida o real, y que puede ser educada por la socialización. La agresividad no ha de expresarse necesariamente por medio de la violencia. La violencia, por su parte, es una construcción social compleja conformada por actitudes, acciones, palabras, estructuras o sistemas que causan daño físico, psicológico, social o medioambiental y/o que impiden a una persona o a un grupo alcanzar su potencial humano pleno.

Los conflictos surgen cuando dos o más personas, grupos o instituciones persiguen objetivos que, de manera real o percibida, son incompatibles, y que pueden ser materiales (intereses económicos, territoriales, derechos...) o bien intangibles (valores, pautas culturales, creencias...), constituyendo una situación permanente o puntual de oposición y desacuerdo.

La convivencia en las ciudades crece en medio del conflicto. El conflicto está unido a los seres humanos, a las relaciones que mantienen entre sí y a sus relaciones con el mundo. Si de manera inevitable vivimos entre conflictos, igualar conflicto y violencia convierte la violencia en inevitable, conclusión que nos incapacitaría para educar hacia su erradicación. La distinción entre violencia y conflicto ocupa un lugar central en la educación para construir mentalidades que apuesten por la cultura de la convivencia.

Es innegable y preocupante que el mundo entero vive inmerso en una cultura caracterizada por la violencia; a diario, desde la intimidad de los hogares, somos testigos de hechos criminales que no son castigados, de actos de corrupción que quedan impunes y que destruyen la vida de las personas, de injusticias que se evidencian en el crecimiento desmedido del empobrecimiento de personas, comunidades, pueblos y países enteros en los que tener un modo de vida digno es algo imposible, lo que obliga a millones de personas a emigrar en masas a otras regiones en donde puedan, por lo menos, vivir sin hambre.

En este contexto es donde se hace necesario e indispensable emprender acciones que nos ayuden a construir modos de vida en los que se pueda vivir con más seguridad y en los que tengamos acceso a recursos para satisfacer las mínimas necesidades humanas a las que tienen derecho todos los individuos y grupos sociales. Para ello, cada vez más organismos del orden mundial y nacional, así como organizaciones representadas por la sociedad civil y académicos, están propugnando por la construcción de una cultura de paz, mediante tratados y acuerdos en los que se invita a formular planes y estrategias que ayuden a transitar de una cultura violenta a formas de vida pacíficas y armónicas. También se han implementado políticas públicas en las que se plantean (en el caso de México) adiciones a la Ley General de Educación para incorporar el tema de la paz en todo el sistema educativo, pues se considera que es un contexto en el que se presentan muchos conflictos y en el que no existe una preparación formal para la resolución de los mismos, la prevención de violencias y la construcción de cultura de paz, incluida en el currículo educativo.

Ejemplo de esto, en el marco del foro “Políticas Públicas para la implementación de una Cultura de Paz y la Transformación Integral en México y el Mundo”, fue presentada la propuesta promovida por la Embajada Mundial de Activistas por la Paz en México, la cual plantea adiciones en la Ley General de Educación para incluir la incorporación de la materia Cultura de Paz en todos los niveles académicos en el sistema educativo mexicano.

Conforme con estos acuerdos, en el ciclo escolar 2023-2024 se implementó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual integra la educación para la paz como un eje central, buscando transformar la convivencia escolar mediante el humanismo, el respeto a los derechos humanos y la participación comunitaria, promoviendo valores como la empatía, el diálogo y la resolución no violenta de conflictos para construir ambientes seguros y de bienestar, formando ciudadanos que rechacen la violencia y valoren la diversidad, planteando como principios:

- Humanismo y derechos humanos: se prioriza el respeto a la vida y los derechos humanos, promoviendo la inclusión, la igualdad de género y la justicia.

- Convivencia armónica: fomenta el diálogo, la empatía y la cooperación como herramientas para resolver conflictos, buscando ambientes escolares libres de violencia y acoso.
- Desarrollo integral: busca el bienestar integral del estudiante, fortaleciendo habilidades socioemocionales para aprender a sentir, pensar y actuar en armonía con la naturaleza y la comunidad.
- Participación comunitaria: involucra a todos los miembros de la comunidad educativa (padres, maestros, alumnos) para prevenir la violencia y construir espacios seguros.
- No violencia: promueve una postura no violenta ante los conflictos, enseñando a los estudiantes a rechazar actitudes discriminatorias e intolerantes.

Y actualmente se realiza este proyecto mediante:

- Currículo transformado: el currículo se adapta para incluir contenidos y prácticas que refuercen la cultura de paz desde preescolar hasta la educación superior.
- Estrategias pedagógicas: se utilizan recursos como cuentos, reflexiones y talleres para enseñar sobre la cultura de paz y la no violencia.
- Conciencia ambiental: se vincula la paz con el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad global.
- Acciones concretas: se crean mecanismos como los Consejos Escolares para el Bienestar para atender casos de violencia y acoso, garantizando un espacio de escucha y apoyo.

La NEM ve la educación para la paz no solo como un contenido, sino como una forma de habitar la escuela y la vida, transformando la educación en una herramienta para construir una sociedad más justa, democrática y en paz.

El tema de la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se aborda como un principio fundamental que promueve el diálogo, respeto e interacción equitativa entre culturas diversas, yendo más allá del simple reconocimiento (multiculturalidad) para construir relaciones de no sometimiento, justicia social y transformación educativa. Busca

reconocer y valorar las múltiples identidades, lenguas y saberes locales frente a narrativas hegemónicas, implementándose a través de contenidos curriculares que reflejen esta diversidad y fomentando una participación comunitaria crítica para una sociedad más equitativa, reconociendo como características clave de la interculturalidad:

- Interacción y diálogo: no solo coexistencia, sino interacción activa y construcción de expresiones culturales compartidas.
- Perspectiva crítica y decolonial: cuestiona el poder, las desigualdades y las visiones eurocéntricas para descolonizar el pensamiento.
- Comunitaria y participativa: involucra a las comunidades en el proceso educativo y en la definición de sus propios saberes.
- Justicia social: busca transformar las relaciones de poder desiguales y defender los derechos humanos y culturales.
- Reconocimiento de la diversidad: valora las múltiples formas de ser, pensar y aprender presentes en México, desde lo local hasta lo científico.

Estas características tienen su aplicación en la Nueva Escuela Mexicana a través de:

- Currículo inclusivo: integración de contenidos que reflejen la riqueza cultural del país.
- Ambiente escolar inclusivo: creación de espacios donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.
- Formación docente: desarrollo de estrategias y métodos para atender la diversidad y las necesidades de aprendizaje.
- Evaluación flexible: ajustes razonables y métodos diversos para evaluar los ritmos y estilos de aprendizaje.
- Busca relaciones horizontales, dialógicas y transformadoras entre culturas, promoviendo la equidad y el respeto mutuo.

Capítulo 1

Cultura de paz: Fundamentos y desafíos

La cultura de paz es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999, p. 2) como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- 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.

El primer inciso de esta definición hace alusión a la educación como un medio para lograr el respeto por la vida y el fin de la violencia. En este sentido, la Educación para la Paz, de acuerdo con Jares (1999, p. 75), se entiende como:

(...) un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

Siguiendo a Jares (1999), la realidad en la que vive el ser humano es compleja, ya que este se desenvuelve en tres dimensiones relacionales: 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, por lo que la Educación para la Paz abarca un amplio espectro de la vida comunitaria que incluye aspectos educativos en los ámbitos afectivo intra e interpersonal, sociopolítico y ambiental.

Por otra parte, el Informe final de la Sociedad Civil sobre el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo 2001-2010, enviado al Secretario General de acuerdo con la invitación contenida en los párrafos operativos 13 y 17 de la Resolución de la Asamblea General A/RES/64/80 aprobada durante el tema del programa sobre cultura de paz, refiere la contribución de la sociedad civil a la segunda mitad del Decenio para una Cultura de Paz e incluye información recopilada y presentada por casi mil organizaciones de todo el mundo que han analizado las actividades emprendidas para promover una cultura de paz y no violencia. Este informe se estructura de acuerdo con los ocho ámbitos programáticos para una cultura de paz identificados en el Programa de Acción de 1999:

- Cultura de paz a través de la educación;
- Desarrollo económico y social sostenible;
- Respeto de todos los derechos humanos;
- Igualdad entre hombres y mujeres;
- Participación democrática;
- Comprensión, tolerancia y solidaridad;
- Comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos;
- Paz y seguridad internacionales.

Describe datos aportados por 234 organizaciones de Europa, 230 de América Latina y el Caribe, 126 de África, 95 de América del Norte, 98 de Asia Central y Meridional, 72 de los países Árabes y 52 de Asia del Este y Australia, así como por 147 organizaciones internacionales, en los que se han difundido la idea introducida por la UNESCO que consiste en transformar valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiren

una interacción social y una redistribución basadas en los principios de libertad, justicia y democracia, respeto de todos los derechos humanos, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y se esfuerzan por prevenir los conflictos abordando sus causas con el fin de resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación, y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y medios para participar de lleno en el proceso de desarrollo de la sociedad. Este informe declara:

El ámbito de la Cultura de Paz a través de la Educación es la principal prioridad para la mayor parte de organizaciones de la sociedad civil que han colaborado en el Decenio. Aun cuando siempre resulte difícil cuantificar los progresos, puede que este ámbito sea el factor más importante a largo plazo para la transición a una Cultura de Paz. Las actividades educativas de la sociedad civil, plasmadas en campañas, proyectos de solidaridad, conferencias, museos, publicaciones, webs en Internet, etc., han convencido a millones de personas de todo el mundo de que una Cultura de Paz es posible y deseable (p. 7).

Relacionado con la educación para la paz para construir una cultura de paz, en México, en el Distrito Federal, ahora Ciudad de México, el 31 de enero de 2012, se promulgó la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal, en la que uno de los principios rectores de esta ley es la cultura de paz, concepto que es definido en el artículo 2, fracción II como:

(...) el conjunto de valores, actitudes y comportamientos, modos de vida y acción que, inspirándose en ella, reflejan el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y sus derechos, el rechazo de la violencia, comprendidas todas las formas de terrorismo, y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y entendimiento tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas (p. 4).

De la misma forma, en el Artículo 15, fracción XIII, establece como uno de sus objetivos diseñar e instrumentar estrategias educativas tendientes a generar ambientes basados en una cultura de la paz, resolución no violenta

de conflictos, fortalecimiento de la cohesión comunitaria y convivencia armónica y democrática dentro de la comunidad educativa.

Igualmente, el 13 de septiembre de 2012, con el fin de generar una cultura de autocuidado, corresponsabilidad y participación social para la prevención escolar, se publicó la Ley de Prevención Escolar del Estado y Municipios de San Luis Potosí, en la cual en su Artículo 4º fracción VI define a la cultura de paz, como:

El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos, modos de vida y acción que inspirándose en ella, reflejan el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y sus derechos, el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, solidaridad, tolerancia y entendimiento tanto entre los pueblos, como entre los grupos y las personas; por medio del diálogo, la cooperación, el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, el respeto y fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres y del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información (p. 5).

Se puede notar en estas definiciones una gran similitud; coinciden en que la cultura de paz se relaciona con valores, actitudes, tradiciones, comportamientos, modos de vida, respeto a la vida y rechazo a la violencia. Agrega la ley del estado de San Luis Potosí la importancia del diálogo, la cooperación y el compromiso como vehículos para el arreglo pacífico de los conflictos.

Algunas de las propuestas que analizaremos para la construcción de paz son las lecciones de Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz, que la UNESCO viene propulsando a través de las metas de Educación para Todos y su concreción regional a través del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Una educación de calidad para todos es entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana y a la comprensión y convivencia pacífica entre

los pueblos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26; Convención de los Derechos del Niño, art. 29; Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13, 1989).

La convivencia es un medio por el cual las personas se relacionan y, llevada a términos más elevados, sirve para establecer una organización social; está presente en todos los momentos de la vida cotidiana de los grupos sociales. El concepto hace referencia al respeto, cariño, aceptación y tolerancia en los integrantes de los grupos, y forma parte de un proceso continuo, modificable a cada momento y adaptable a las circunstancias y necesidades de la vida diaria y de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de cada población. En los espacios de convivencia se establecen maneras de relación y formas de comportarse. Martínez (1999, p. 86) refiere que “la cultura es la manera humana de comportarse, de organizar las relaciones, de distribuir los recursos, de cultivar la propia vida humana, como la agricultura es el cultivo del campo”.

En el Manifiesto 2000, la UNESCO declara que su misión esencial es la construcción de una cultura de paz, como un cauce para el diálogo, puesto que puede crear conciencia y promover la comprensión de los derechos humanos esenciales, el respeto por el otro y los conocimientos especializados (UNESCO 2008a, p. 57). Es la paz la meta de la convivencia social.

La inclusión, la convivencia democrática y Cultura de Paz, es un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela. De este modo, una tarea principal de la escuela es generar y sostener una coherencia progresiva entre sus principios, sus propósitos educativos y sus prácticas cotidianas. No es posible construir una Cultura de Paz, si se produce el fracaso escolar y la exclusión de ciertos estudiantes que no se ajustan a los marcos académicos y comportamentales que la escuela establece. Asimismo, no es posible enseñar el respeto y la fraternidad, si no se propician modos de actuación en la escuela que favorezcan la manifestación de estos valores. El foco de la intervención para la formación en convivencia y Cultura de Paz se debe abordar entonces, al interior de los procesos educativos en su conjunto: la organización

y participación escolar; los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima y las normas de convivencia. Es decir, debe abarcar el plano programático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen en la escuela (UNESCO, 2008a, p. 17).

Otro documento que es importante analizar es el manual del curso Cultura de Paz, prevención y manejo de conflictos, editado por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), el Instituto Nacional de Desarrollo Social (Indesol) y la organización Educación y Ciudadanía AC (Educaci), el cual tiene como objetivo que los participantes adquieran elementos para la gestión y resolución de conflictos, tanto al interior de sus organizaciones, como en la interacción con sus beneficiarios directos, las comunidades donde inciden, aliados y otros actores.

De igual manera es obligado el análisis del Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024 en el que se enuncia un paradigma de seguridad pública radicalmente distinto al que ha sido aplicado en los sexenios anteriores. Con la convicción de que la violencia, la inseguridad, la impunidad y la violación regular a los derechos humanos que padece el país es el síntoma de una crisis más profunda. En este documento se destacan ocho de las principales acciones del gobierno del sexenio 2018-2024 para restablecer el estado de derecho de los mexicanos, a decir:

1. Erradicar la corrupción y reactivar la procuración de justicia
2. Garantizar empleo, educación, salud y bienestar
3. Pleno respeto y promoción de los derechos humanos
4. Regeneración ética de la sociedad
5. Reformular el combate a las drogas
6. Empezar la construcción de la paz
7. Recuperación y dignificación de las cárceles
8. Seguridad pública, seguridad nacional y paz

Por lo antes expuesto, promover la construcción de una cultura de paz es hoy una necesidad en vista de la situación tan crítica de inseguridad y violencia que se vive en México, la cual vemos traducida en un detrimento de los valores humanos, deficiente calidad educativa, excesivo consumismo, falta de cuidado del medio ambiente, pobreza y exclusión social.

La paz debe construirse no solo a nivel personal, sino que debe permear a múltiples relaciones interpersonales de todas las estructuras sociales, para dar lugar a acciones orientadas a desarrollar las capacidades humanas con lo que se estará buscando un cambio en las personas que permita una existencia y convivencia en donde se tomen en cuenta sus necesidades esenciales, y se cree una conciencia social, comprometida, participativa, reflexiva, cooperativa y de apoyo mutuo entre los miembros de una comunidad.

En este sentido, haremos referencia a algunas urgencias que se han manifestado en el plano educativo en México a partir de 2018 relacionado con la cultura de paz, como ya se mencionó en la introducción de este trabajo, en el Foro “Políticas Públicas para la implementación de una Cultura de Paz y la Transformación Integral en México y el Mundo”, celebrado el 17 de diciembre de 2018, el proceso de discusión y análisis de la iniciativa de ley, que plantea adiciones a la Ley General de Educación, es acompañado por la Oficina en México de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tal y como lo informó el Presidente de la Comisión de Cultura y Cinematografía, Sergio Mayer Bretón, quien refiere que “la Cultura de Paz sólo puede ser sembrada y cimentada a través de una educación integral... e hizo un llamado a unir esfuerzos para alcanzar este objetivo en aras de un desarrollo equilibrado” (ONU, Noticias México, 2018).

En este Foro, Frédéric Vacheron, representante de la Oficina de la UNESCO en México, explicó que esta propuesta representa una gran oportunidad para repensar las herramientas con las que se desea apoyar la construcción de una cultura de paz en México, entre las cuales la educación tiene un papel fundamental, y señaló que herramientas como la diversidad en todos sus aspectos, el pluralismo y la interculturalidad son valores que pueden aprovecharse para ofrecer soluciones reales a fenómenos como la violencia y la exclusión.

Relacionado con estas acciones para lograr la paz en México, y en concordancia con la iniciativa referida en párrafos anteriores, el 2 de agosto de 2019, el presidente Andrés Manuel López Obrador presentó la estrategia “Juntos por la paz”, la cual va dirigida en contra del consumo de drogas y sus implicaciones sociales y personales, y se inscribe en el

plan de atender las causas que originan la drogadicción, la inseguridad y la violencia (<https://regeneracion.mx/juntos-por-la-paz-campana-para-combatir-el-consumo-de-drogas/>)

En este acto, el Dr. López-Gatell explicó la estrategia Juntos por la Paz:

(...) implica el compromiso colectivo de toda la sociedad, de todos los sectores público, social, privado de los tres órdenes de gobierno, federal estatal, municipal, de los tres Poderes de la Unión, Ejecutivo, Legislativo y Judicial para girar 180 grados hacia un modelo de inclusión que nos lleve como referente a la paz.

Concerniente a la instrumentación de esta estrategia, el comisionado nacional contra adicciones, Gady Zabicky Sirot, explicó que la Comisión Nacional contra las Adicciones (Conadic) será la parte articuladora de esta estrategia nacional con el Centro de Atención Rural a los Adolescentes del IMSS-Bienestar, el programa de jóvenes del Injuve y el programa de la Secretaría de Cultura que dispone de siete mil semilleros de la cultura por la paz, modelo de confluencia en torno al arte y la expresión de la cultura comunitaria. Agregó: “Se trata de una activación, de hacer conciencia de que el tema de adicciones, de salud emocional, salud mental y la cultura de la paz es una responsabilidad colectiva, es una responsabilidad de la sociedad, de la comunidad”.

Es importante hacer referencia a que esta campaña está puesta en marcha actualmente (2020), en su primera etapa, que tiene como objetivo generar conversación sobre este tema, mediante la escucha activa. Se ha percibido en la publicidad transmitida en los medios de comunicación, en los que se invita a los adultos a escuchar a los jóvenes, frases tales como: “escucha sus horarios”, “escucha sus silencios”, “escucha su soledad”, “escucha a sus amigos”, entre otras frases. Es de resaltar la importancia que tiene la escucha activa, ya que mediante su práctica se pueden percibir mensajes, no solamente verbales, sino todos los que se emiten de forma no verbal, con las actitudes y comportamientos.

Respecto a este tema de escucha activa, en un estudio realizado con estudiantes de la UAIM (Romero, 2020), el 44 % respondieron estar totalmente de acuerdo y el 48 % de acuerdo en que la escucha activa y la asertividad ayudan en la identificación de los conflictos, lo que se

puede interpretar como una fortaleza para la construcción de cultura de paz en la comunidad universitaria; asimismo, nos marca la pauta para considerar que se debe fortalecer esta actitud en todos los actores universitarios, principalmente en los profesores y estudiantes, para que se mejore la capacidad y habilidad para visibilizar y comprender las conductas verbales y no verbales que denotan algún tipo de conflicto.

Escuchar activamente implica “escuchar”: las ausencias, la falta de participación, la apatía, los trabajos no presentados, la mirada perdida, las distracciones, la falta de concentración, las enfermedades, los estados de ánimo, la carencia de iniciativa, la poca creatividad para el aprendizaje y emprendimiento de proyectos propios de su formación, y la escasa apertura para la práctica de empatía, diálogo y comprensión de las diversas formas de manifestaciones culturales que se dan en nuestra universidad, aspectos que he observado y atendido en mi quehacer como docente y tutora.

También es conveniente hacer notar que esta estrategia atiende las recomendaciones de Naciones Unidas y los estándares internacionales, de activar primero la escucha para después dinamizar el diálogo y, en un tercer momento, construir soluciones entre todos los involucrados en la problemática de adicciones. Se trata de visibilizar la realidad y, a partir de ella, reflexionar en las soluciones.

En esta dinámica, emprendida a nivel nacional y preponderando el papel en el ámbito educativo, el Secretario de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, en octubre de 2019, puso en marcha el programa “Misión de Paz Escolar”, que tiene como objetivo abatir el bullying en instituciones públicas de México a través de un programa piloto mundial implementado por Facebook. Como prueba piloto, este programa se implementó en 800 escuelas de la Ciudad de México y se espera que en su etapa inicial atienda a 330 000 estudiantes de educación secundaria. También aludió a que en México se acaban de aprobar leyes secundarias y una reforma constitucional que obligan a integrar la cultura de la paz en la educación pública (MVS noticias, 10 de octubre de 2019).

En este punto, se hace referencia a las respuestas de los estudiantes de la UAIM, en donde un 6 % estuvo totalmente de acuerdo y un 39 % de acuerdo (Romero, 2020), en que el uso de teléfonos celulares favo-

rece que los conflictos escalen a violencia. Esto se explica porque los conflictos no nada más se presentan en interacciones directas, es decir, de persona a persona, sino que muchos de ellos tienen su canal en los mensajes que se envían por este medio.

Asimismo, relacionado con el tema del bullying, el estudio reflejó que un 4 % dice estar totalmente de acuerdo y un 11 % de acuerdo en que el ciberbullying es una violencia cotidiana en la UAIM. Cabe hacer notar que, aunque los porcentajes son bajos, no deben pasarse por alto, ya que los conflictos van escalando paulatinamente, por lo que debemos atenderlos, según Cascón (2006), desde la prevención a nivel educativo, lo que significa intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que permitan enfrentar mejor los conflictos, tales como: crear grupo, trabajo de autoestima, autoconcepto y valores; favorecer la comunicación; toma de decisiones por consenso; y el trabajo cooperativo.

Relacionado con el programa “Misión de Paz Escolar”, el 24 de enero de 2020, el subsecretario de Educación Básica, Marcos Augusto Bucio Mújica, anunció que trabaja con el magisterio y toda la estructura educativa del país en la renovación de los libros de texto gratuitos de Geografía, Historia, Ética, Civismo y Desarrollo Socioemocional para fomentar la cultura de paz; indicó también que se requiere que los alumnos de educación inicial, preescolar y primaria aprendan a respetar la ley y fomentar la cultura de paz. Asimismo, ante los 32 subsecretarios de Educación Básica del país, Bucio Mújica dijo que “las reformas en los libros de texto tienen un enfoque integral, ya que se tiene el interés de educar no solamente la mente de los niños, sino también su corazón”, es decir, personas altamente capacitadas y buenos ciudadanos (<https://www.milenio.com/opinion/omar-cervantes/la-alegria-de-vivir/juntos-por-la-paz>)

En este recuento de acciones suscitadas en México, relacionadas con la necesidad de la construcción de cultura de paz, el 25 de noviembre de 2019, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), celebró una importante reunión en el marco del plan integral “Juntos por la Paz”, a la que asistieron representantes de más de cien instituciones de educación superior del país, y

fue presidida por altos funcionarios del ámbito educativo tales como: el Secretario general ejecutivo de ANUIES, el subsecretario de Educación Superior, la Directora General de Educación Superior Universitaria y el coordinador de Comunicación Social de la Presidencia de la República.

Esta reunión tuvo como objetivo analizar las distintas acciones que realizan las Instituciones de Educación Superior (IES) asociadas a la ANUIES, en materia de cultura de paz, así como determinar las que pueden instrumentarse para fomentarla y contribuir al bienestar de las comunidades universitarias y de la sociedad en general. Para el desarrollo de dichas acciones, se definió un plan de trabajo que tendrá un proceso de implementación basado en una planeación estratégica, en donde los ejes rectores son el bienestar y la generación de una paz estructural (<https://www.anuiesrco.org.mx>).

Las acciones del plan de trabajo se centran en la conformación de una cultura de paz, desde la razón de ser de las IES, que es la construcción del conocimiento mediante la formación, la investigación, la intervención social, así como la vinculación y la gestión. En este esfuerzo se vislumbran algunas grandes acciones que pueden ser impulsadas por las IES para contribuir a un ambiente de paz, considerando a la educación como elemento transformador de la sociedad. En esta reunión se propuso el Plan Integral de Cultura de Paz desde las IES, el cual consta de once acciones:

1. Fortalecer la campaña “Juntos por la Paz” y replicarla en estaciones de radio y medios de comunicación de las IES, a través de una convocatoria universitaria para que los alumnos participen y se apropien de la campaña; armonizarla con los programas institucionales de prevención de drogas, así como promover la apertura de los clubes por la paz.
2. Continuar la implementación de proyectos de salud y bienestar; acciones de prevención de las complicaciones asociadas al uso y abuso de sustancias, así como cursos y talleres para disminuir los factores de riesgo sociales como: salud mental en el ambiente universitario, prevención de las violencias, formación y espacios de cuidado esencial, y actividades culturales y deportivas.
3. Promover la oferta abierta de cursos, talleres y materiales relacionados con las adicciones y su prevención entre las IES.

4. Integrar un grupo permanente interinstitucional de especialistas y expertos en temas de paz, que tenga un alcance regional y nacional, con la finalidad de elaborar diagnósticos, propuestas de intervención, proyectos de impacto social, investigaciones interinstitucionales, actividades de formación y otras necesarias para que el bienestar y la construcción estructural de la paz sean una realidad en nuestro país. Este grupo se coordinará desde el Centro de Documentación, Investigación y Prospectiva para la Seguridad, Justicia y Paz, en colaboración con dependencias de gobierno y las IES.
5. Conformar, a mediano plazo, una “Escuela para la paz”, instancia colegiada para mantener un nivel de reflexión; fomentar el pensamiento crítico; fortalecer el sentido de importancia de la paz estructural y del bienestar; generar investigación social; analizar el impacto de las acciones; conformar una oferta educativa interinstitucional, y mantener al personal académico, estudiantes y profesionales enfocados en la transformación social.
6. Promover la utilización de mecanismos alternos como medio para la atención y resolución de conflictos, sin acudir a instancias judiciales, y obtener acuerdos reparadores.
7. Proponer la formación e implementación de la figura de “Agentes de paz” entre los miembros de las comunidades de las IES y, a mediano plazo, replicar dicha figura entre ciudadanos, estudiantes, servidores públicos y cualquier persona interesada en fomentar la paz, con el propósito de disminuir la escalada de los conflictos al encontrar soluciones para problemas locales, al desarrollar habilidades de liderazgo social, negociación, y transformación del conflicto. Los Agentes de Paz serán generadores y promotores de bienestar para fortalecer el tejido social, e incidir tanto en la comunidad universitaria como en el entorno local.
8. Promover entre las IES la creación o el fortalecimiento de centros de atención especializada para trabajar estrategias y programas de paz entre la comunidad universitaria y la sociedad en general.
9. Elaborar un libro relativo a los Agentes de Paz como creadores de bienestar, donde se concentrará el contenido filosófico y el marco de referencia de las acciones de paz en las IES y en sus entornos.

10. Elaborar indicadores y medición de resultados sobre el cumplimiento de las acciones de paz propuestas.
11. Generar el otorgamiento de un distintivo entre el Poder Ejecutivo Federal y la ANUIES para las IES que lleven a cabo la incorporación de los temas de paz en el currículo, y cumplan las demás condiciones y requisitos que se establezcan.

En seguimiento a esta reunión, el 17 de febrero de 2020, se realizó un segundo encuentro al que asistieron 207 representantes de IES de todo el país, a quienes se les presentó el plan de acción de los 11 puntos; además, algunos participantes presentaron los proyectos y acciones que ya tienen en marcha en algunas universidades. En esta reunión, el subsecretario de Educación Superior, Luciano Concheiro Bórquez, se pronunció porque “...esta colaboración entre las instituciones se constituya como una acción más allá del gobierno, que refleja un estricto compromiso con la sociedad: cambiar la cultura de la muerte por una de la vida y apostar por una economía moral” (s. p.).

Como se puede observar, en estos once puntos tenemos la guía para transitar desde la universidad hacia la construcción de cultura de paz; en la UAIM ya se ha avanzado en algunos de estos indicadores, haremos alusión a algunas acciones, numerándolas de acuerdo con los puntos pactados:

1. Con el apoyo del Centro de Integración Juvenil (CIJ), está en marcha una campaña contra adicciones difundida mediante carteles, programa de radio y talleres en las Unidades Mochicahui, Los Mochis y Choix.
2. En el punto dos se ha establecido el programa de Universidad Saludable, en el que se promueven actividades deportivas, del cuidado del medio ambiente, de autocuidado y de salud mental.
3. Del punto tres, se han impartido cursos para la prevención de adicciones.
4. Sobre el punto cuatro, que habla de integrar un grupo interinstitucional de especialistas y expertos en temas de paz, el H. Consejo Universitario nombró en 2024 el Comité de Cultura de Paz.
5. Conformar a mediano plazo una “Escuela para la Paz” es una tarea pendiente.

6. Promover mecanismos para resolución de conflictos, en capacitación el personal docente.
7. Formar “Agentes de Paz”, en proceso.
8. Promover centros para trabajar estrategias y programas de paz, en proceso convenios con redes de paz.
9. Elaborar un libro relativo a los Agentes de Paz, tarea del grupo de IES. En proceso.
10. Elaboración de indicadores y medición de resultados de acciones de paz, en proceso.
11. Incorporar los temas de paz en el currículo. En proceso.

Vemos, pues, que en la UAIM se han realizado ciertas acciones de esta propuesta, pero nos falta consolidar algunas actividades. Una ventaja que se tiene es que el tema es bastante conocido, pues a lo largo del tiempo en que estuvieron vigentes en su oferta educativa la Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y Democracia y la Maestría y Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar (2011, 2013 y 2015), independientemente de los profesionales egresados y graduados, se realizaron sustanciales actividades tales como congresos y coloquios en los que se presentaron importantes conferencias y resultados de investigaciones. Además, en la UAIM se produce la Revista Ra-Ximhai, en la que se pueden encontrar publicaciones relacionadas con el tema de la paz de connotados investigadores locales, nacionales e internacionales.

Por otro lado, en el estudio realizado por Romero (2020), se detectó la existencia de diversos tipos de conflictos y violencias en la UAIM, que derivan en un menoscabo de las relaciones interpersonales y deficiente comunicación personal e interpersonal. Los datos muestran que un 72 % de los estudiantes respondieron positivamente a que “Los principales conflictos que se dan en mi universidad son por mala comunicación”. Asimismo, un 69 % de los jóvenes reconocen agresiones verbales a través de chismes y difamaciones; y un 50 % de ellos están de acuerdo en que el robo de trabajos y tareas genera conflictos entre ellos; un 47 % de los alumnos dicen tener problemas de convivencia en los albergues por las diferencias en los hábitos de vida. También reconocieron que ocasionan

conflictos: inadecuados hábitos de estudio y de trabajo en equipo, falta de integración de alumnos que provienen de lugares con cultura distinta a la local, peleas entre compañeros (42 %), entre otros conflictos que se analizan posteriormente

Es bastante conocido que las causas de estos fenómenos son multifactoriales y en múltiples ocasiones los estudiantes ni siquiera pueden identificar que se encuentran en un conflicto y, por ende, no saben cómo afrontarlo; 47% de los estudiantes encuestados estuvieron totalmente de acuerdo, y 42% de acuerdo en que “si tuviéramos información acerca de cómo resolver un conflicto, evitaríamos llegar a la violencia física”. Este 89% de respuestas positivas nos muestra que en la universidad los estudiantes no cuentan con una preparación adecuada para tratar los conflictos bajo un esquema apropiado, que les evite escalar a la violencia.

Con estos datos, queda de manifiesto la gran necesidad de establecer los cimientos para la construcción de una cultura de paz sustentada en principios educativos interculturales en la educación superior, con el fin de atender la gran necesidad de proporcionar herramientas a los estudiantes para que autogestionen sus conflictos intra e interpersonales y las violencias sean prevenidas, mediante el manejo adecuado de los principios de la paz y los conflictos, acciones necesarias para crear una convivencia escolar armónica y una cultura de paz en ambientes interculturales.

Asimismo, ya se mencionaron otras propuestas surgidas de las instituciones que conforman la ANUIES y del propio gobierno de la república, para que las instituciones de educación superior sigan la iniciativa de promover acciones para construir una cultura de paz, que beneficie no solamente a la población estudiantil, sino que se extienda a través de ellos, los estudiantes y futuros profesionistas, a las comunidades y, en general, a toda la sociedad mexicana, la cual se encuentra inmersa en una cultura de inseguridad y violencia que rebasan las medidas adoptadas desde los órganos de gobierno. Por ello, organismos nacionales, internacionales y de la sociedad civil apuestan a la transformación de la violencia a una cultura de paz, mediante la educación en todos sus niveles y contextos.

La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz. (UNESCO, 1996)

Capítulo 2

De la paz a las paces

2.1 La paz

*Hay algo tan necesario como el pan de cada día,
y es la paz de cada día;
la paz sin la cual el mismo pan es amargo”
Amado Nervo*

La paz no es un estado de las cosas, es saber que existen entes internos y externos que en un momento dado pueden amenazar con alterar nuestra vida diaria, y que se debe mantener una mentalidad abierta al descubrimiento y construcción de nuevos caminos de concordia, de vías para alterar el estado de las cosas que nos lastiman y desangran, provocando cada día más la degradación del ser humano, convirtiéndolo en un ser sin sentimientos ni escrúpulos, capaz de producir dolor, daño y muerte sin ningún remordimiento.

La mente humana se ve incesantemente agitada por la fuerza de los deseos. Gran parte de la humanidad cree que satisfaciendo sus deseos alcanzará la felicidad; lo cierto es que cada deseo satisfecho genera emociones nuevas que mantienen la mente en un estado de efervescencia permanente. La paz social está aún muy lejana y solo se producirá cuando el corazón de hombres y mujeres se sosiegue en el equilibrio de sus pasiones. La paz es una experiencia individual en la que la conciencia se sitúa en el centro de sí misma y pone orden en nuestro interior. La paz hay que conquistarla dentro, no fuera (Martínez, 2008).

Sánchez (2002) refiere que algunos de los obstáculos que encontramos para lograr la paz son que nos enfadamos por nuestros errores; estamos resentidos por nuestras debilidades; nos resistimos a hacer realidad nuestras aspiraciones más elevadas. La resolución de estos conflictos estriba en hacerlos conscientes y emprender el camino hacia su reconocimiento y transformación, ya sea buscando ayuda psicológica o emprendiendo estrategias tales como la meditación, para distinguir lo que es del sí mismo y lo que no es; ello nos lleva a la paz personal.

La paz personal es bienestar emocional y espiritual, esa tranquilidad profunda que nos llega cuando somos capaces de desconectarnos

de los pensamientos inquietantes, inútiles o amenazantes, y alcanzar a comprender la realidad; es el sentimiento de unión que tenemos cuando nos liberamos de las preocupaciones, el sufrimiento, el dolor, el estrés y el miedo.

El camino de la reflexión y la meditación nos lleva a una nueva perspectiva. Nos damos cuenta de que nuestros conflictos interiores no son eternos. Pero no debemos mantenernos distanciados de nuestro deber de obrar. La energía que alimentó antes nuestra encarnizada batalla interna puede ser utilizada ahora para vivir creativamente. La paz interior es la energía vibrante que puede curar al mundo, que puede producir la paz entre las naciones.

Krishnamurti (s. f.), en su diario *El libro de la vida*, resume el motivo que lo impulsó a difundir su mensaje por todo el mundo: el deseo de liberar al hombre y al mundo.

Si hemos de crear un mundo nuevo, una nueva civilización, un arte nuevo, no contaminado por la tradición, el miedo, las ambiciones, si hemos de originar juntos una nueva sociedad en la que no existan el «tú» y el «yo», sino lo nuestro, ¿no tiene que haber una mente que sea por completo anónima y que, por lo tanto, esté creativamente sola? Esto implica, ¿no es así?, que tiene que haber una rebelión contra el conformismo, contra la respetabilidad, porque el hombre respetable es el hombre mediocre, debido a que siempre desea algo; porque su felicidad depende de la influencia, o de lo que piensa su prójimo, su gurú, de lo que dice el Bhagavad Gita o los Upanishads o la Biblia o Cristo. Su mente jamás está sola. Ese hombre nunca camina solo, sino que siempre lo hace con un acompañante, el acompañante de sus ideas.

El Dalai Lama pregona que solamente se puede lograr la paz mundial a través de la transformación interna del individuo; y refiere que es un proceso difícil, pero que es la única vía. La paz debe desarrollarse en primer lugar dentro del individuo; el amor, la compasión y la generosidad son los fundamentos básicos de la paz. Sólo cuando esos sentimientos germinan en el interior de un individuo, este o esta son capaces de crear una atmósfera de paz y armonía. Esta atmósfera puede ser ampliada

y difundida del individuo a la familia, de la familia a la comunidad y, finalmente, al mundo entero.

Derivado de su formación budista y su trabajo por todo el mundo, Thich Nhat Hanh (s. f.) predica que cuando un niño o un adulto sonríen, algo muy importante está ocurriendo. Ser capaces de sonreír en nuestra vida diaria no solo nos beneficia a nosotros, sino que todo el mundo gana con ello. Una sonrisa afirma nuestra conciencia y determinación de vivir en paz y alegría.

Y aconseja que cuando se ha desarrollado la técnica de sonreír, probablemente no se necesite recordarlo. Sonreirás en cuanto escuches el canto de un pájaro o veas que la luz del amanecer se cuele por tu ventana. Sonreír te ayuda a afrontar el día con amabilidad y sabiduría. La sonrisa hace feliz a quien la experimenta y a quienes le rodean. Nada puede hacer más felices a nuestros familiares que el obsequio de nuestra felicidad, de nuestra sonrisa; no existe ningún costoso regalo que se le pueda comparar. Su método consiste en enseñar a concentrarnos en nuestra respiración y adquirir conciencia de cada uno de los actos de la vida diaria. Meditar es algo que se hace únicamente en una sala destinada a ese fin; lavar los platos con la mente puesta en ello puede ser sagrado como inclinarse a prender un incienso.

Por su parte, Muñoz (2004a, p. 23) refiere que la paz “es una vacuna que nos previene del egoísmo, el individualismo, el desprecio hacia los demás y todas las formas de violencia”, y que le da sentido a la humanidad; además, facilita las relaciones entre los individuos como miembros de una misma especie, lo que les permite resolver satisfactoriamente los conflictos que surgen de manera inherente en las interacciones humanas y que son una oportunidad para crear nuevas formas de relacionarse.

Para profundizar en los aportes teóricos sobre la paz, se abordarán en este apartado algunos aspectos que conciernen a este concepto.

De este recogimiento viene algunas veces una quietud y paz interior muy regalada, que está el alma que le parece que no le falta nada.
(Santa Teresa de Jesús)

2.2 Historia de los estudios para la paz

Visibilizar la paz y, a partir de ello, crear espacios para la construcción de paz es uno de los porqués de la importancia de realizar estudios para lograr una cultura de paz en todas las sociedades del mundo. Refieren Muñoz y López (2004) que “la paz es una práctica universal y que forma parte indisoluble de nuestra condición humana”; desde que los primeros homínidos poblaron el planeta, la paz fue un elemento de integración de unos individuos con otros. Agregan que ha sido un vehículo de enlace a lo largo de millones de años, la cual ha cumplido continuamente su misión de establecer buenas relaciones entre los humanos y de esta forma satisfacer lo mejor posible sus necesidades.

A lo largo de su evolución, los grupos humanos tuvieron cambios anatómicos que les facilitaron su adaptación al medio ambiente; al mismo tiempo, se fueron organizando en grupos cooperativos, con lo que facilitaron la fabricación de herramientas y la realización de tareas para la satisfacción de sus necesidades.

Señalan Muñoz y López (2004) que esta panorámica de la evolución humana resalta la profunda dependencia que tienen nuestras conductas de nuestros ancestros milenarios en nuestra cultura, la cual encierra la experiencia que cientos de miles de individuos y grupos han aportado a lo largo de los siglos. En todo este proceso, la socialización, la actuación en grupo, es una de las principales características que han asegurado el éxito de la especie. Las normas culturales cohesionaban y aseguraban las prácticas individuales y grupales en estos niveles de cooperación, sentido de la colectividad e igualdad.

Así, los grupos han ordenado y articulado la satisfacción de sus necesidades a través de la interacción recíproca, la conciencia de grupo, la existencia de objetivos, valores y actividades compartidas, la estabilidad y duración relativa de las mismas y la identificación social. Los individuos se organizan en instituciones, definidas por el conjunto integrado y coherente de pautas de conducta, recurrentes y estables, que aseguran el cumplimiento de funciones socialmente relevantes. Finalmente, es en los procesos de socialización y pacificación que se producen en cualquier momento histórico, cuando se llega a alcanzar la conciencia

de uno mismo, a través del reconocimiento e interiorización de los otros (Muñoz y López, 2004).

La Paz es una práctica universal y forma parte indisoluble de nuestra condición humana, como sentimiento, idea y práctica nos ha acompañado a lo largo de toda nuestra existencia. Desde que los primeros homínidos poblaron el planeta la Paz fue un elemento de integración de unos individuos con otros. Ha sido un vehículo de enlace a lo largo de millones de años, de miles de siglos (Muñoz, 2004a, p. 23).

En tal sentido, resaltar el papel del altruismo, la solidaridad y la cooperación, así como otras actitudes (dulzura, ternura y amistad), explica gran parte de los comportamientos habituales. Su utilidad ya apareció en los grupos básicos de socialización (familia, tribu, gens y estirpe); después, casi por definición, en los grupos de iguales; en las comunidades pequeñas (cerca de 500 miembros); en comunidades más complejas se aseguraban estos mismos comportamientos mediante instituciones (nación, administración, derecho, etc.); o, incluso, entre comunidades muy grandes mediante funciones institucionalizadas (diplomacia, pactos, etc.). Extendiéndose tales comportamientos a escenarios económicos, culturales y sociales de todo tipo. Desde esta perspectiva se puede decir que las experiencias pacíficas, de intercambio, cooperación, solidaridad y diplomacia han sido dominantes en la historia. Y, sin embargo, es una historia que, por su cotidianidad y naturalidad, no deja huellas ostensibles, no ha necesitado ser resaltada, porque tampoco es estridente (Muñoz y López, 2004).

Sin embargo, la voluntad de los investigadores sí puede descubrir y resaltar muchos ejemplos de esta paz silenciosa o parcialmente silenciada. Por ejemplo, la paz nos ha dejado claros signos de su existencia en palabras, ideogramas e imágenes; son símbolos de su actividad que se han ido transmitiendo culturalmente. La mayoría de las lenguas tienen no solo palabras para definir la paz, sino también todo un campo semántico y conceptual formado por otros términos y expresiones que son complementarios entre sí. Desde el Egipto faraónico a la China actual, la paz ha estado presente, pasando por la eirene griega o la pax romana o la de muchas otras culturas.

Muñoz y López, (2004), también hacen referencia a algunos momentos históricos pacíficos y hablan de la *Pax sumérica* al referirse a los cerca de setecientos años que Uruk, la primera ciudad sumeria y probablemente humana, vivió sin conocer ningún conflicto bélico. Todo lo cual es de alto interés porque estos momentos de máximo esplendor, cuando nació la ciudad, el urbanismo, la civilización y la escritura, estuvieron presididos por unas relaciones pacíficas. En la Europa de la Alta Edad Media la idea de paz sirvió para buscar el reequilibrio y la armonía. Este nuevo impulso adquirió una amplia dimensión, desde su oposición al pillaje y la violencia, hasta un rearme espiritual y cosmológico. La iglesia fue la institución que encabezó tal movimiento e intentó que tuviera repercusión en todos sus ámbitos de influencia: el cuerpo, el alma y la sociedad. Los temas de debate fueron desde la paz hasta la guerra justa.

- *La Paz de Dios (pax Dei)* suponía limitar las acciones violentas contra los componentes eclesiásticos y sus propiedades para después irse extendiendo a otros actos y sectores como los agricultores y los pobres. Parte de esta protección se manifestaba en la solicitud de una especie de salvoconducto para todos los no combatientes y sus bienes (eclesiásticos, peregrinos, eremitas, conversos, mercaderes, mujeres, ancianos, niños, etc.).
- Fue complementada por la *Tregua de Dios (Tregua Dei)*, que limitaba en el tiempo la realización de actos violentos, comenzando por ciertos días de la semana, así como determinados períodos importantes para el calendario (Adviento, Navidad, Cuaresma, Pascua, Rogaciones, Pentecostés, fiestas de la Virgen, etc.).
- Y la *ius ad bellum* consistió en un debate sobre la guerra justa, en el que se señalaban cuáles debían ser las circunstancias por las que podría ser declarada una guerra, siempre como defensa ante un ataque, como intento de recobrar la paz y el bienestar generales, con un afán de justicia y no de venganza, etc. Más controvertida, su utilización y su mensaje, no obstante, sirvieron para limitar y controlar ciertos extremos de violencia.
- Por último, bajo esta atmósfera, algunos grupos de iglesias minoritarias protestantes se opusieron radicalmente al uso de la guerra para resolver disputas, señalando solo la *noviolencia* como instrumento contra el mal. De este grupo surgieron cátaros, husitas, valdenses, etc.

Los *tratados* son los episodios históricos más conocidos de todos. El tratado, generalmente, viene a ser lo que refrenda el final de una guerra y el inicio de un nuevo período con un gran significado para los firmantes y sus pueblos. Es la institucionalización que abre una etapa de regulación por vía pacífica de los conflictos, así como recogen muchos sentimientos y deseos de grupos y sectores de la población.

Los investigadores de la paz han identificado como *Planes de paz* las propuestas elaboradas por gobernantes, pensadores o filósofos. En ocasiones, el origen y finalidad de estos ha sido responder críticamente a los planes de guerra. También, muchos proyectos que nacieron para motivar la formación de coaliciones de naciones y modelos políticos superadores de aquella o como garantía de equilibrio y seguridad. Estos planes permitieron, en el momento de convertirse en literatura, divulgar nuevas propuestas, motivar ideas y ocasionar debates entre las élites intelectuales de su tiempo, quedando en la actualidad como un conjunto de proyectos que sirven para reconstruir la historia de la paz.

Pensadores del período de la historia moderna como Pierre Dubois, Dante Alighieri, Marsilio de Padua, George Pothier, Hugo Grotius o William Penn; o personajes tan importantes en el mundo cristiano como Erasmo de Rotterdam (*Querella de la Paz*, 1517), así como los ilustrados: John Beller, el abate Saint-Pierre, Jean-Jacques Rousseau, Jeremy Bentham o Immanuel Kant (y su *Paz perpetua*, 1795). Igualmente, el socialismo utópico y el científico, filántropos, economistas y científicos sociales en el siglo XX, así como grupos feministas y de resistentes a la guerra, entre otros, han inspirado programas de paz para expandir la justicia y la libertad (Muñoz y López, 2004).

En 2004b, Francisco Muñoz, escribió la idea que se expone de manera textual en el párrafo siguiente, y que a quince años de distancia sigue teniendo una gran vigencia por lo relevante que significa construir espacios de paz en una sociedad en la que la violencia ha sentado sus reales, a tal grado que ya no causa sorpresa enterarse de actos criminales como asesinatos, secuestros, estafas maestras, la creciente pobreza, la galopante corrupción en todos los ámbitos de interacción humana y ambiental, actos que en el peor de los casos causa indiferencia, es decir, se han “normalizado” como elementos activos de la vida cotidiana y no

sorprenden ni asustan, lamentablemente, y hablando de manera general, se ha aprendido a vivir con ello, o mejor dicho a sobrevivir, a manera un poco como secuestrados, encerrados en las casas o cambiando los modos de vida para evitar los puntos oscuros y peligrosos que podrían atentar contra la integridad, física, moral, psicológica, familiar y en general social.

Hoy en día, justamente porque tenemos mayores problemas de violencia y guerra, es cuando más difícil se nos hace identificarla. También, por esto mismo es cuando la Paz es más necesaria. La Paz es sin duda una de las grandes preocupaciones de nuestro siglo, es punto de interés de la opinión pública en general, así como de políticos, gobernantes, religiosos, gentes de diversas culturas y estatus social, mujeres, jóvenes, organizaciones sociales, empresarios, etc. La conceptualización y la institucionalización de la Paz, presente en todos los episodios de nuestra historia, queda de manifiesto en múltiples formas de relación formales e informales (pactos, tratados, alianzas, armisticios, amistad, cariño, hospitalidad, etc.), aunque en las historias oficiales en muchas ocasiones solo aparece como un apéndice del poder, de la actividad política y bélica de los estados. La Paz ha cumplido continuamente su misión de establecer buenas relaciones entre los humanos y de esta forma satisfacer lo mejor posible sus necesidades. A pesar de que no todo ha sido un camino de rosas, la Paz ha continuado trabajando para que todo saliera lo mejor posible (Muñoz, 2004b, pp. 23-24).

2.1.2 Aceptaciones del concepto de paz

La investigación para la paz se plantea como una gran necesidad, como un anhelo por ser vivida. Así, conocer cuáles son las circunstancias en las que la paz se desarrolla nos brinda la posibilidad de mejorar nuestros recursos para potenciarla, en un ambiente donde se requieren cambios en las mentalidades y los valores de los seres humanos para desarrollar las potencialidades que conduzcan hacia la paz.

El proceso de las investigaciones para la paz se inició como una reacción ante la Primera y Segunda Guerra Mundial, las que produjeron un importante impacto emocional, intelectual y económico en grupos polí-

ticos, religiosos y académicos (López, 2004). La ventaja de este campo de estudios es que la paz puede ser sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos; desde personas religiosas hasta por activistas de la política, pasando por todo tipo de altruistas y filántropos, voluntarios, investigadores, gobernantes, grupos y culturas, todos con una idea de la paz basada en sus diversas experiencias y aprendidas de maneras diferentes.

Los estudios para la paz son el resultado de las experiencias de las comunidades culturales a lo largo de la historia, y su virtualidad depende de su capacidad para escuchar las aportaciones de cada cultura. La paz se ha convertido en una categoría normativa y analítica; la normatividad es la que dice cómo regular los conflictos, de tal manera que se satisfagan las necesidades de las personas, y la analítica permite reconocer las experiencias humanas en las cuales se han regulado los conflictos pacíficamente. Esta categoría analítica de la paz es la herramienta que se utiliza para comprender el campo transdisciplinar, necesario para abarcar todas las experiencias de la paz, ya que la investigación para la paz se entiende como una disciplina o campo de estudios multi-inter y transdisciplinar (López, 2004).

Del concepto de paz, existen múltiples acepciones: del *latín pax*, definida en sentido positivo, es un estado a nivel social o personal, en el cual se encuentran en equilibrio y estabilidad las partes de una unidad; definida en sentido negativo, es la ausencia de inquietud, violencia o guerra. En el plano colectivo, paz es lo contrario de la guerra; estado interior (identificable con los conceptos griegos de *ataraxia* y *sofrosine*) exento de sentimientos negativos (ira, odio). Ese estado interior positivo es deseado tanto para uno mismo como para los demás, hasta el punto de convertirse en un propósito o meta de vida.

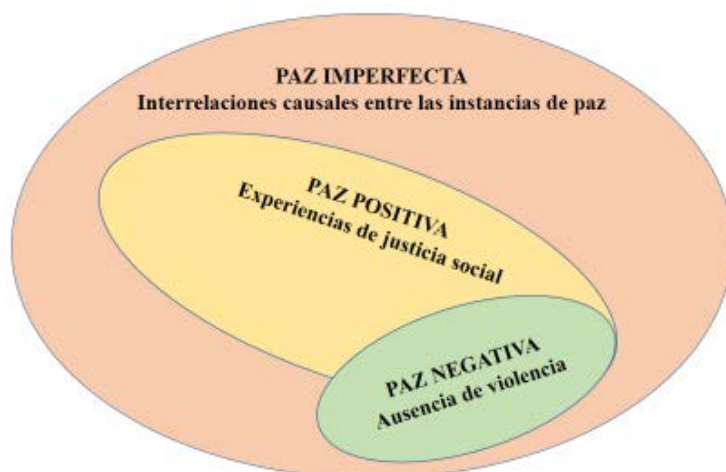
También está en el origen etimológico de los saludos: *Shalom* en hebreo y *salam* en árabe significan paz o la paz esté contigo o con vosotros, y también se emplean como despedida, significando entonces ve en paz o id en paz.

En el Derecho Internacional, el estado de paz es aquel en el que los conflictos internacionales se resuelven de forma no violenta; y particularmente se denomina paz al convenio o tratado (*Tratado de paz*) que pone

fin a la guerra. Existe una rama del estudio de las relaciones internacionales denominada irenología o estudios de la paz y los conflictos. Puede hablarse de una paz social como consenso: el entendimiento tácito para el mantenimiento de unas buenas relaciones, mutuamente beneficiosas, entre los individuos; y a distintos niveles, el consenso entre distintos grupos, clases o estamentos sociales dentro de una sociedad.

Figura 1

Definiciones de paz



Fuente: Muñoz (2004b, p. 27).

La paz positiva se entiende como "...el proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta y el fin de la cual es conseguir la armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza y con las demás personas" (Seminario de Educación para la Paz-APDH, 2000).

Según Caireta y Barbeito (2005), la paz positiva es:

- Mucho más que una mera ausencia de guerra.
- Un proceso en constante construcción.
- No es un estado o un tiempo de paz, sino un orden social.

- Un orden social de reducida violencia y elevada justicia.
- La igualdad en el control y la distribución del poder y los recursos.
- La ausencia de condiciones no deseadas (guerra, hambre, marginación, etcétera).
- La presencia de condiciones deseadas (trabajo, vivienda, educación, etcétera), por tanto, hay que prepararla.
- Definir paz en términos de condiciones y relaciones, es decir, crear unas condiciones y establecer un determinado tipo de relaciones.
- Un concepto amplio y multidimensional, que pide una comprensión amplia y elaborada.
- Requiere una educación para ella. También pide tener una comprensión amplia y rica del concepto de violencia.
- Resolver los conflictos de manera positiva, creativa y no violenta.

Por lo anterior, refiere Lederach (2000), que no puede existir paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no reciprocidad, aunque no haya ningún conflicto abierto. Por esta razón, es evidente que construir la paz comporta crear unas relaciones basadas en la cooperación, el apoyo mutuo, la colaboración y la construcción de condiciones de confianza mutua.

Para Chapela (2013), la paz es un concepto complejo, pues supone, además de la ausencia de conflictos bélicos, la presencia de condiciones para que personas, grupos y comunidades consigan identificar, cultivar, desarrollar y realizar sus potencias, al convertirlas en actos reales que incidan en el mejoramiento de ellos mismos y de su entorno, en el fortalecimiento de sus proyectos y en la realización de sus legítimas aspiraciones ecológicas, económicas, culturales, políticas y sociales. La paz es una aspiración que nos invita a trabajar en la construcción de condiciones que la hagan posible.

La paz es una noción compleja y llena de matices. Es la ausencia de guerra, por supuesto, pero es mucho más que eso. Hablar de paz es hablar de no violencia. Sin embargo, en el mundo actual, muchas poblaciones que formalmente no están en situación de guerra viven hechos extremadamente violentos en su vida diaria. Por ejemplo, viven situaciones de hambre y desempleo, enfrentan muertes derivadas de enfermedades que,

con la tecnología que existe, pueden evitarse, y viven al margen de los procesos económicos, políticos y culturales que ocurren en su entorno.

Hay personas que sufren discriminación por sexo, por el color de su piel, por pertenecer a un grupo cultural minoritario, porque su lengua materna no coincide con la lengua dominante o porque tienen alguna necesidad especial. Y sabemos que, aun cuando en algunas regiones no se ha declarado una guerra formal, las poblaciones que las habitan viven en medio de enfrentamientos armados entre grupos rivales y sufren extorsión, acoso y secuestros, entre otros males.

La paz es una aspiración que nos permite identificar y poner nombre a toda suerte de actos violentos, para tomar conciencia de ellos y para combatirlos de manera razonada, significativa y programada. La paz nos invita a trabajar cada día para construirla, para alcanzarla. Por eso, cuando se vive en una cultura de paz, las personas y los grupos, tanto como los gobiernos y las instituciones, logran ser cada día mejores y consiguen organizar sus recursos (económicos, ecológicos, políticos y culturales) de la mejor manera, para alcanzar, con lo menos, los máximos logros posibles.

La paz no es solo un estado en el que no hay guerra, es mucho más que eso. Es un estado (social, económico, ecológico, jurídico, político y cultural) sin violencia, en donde hay seguridad, bienestar y oportunidades de desarrollo para todos. En donde los conflictos se resuelven a través del diálogo y el debate respetuoso e incluyente, con reconocimiento de las diferencias y en busca de puntos comunes que permitan el entendimiento y la cooperación mutua para la realización de proyectos compartibles.

La paz es un estado en el que se cumplen todos los derechos humanos. Para los humanos, la paz es una aspiración que abre horizontes e invita a actuar de manera incluyente, informada, consensuada, concreta e inmediata. Para pensar la paz es necesario tomar en cuenta muchos ámbitos distintos. Según estudios de la UNESCO, para que exista la paz hace falta:

- Un espacio social que, entre otras cosas, garantice el mismo trato humano a hombres y mujeres: niñas, niños, jóvenes, adultos y ancianos, y les ofrezca condiciones para el desarrollo sin importar su origen ni su condición. Un espacio social que ofrezca a todas y a todos

oportunidades para iniciar y sostener procesos de educación continua a lo largo de todo el curso de vida y oportunidades para realizar los proyectos que cada quien elija.

- Un espacio ecológico que, entre otras cosas, permita tanto a gobiernos como a empresas y sociedades (y dentro de las sociedades a las comunidades escolares) conocer la realidad que vive la biósfera para actuar con compromiso informado y de manera colaborativa en defensa de la vida.
- Un espacio económico que garantice la salud y, por lo tanto, la nutrición, así como el acceso universal a servicios médicos de calidad. Que asegure a todas y a todos el derecho al trabajo bien remunerado, a un techo y un hogar, al tiempo libre y al desarrollo de empresas personales, sociales y comunitarias.
- Un espacio jurídico que tenga la ley como su marco de referencia, que atienda a todos con la misma prontitud, pulcritud y transparencia, que utilice procedimientos legales en todos y cada uno de los casos juzgados, que no discrimine, que esté libre de corrupción y que garantice siempre el cumplimiento cabal de los derechos humanos.
- Un espacio cultural que favorezca la convivencia de grupos, lenguas y culturas distintas con igual acceso a recursos, medios y oportunidades y que conciba el debate y el diálogo intercultural como herramientas privilegiadas para la inclusión.
- Un espacio político que, entre otras cosas, cuente con medios y lugares públicos en donde los ciudadanos puedan hablar con libertad y dar sus puntos de vista, y que permita la participación ciudadana en los asuntos de paz, gobierno, desarrollo económico e impartición de justicia.

Por su parte, Galtung (1985) afirma que la paz negativa es la ausencia de un enfrentamiento violento y el mecanismo para alcanzar esa meta es la solución de los conflictos existentes. La paz positiva es otra cosa, es la generación de una relación armoniosa que se consigue cuando dos o más entidades en conflicto emprenden proyectos juntos, repartiendo equitativamente los beneficios que genera ese proyecto. Por lo tanto, la paz no es la simple ausencia de guerra. En su concepción positiva, se implica la construcción de la justicia en las relaciones entre las socieda-

des y el reconocimiento de la igualdad en dignidad de todos los pueblos y todas las culturas.

Es también un sinónimo del respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales y a la libre determinación de los pueblos; la búsqueda del bienestar y el desarrollo no solo económico, y el respeto mutuo entre los pueblos, destinado a edificar una sociedad internacional en la que cada cual puede gozar de la parte de los recursos que le corresponde, tal como se expresa en el artículo 28 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La negación de los derechos humanos engendra inevitablemente violencia, la cual se manifiesta tanto a través de diferentes problemáticas sociales y enfrentamientos armados como a través de la permanencia de grandes conflictos estructurales.

En ese quehacer, la paz se ha abordado desde diferentes posiciones:

- Desde la mirada que propone la fraternidad universal apoyada en lo que podría ser el origen común de la raza humana y la igualdad de las personas.
- Desde la solución de los conflictos a través de un ordenamiento jurídico nacional e internacional;
- Desde el establecimiento de organismos internacionales capaces de garantizar la seguridad colectiva;
- Desde la visión holística, ecológica y planetaria que extiende la problemática de la paz al medio ambiente.
- Desde la asunción de la paz positiva como la suma de las cuatro “D” (*desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme*), de manera que la ausencia de alguna constituye un factor de violencia. Este concepto de paz está estrechamente relacionado con el concepto de seguridad humana y el desarrollo humano.

Según Tuvilla (2004), 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).

Al ser la paz un derecho humano, es responsabilidad de todos los seres humanos su construcción, aun cuando siempre estemos trabajan-

do en ello. La paz es un proceso dinámico, que implica una forma de construir relaciones entre los seres humanos a través de las distintas formas de organización social que excluye la violencia en todas sus manifestaciones. Se inicia con el reconocimiento del derecho de las y los demás a una vida digna, hecho que se logra mediante el diálogo y la cooperación, lo cual implica reconocer la necesidad de dialogar, la voluntad de comprensión mutua y que los beneficios sean equilibrados. También requiere el reconocimiento de valores aceptados y compartidos universalmente (Tuvilla, 2004).

Convivir en paz es un derecho humano reconocido a través del cuerpo jurídico que sostiene la democracia y representa un gran desafío para la humanidad. Hoy la paz significa no solo una disminución de todo tipo de violencia (directa, estructural o cultural), sino la condición indispensable para que los conflictos puedan ser transformados creativamente de forma no violenta, “de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo” (Fisas, 1998, p. 92).

2.1.3 Tipos de paz

Johan Galtung (1995), sociólogo y matemático noruego contemporáneo y uno de los fundadores y protagonistas más importantes de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales, considera que “llamar paz a un estado de las cosas en las que no hay guerra, pero en la que imperan la pobreza y la exclusión, es una parodia del concepto de paz” (p. 178).

Desde hace algunas décadas, los especialistas en investigación para la paz comenzaron a diferenciar dos conceptos de paz: paz negativa y paz positiva. La *paz negativa* es definida por Galtung (1995) como ausencia de violencia, de guerra (interior o exterior), y presupone un aparato militar que garantice el orden interior y enfrente al enemigo exterior. Presupone que es necesaria la defensa, que la misión de las fuerzas armadas es la paz y que esta solo puede lograrse mediante acuerdos y tratados entre Estados.

El *concepto de paz* positiva no excluye la existencia de conflictos: intenta reducir el conflicto destructivo por medio de su resolución pacífica

y creativa. Así entendida, la paz presupone reducir el nivel de violencia y elevar los niveles de justicia, y se define como un proceso dinámico, un estado de las cosas hacia el que es deseable llegar, que tiene que empezar por las relaciones interpersonales y debe involucrar a toda la sociedad. La paz positiva está fundada en la justicia, la igualdad y, por lo tanto, en la transformación de las situaciones de violencia estructural que provocan violencia directa (Galtung, 1995).

La Dra. Martínez Real, profesora de la UAIM, propone una clasificación de los tipos de paz concentrados en “familias de paz”; distingue paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, paz energética, paz moral moderna, paz moderna, paz posmoderna, paz interior, paz sociopolítica y paz ecológica; las características de estas paces pueden apreciarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1*Tipología de paces*

Familias de paz	Autores	Tipos	Características
Teoría clásica	Johan Galtung	Paz negativa	Considera que la paz es sólo ausencia de guerra.
		Paz positiva	Activo esfuerzo en la construcción de la justicia, respeto de la libertad y la igualdad.
	Francisco Muñoz	Paz imperfecta	La paz se concibe como un proceso inacabado, permanente.
Paces transracionales Pasan los límites de la modernidad y la posmodernidad y combinan la racionalidad con el elemento energético. Integra diferentes perspectivas: Psicología humanística/transpersonal sistémica, Ecología profunda, Hipótesis de Gaia, Espirituales y Métodos elicitivos de transformación de conflictos. Reconocen las diferentes interconexiones entre el ser humano consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y el cosmos	Wolfgang Dietrich	Paz energética	Retoma los principios de culturas nativas y orientales, en donde la conexión con la naturaleza, la madre tierra, el cosmos y el respeto a la divinidad era la base de la paz.
		Paz moral moderna	Hace referencia a una paz regida por reglas y normas que son dictadas desde fuera por instituciones o deidades que vigilan su cumplimiento
		Paz moderna	La paz vista como el resultado de buenas acciones, que llegará en el futuro. Basada en la idea de progreso y desarrollo, universalidad de una sola paz, pero, basada en la razón, que ocupa el lugar de la divinidad y fuente de la verdad absoluta.
		Paz postmoderna.	Relacionada con un modelo de verdad que incluye la diversidad y visibiliza a las personas o grupos excluidos. Concibe muchas paces

Paz holística	Alfonso Fernández Herrería	Paz interior.	Se refiere a la dimensión intrapersonal de la paz, sobre todo desde una perspectiva integral-afectiva emocional, mental y espiritual.
		Paz sociopolítica.	Basada en relaciones respetuosas y armoniosas del individuo con los demás, en los ámbitos familiar, escolar, social, nacional e internacional. En su sentido positivo se orienta a la disminución de la violencia.
		Paz ecológica.	Supone retomar la visión holística de la conformación de la paz; todo lo que realizamos repercute en el sistema. Fundamentada en la Teoría de la ecología social, la ecología profunda y la Teoría Gaia.

Fuente: Martínez, C. (2016).

Sandoval (2016, pp. 5 y 6) propone desarrollar la perspectiva de paz integral frente a la multiplicidad de violencias que se viven en Latinoamérica, de forma “activa, noviolenta y duradera, es decir, una paz sustentable, que tenga como base el conocimiento de nuestras realidades y los referentes del pensamiento crítico latinoamericano”. En palabras del Dr. Sandoval, esta perspectiva “...cuestiona, no acepta y se propone transformar las violencias e injusticias existentes en todos los niveles de las relaciones sociales, familiares, educativas, comunitarias, locales y nacionales que se circunscriben dentro del sistema moderno/colonial de dominación masculina” (p. 12).

Como se puede observar, existen diversas construcciones del concepto de paz, en las que se manifiesta la gran necesidad que los investigadores muestran, desde diversos ámbitos, de trascender de una sociedad violenta a una vida más tranquila y armónica; a lo que se tendría que agregar lo que refiere Panikkar (2002, pp. 15 y 19), “...la paz de la humanidad depende de la paz entre culturas y requiere algo más que buena voluntad; requiere también comprensión del otro, lo cual no es posible sin trascender el propio punto de vista, sin interculturalidad”. Asimismo, se puede decir que 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 con los otros como miembros de una misma especie independientemente de las diferencias que por una u otra razón puedan existir entre nosotros. La Paz nos permite darle salidas satisfactorias a los conflictos. Es una vacuna que nos previene del egoísmo, el individualismo, el desprecio hacia los demás y todas las formas de violencia (Muñoz et al., 2005, p. 14).

La paz también puede entenderse como una tarea permanente de interacción entre los individuos de una sociedad en la que los conflictos puedan ser transformados de una manera pacífica, sin necesidad de llegar a la violencia. Una sociedad en la que las personas establezcan sus reglas del juego colectivas, fundadas en su cultura y creatividad, encaminadas hacia la construcción y práctica de una cultura de paz. La construcción de cultura de paz es un proceso a mediano y largo plazo que requiere el esfuerzo y participación de todos los actores que conforman las estructuras sociales para reducir la violencia y lograr una paz sostenible en la que se puedan construir condiciones de vida con justicia, dignidad y con plena vigencia de los derechos humanos (Vela et al., 2011).

Otro tipo de paz es la paz neutra, conceptualizada por Jiménez (2014, p. 22), la cual, a decir del autor citado, debe ser entendida como "... un concepto que posee un potencial mayor cuando pensamos que vale tanto para las relaciones personales como en lo macrosocial, intentar establecer un diálogo igualitario entre grandes culturas y procurar que la convivencia cotidiana se asiente en valores como la empatía, la tolerancia, la diversidad, la solidaridad, etc.". Explica Jiménez que el método que subyace para lograr la paz neutra es:

(...) la interconexión de habla, lenguaje y diálogo para transformar conflictos buscando la paz, donde confluye la noviolencia y la asertividad, como actitud personal que genera en uno mismo, sosiego y seguridad y en los demás, respeto y reflexión más que reacciones negativas que se disponen contra el diálogo, la educación, la investigación y el trabajo de campo como una forma de ejercer la investigación-acción (p. 2).

De igual manera, Jiménez (2016, p. 13) nos remite a la paz intercultural como “...un puente entre culturas que pueden convivir y enriquecerse mutuamente. Estamos ubicados en un desarrollo hermenéutico de pensarnos desde el otro y ver las dificultades de entrelazarnos entre multiculturalidad e interculturalidad”.

El modelo intercultural enseña a las personas a convivir, a comprender y a valorar otras culturas; asimismo, fomentar la cultura de paz y la interculturalidad como contenido didáctico en las instituciones educativas obliga a favorecer y valorar comportamientos solidarios y cooperativos entre los alumnos que se están formando. Así, las ideas de paz, de interculturalidad y educación en valores y educación intercultural van asociadas a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones (Jiménez, 2016).

El encuentro con otras visiones del mundo que son incompatibles con la nuestra nos hace inseguros, nos hace perder el equilibrio. Pero la apertura de la interculturalidad es enriquecedora. Nos permite crecer, ser transformados; nos estimula a volvernos más críticos, menos absolutistas y amplía el campo de nuestra tolerancia. Además, nos hace descubrir las raíces propias de nuestra cultura, esos puntos de intersección para un crecimiento armonioso de esa misma cultura. La interculturalidad es una condición necesaria, pero no suficiente para la paz (Panikkar, 2006). “El deseo de la paz no es nuevo. La aspiración a la paz es innata al hombre” (p. 132).

En otro orden de ideas, la paz y la educación son comprendidas desde una perspectiva holística, que integra la paz interna, la paz social y la paz ecológica. Tuvilla (2004) afirma que 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*), y que a su vez podemos reagrupar en dos dimensiones: paz interior y paz externa.

Dimensión interior de la paz. En la teoría de la paz holística, la paz interior es aquella que se desarrolla en el ámbito intrapersonal y consiste en la unión entre el individuo y el mundo. Según Fernández Herrería (1966), esta dimensión intrapersonal, dimensión personal interior, desde una perspectiva integral, no solo considera lo afectivo, sino también lo

mental y espiritual (que no es igual que religioso). Agrega que la paz interna no es la sumisión a una voluntad externa, es el reconocimiento de nuestra humanidad, de sentirnos, del trabajo con uno mismo, con tus propias necesidades, sentimientos, pensamientos, el reconocerte a ti y en el que podrás reconocer al otro.

La paz interior tiene que darse en una revolución fundamental empezando por el individuo ya que la paz de la persona es la paz del mundo (Krishnamurti, s. f.).

Esta paz interior es una dimensión complementaria de las otras expresiones de la paz y están íntimamente relacionadas. La relación que tiene el ser humano consigo mismo se reflejará en la relación que tenga con el mundo exterior. Así, en un complejo juego de interacciones, generamos nuestra realidad interior y la proyectamos hacia el mundo exterior, que reaccionará de forma más o menos consecuente con lo que de nosotros reciba (Grian, 2004).

Al reconocer la complejidad de nuestra realidad individual, comunitaria, social, nacional, regional y global, entenderemos que la paz interior y la paz exterior son procesos complementarios que se viven simultáneamente.

Dimensión externa de la paz. La dimensión externa de la paz hace referencia a los aspectos de interrelación humana, social y política, vinculada más hacia lo exterior de la persona.

Se ha desarrollado un concepto de la paz en su *dimensión social*, basado en los aspectos económicos, políticos, jurídicos, culturales y sociales (Fernández, 1996). Dimensión que actualmente está más presente a través del trabajo de las organizaciones de la sociedad civil, plataformas y movimientos sociales y en algunas escuelas, donde los conceptos de paz y sus implicaciones sociales se han empezado a desarrollar, tratando de promover una cultura de paz.

Según Fernández (1996), la historia revela que la paz como justicia social, como satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, es una cuestión compleja y una tarea difícil. Es la paz de los hombres entre sí, bajo un papel activo de reflexión y transformación, tanto de las relaciones que lleva con el otro como de los sistemas e instituciones que lo sustentan.

Dimensión ecológica de la paz. Como condición de la formación de sociedades armónicas (paz holística) y de equilibrio planetario (paz con Gaia), es decir, el adentro y el afuera de nosotros mismos. Este proceso posibilitará la progresiva emergencia de una cultura mundial de paz y una conciencia ética planetaria (Fernández, 1996).

Refiere Abarca (2013) que estas dimensiones de la paz permiten empezar a reconocer y fortalecer las redes en las que están insertos los seres humanos, en las que no se trata de salvar un mundo utópico, sino transformar las realidades que vivimos día a día. Esto da la posibilidad de entender la complejidad que las sociedades muestran de forma permanente, que la educación es un participante y miembro de la transformación, la cual, auxiliándose de las diferentes dimensiones, tiene la posibilidad de generar espacios educativos para el desarrollo de un ser humano integral, que vive en un sistema vivo y complejo.

La construcción de cultura de paz no solo responde a la resolución de un acto de violencia directa, sino que, tal y como ya se mencionó, es un proceso permanente, un medio, no un fin, que se debe practicar tanto en escenarios de conflicto, posconflicto, como en las sociedades en las que no exista conflicto o violencia manifiesta (Vela et al., 2011). Por tanto, debe incorporar el entendimiento de la necesidad de transformar las relaciones y los conflictos con vistas a construir una sociedad más equitativa, justa, afectiva y armónica, en la que sus integrantes se interrelacionen de tal manera que se fortalezca el apoyo mutuo y la cooperación en el desarrollo sostenible de sus comunidades de las que forman parte: un grupo, comunidad educativa u organización social, en los que se organizan para rechazar cualquier forma de violencia (directa, estructural o cultural).

La paz no es solamente una condición que se puede vivir a nivel global o nacional (ausencia de guerra). Es también lo que hace la sociedad cotidianamente para vivir los conflictos de una forma no violenta. De esta manera tiene que ver con la paz lo que decida un gobierno para manejar la violencia, tanto como lo que hace una familia para solucionar sus conflictos diarios, o una comunidad para tratar las diferencias entre sus miembros (Vela, et al., 2011, p. 27).

Muñoz (2004b) considera que la palabra paz es “una síntesis y a su vez una propuesta de experiencias de bienestar. Pero, aunque pueda parecer contradictorio, además la paz es una síntesis polisémica, porque alberga los diversos significados reconocidos por cada cultura” (p. 32). Agrega que también es polivalente, ya que puede ser utilizada en distintos ámbitos, escalas y circunstancias personales y sociales. Y, asimismo, está dotada de cierta plasticidad, ya que se adapta en cada uno de estos ámbitos sin perder su significado central de regulación pacífica de los conflictos. La paz es, por tanto, una idea muy vigorosa y operativa, transversal a todos los espacios humanos. Por todo ello, sirve de cohesión para cada ámbito, pero a su vez cumple esta misma función para el resto de las relaciones con otras actividades humanas; favorece el enlace, la conexión, el diálogo en y entre las distintas realidades humanas.

Siguiendo a Muñoz (2001), retomamos el concepto de paz imperfecta. Este concepto se debe al investigador español Francisco Muñoz y su grupo de investigación radicado en el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, y parte de la paz desde su posibilidad de ser sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos, como un enorme potencial que tenemos y que está presente para la construcción de la paz. Imperfecta porque reconoce que conviven las regulaciones de conflicto pacíficas con las violentas, y porque no se busca llegar a la perfección, sino convivir con la propia imperfección de la naturaleza de los seres humanos.

Paz imperfecta son todas estas experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. Se incluye desde la paz individual (consigo mismo), las situaciones en las que se regulan pacíficamente los conflictos de los individuos; paz individual y grupal: socialización, caridad, cariño, dulzura, solidaridad, cooperación y mutua ayuda, etc.; regional/estatal: acuerdo, negociación, intercambios; internacional/planetaria: pactos y tratados de organismos internacionales (Muñoz, 2001).

La paz imperfecta no es cerrada ni estática, sino dinámica y abierta a las percepciones, conocimientos y experiencias.

- Permite una comprensión global y no fraccionaria de la paz.
- Facilita el acceso a todas sus realidades.
- Una mayor promoción de ideas, valores, actitudes y conductas múltiples de paz.
- Cambia la percepción que tenemos de nosotros mismos al reconocer que la mayoría de nuestras experiencias han sido pacíficas y, en esa medida, genera esperanza, moviliza y hace posible integrar experiencias sin exclusiones y unificar a la gente que trabaja por la paz.
- Acaba con la dicotomía de “buenos y malos” y permite reconocer en los actores de los conflictos realidades (valores, vivencias, actitudes, etc.) de paz.

Esta idea de paz imperfecta, permite enfrentar las tantas fantasías que se tejen sobre la paz, muchas veces un disfraz de la guerra para perpetuarse y se aproximan a un concepto de paz hecho con la materia de nosotros mismos: una paz humana (no divina), una paz posible (no utópica), una paz integradora que acepte los conflictos, en fin, una paz movilizadora, integradora, constructiva y construible, donde logremos conciliar aspiraciones y limitaciones, sueños y realidades. Y eso, en una realidad de guerra y violencia, exclusiones e injusticias, permite tener una idea de paz dinámica, práctica, que haga de la paz misma un instrumento de transformación, un camino y un método para superar la violencia y resolver el conflicto armado en vista de que los métodos violentos, tanto desde la perspectiva del Estado como la de los actores armados extrainstitucionales, están agotados (Muñoz 2001, pp. 57-58).

La paz imperfecta es una herramienta analítica que comprende las siguientes características:

- a) Se trata de una categoría analítica que pretende abarcar las conductas pacíficas, es decir, todos aquellos mecanismos que permiten una salida pacífica a los conflictos. En este sentido, la paz imperfecta comprende tanto a la paz negativa como a la paz positiva, puesto que su foco de interés se sitúa tanto en los instrumentos de prevención de las manifestaciones de la violencia directa como en los mecanismos de reducción de los niveles de violencia estructural.

- b) La paz imperfecta plantea una aproximación gradualista hacia el objetivo final de la erradicación de la violencia estructural. La paz imperfecta asume que es posible la coexistencia en una misma realidad de experiencias de paz con experiencias de violencia tanto directa como estructural, pero siempre en la perspectiva de avanzar hacia la reducción progresiva, gradual e inexorable de los niveles de violencia directa y estructural.
- c) Otra señal de identidad de la paz imperfecta es el tratamiento que se le da al conflicto en la paz imperfecta; se maneja una antropología que trata de dar cuenta de la complejidad del ser humano, tratando de contemplarlo como una criatura en la que están presentes y conviven en una relación conflictiva, agónica y contradictoria tanto los elementos descritos por la corriente optimista como por las posiciones pesimistas. Por eso se corresponde con un ser humano tensionado, conflictivo, a veces violento, pero también altruista, cooperativo y solidario, sobre el que se pueden promover procesos de empoderamiento pacifista. (Muñoz y Molina, 2010)
- d) El conflicto, desde la perspectiva de la paz imperfecta, es ineludible. Forma parte consustancial de la naturaleza humana en tanto que el ser humano es capaz de formular proyectos diferentes ante los cuales tiene que optar. Las distintas opciones significan la existencia del conflicto.
- e) Algo parecido sucede con el conflicto. Hay conflictos que son funcionales al desarrollo de las sociedades, puesto que son el motor que las hace evolucionar. Sin embargo, hay otros conflictos claramente disruptivos que suponen la destrucción de aquellas colectividades en las que se producen: el conflicto es inevitable, la violencia es opcional.
- f) El concepto de paz imperfecta establece la necesidad de integrar el conflicto como un elemento positivo y compatible con la realización de la paz. Y es que, si se considera que el conflicto es inherente a la naturaleza humana, entonces, si hacemos depender la definición de paz de la inexistencia de conflictos, tendríamos que concluir que la paz es un ideal irrealizable. En este sentido, si definimos la paz ligándola a la resolución no violenta (ni directa ni estructural) de los conflictos, entonces sí se puede hacer posible la construcción de la paz.

- g) Una paz que se concibe como imperfecta, en el sentido de siempre inacabada porque la construcción de la paz es un proceso continuo y permanente como permanente es la presencia del conflicto en la vida humana. De este modo, en el concepto de paz imperfecta está presente la utopía en tanto que la paz es un ideal que nunca se va a lograr totalmente pero que funciona como una guía que orienta la acción de los seres humanos.

Capítulo 3

El conflicto

*“El conflicto es normal en las relaciones humanas,
y el conflicto es un motor del cambio”
John Paul Lederach*

Los conflictos son inherentes a la existencia del ser humano; esta afirmación la hacen los investigadores de las teorías discutidas en este trabajo. Ya lo dice Lederach en la frase que abre este apartado, que es normal en las relaciones humanas. Los conflictos son naturales en la sociedad, desde que existen diferentes formas de percibir el mundo en la gran diversidad de culturas existentes en el planeta. Las personas en su dinámica diaria tienen intereses y objetivos muy personales en su familia, escuela, trabajo o comunidad. En este nivel, Fisher (2000) los considera en un nivel micro; en el nivel meso, los ubica de forma local, territorial y regional; y en el nivel macro, nacional e internacional.

Todas las relaciones humanas, relaciones sociales, relaciones económicas y relaciones de poder experimentan crecimiento, cambio y conflicto. Los conflictos surgen del desequilibrio en estas relaciones como: diferencias de status social, diferencias en bienestar o acceso a recursos y diferencias en el acceso al poder, generando problemas como discriminación, desempleo, pobreza, opresión. Cada nivel conecta con el otro, y conforma una cadena de fuerzas potencialmente poderosas que puede llevar o al cambio social constructivo, o hacia la violencia destructiva (Fisher, 2000, p. 10).

Por su parte, Vela et al. (2011) explican que las diferencias, incompatibilidades o contradicciones inmersas en una relación entre actores pueden ser individuales (conflictos interpersonales) o colectivas (conflictos comunitarios, institucionales, organizacionales, interculturales, etcétera). Agrega que "...el desequilibrio de poder se encuentra en el centro de la mayoría de los conflictos, ya sea por la necesidad de mantenerlo o de conseguirlo por parte de quienes no lo tienen o no tienen suficiente" (p. 24). Afirma este autor que existe una interrelación entre los conflictos de diferente tipo; por ejemplo, un conflicto económico en torno al acceso a recursos normalmente está inmerso en un conflicto de tipo político alrededor del acceso al poder político, e identifica tres elementos activos en cada conflicto (p. 25):

- *La contradicción* es lo que está de fondo, aquello que produce el conflicto. Generalmente, se debe a la incompatibilidad de objetivos o de intereses.

- *Las actitudes o los supuestos* se refieren a las formas de percibir al otro, a las emociones como el temor, la prevención, etcétera.
- *El comportamiento* es, finalmente, la expresión de los supuestos y de las actitudes, y se traducen en hechos, por ejemplo, de agresividad, de exclusión o también de concertación.

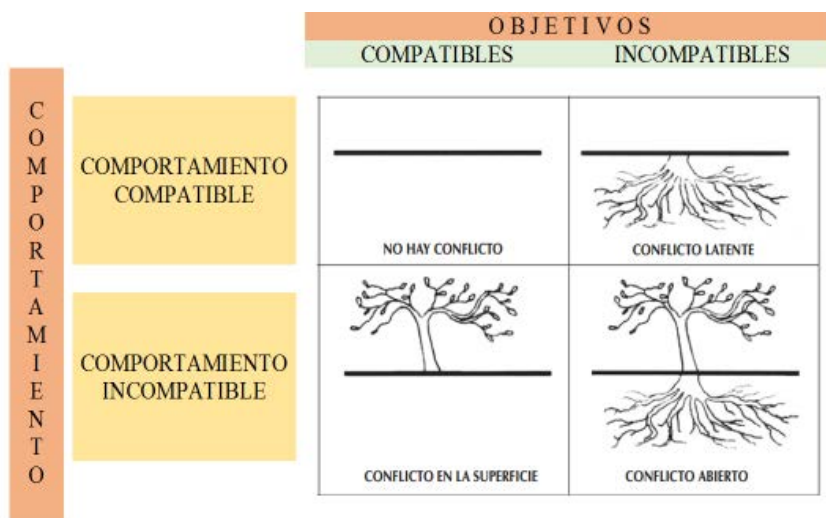
Por su parte, Muñoz (2004a) refiere que el ser humano es conflictivo desde el inicio de su historia y que en el entramado de circunstancias conflictivas de la vida cotidiana, "...la cultura, los valores, las normas de conducta y las instituciones han ayudado a establecer relaciones, a ordenar, a consensuar y a cooperar para abordar los diversos problemas con los que cohabitamos" (p. 145), pues la capacidad de pensar, sentir, experimentar, aprender y comunicar ha dado la posibilidad de crear e inventar herramientas, tecnologías y formas de agruparse, lo que ha permitido evolucionar desde la cultura más que en los cambios genéticos, pero también propicia la aparición de conflictos.

El reconocimiento del papel de los conflictos, es que el conflicto ha estado ineludiblemente ligado a la historia de la humanidad, que ha sido un factor esencial de creatividad, de adaptación al medio ambiente, de evolución, contribuye a cambiar sin duda la percepción que tenemos de nosotros mismos. Las diversas culturas llevan implícitos modelos antropológicos en los cuales se articulan las características que se reconocen de los seres humanos. Todos ellos son fruto de su interacción con el medio y de sus vivencias experienciales e históricas. Los astros, la lluvia, los ríos, las plantas, los animales, etc., los acontecimientos vividos y percibidos son almacenados en las cosmovisiones y cosmologías. Creemos que hay un bagaje cultural suficiente en la historia de la humanidad como para pensarnos con cierto optimismo. También una perspectiva abierta del conflicto nos permite ver la ingente cantidad de problemática que hemos resuelto y los caminos por los que transitar para la que nos queda por resolver. Pero, además esta perspectiva puede ser optimista, basada en el conocimiento intelectual y científico de nuestras circunstancias e historia (Muñoz, 2004a, p. 169).

Tal como lo plantea Fisher (2000, p. 4), el conflicto es “...una relación entre dos o más partes (individuos o grupos) que tienen o consideran que tienen objetivos incompatibles”, y coincide con Muñoz (2004a), al considerar que “...los conflictos son parte de la vida, inevitables y con frecuencia creativos” (p. 4). Agrega que los desacuerdos que generan los conflictos a menudo se resuelven sin violencia y, por lo general, conducen a una mejora de la situación para las partes involucradas.

Los conflictos surgen del desbalance en estas relaciones, es decir, de la posición social desigual, de riqueza desigual y de acceso diferenciado a los recursos, así como de poder desigual, lo que provoca problemas de discriminación, desempleo, pobreza, opresión, crimen. Cada nivel se conecta con los otros, formando una potencial cadena de fuerzas para el cambio constructivo o la violencia destructiva. Los niveles interpersonal y familiar, así como regional y global– son también muy importantes. En el hogar, por ejemplo, el abuso a niños y niñas y la violencia doméstica tienen un impacto más allá de este, y las decisiones de carácter global tomadas por los organismos económicos multinacionales tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) afectan al nivel de las bases (Fisher, 2000, p. 4).

Es importante tener en cuenta que en un conflicto no todo siempre es visible, en la Figura 2 se muestra el conflicto diferenciado por dos ejes: objetivos y comportamientos.

Figura 2*Objetivos y comportamientos.**Fuente:* Fisher (2005, p. 5).

Las cuatro casillas de la figura muestran relaciones entre objetivos y comportamientos y sus implicaciones en términos del conflicto. Lo que se pretende es ilustrar tipos de conflicto para visualizar diferentes tipos de intervenciones posibles. No existe una situación ideal en este escenario, pero cada uno de los cuatro tipos tiene su propio potencial y sus propios retos (Fisher, 2000, p. 6).

- *No hay conflicto*: es común percibir que lo que se indica en la casilla superior de la izquierda es el no conflicto.
- *Conflicto latente*: está bajo la superficie y puede ser que necesite emerger para ser abordado con efectividad.
- *Conflicto en la superficie*: no tiene raíces o son poco profundas; es posible que exista solamente un malentendido en relación con objetivos, que puede aclararse por medio de una mejor comunicación.
- *Conflicto abierto*: está profundamente enraizado y a la vez muy visible; puede demandar acciones que aborden tanto las raíces de los problemas como sus efectos visibles.

Galtung (2003a, p. 4) refiere que “la raíz del conflicto está siempre en una contradicción, es decir, objetivos que son incompatibles” Pero un conflicto suele tener también componentes de actitud y comportamiento”. Añade que esas actitudes están generalmente condicionadas por el subconsciente colectivo, la cultura profunda, la cosmología de esa nación, género, etc., y el comportamiento está condicionado por pautas adquiridas en situaciones de conflicto. Refiere que la cultura profunda es un almacén de suposiciones, también sobre los conflictos. Los damos por hechos, es normal y natural; los conflictos son así, sin cuestionarlos.

Los conflictos son situaciones de disputa en las que hay contraposición de intereses, necesidades y valores. No debemos confundir conflicto con violencia, puesto que hay conflictos que pueden resolverse sin el uso de la violencia, aunque no es posible que haya violencia sin conflicto (pero esto no quiere decir que el conflicto pueda ser más o menos real para todo aquel que es objeto de la violencia). La violencia es un fenómeno social, que se aprende y, por lo tanto, también se debería poder desaprender. No se debe pretender eliminar los conflictos, puesto que estos son positivos en tanto que son oportunidades de transformación; se debe luchar a favor del no uso de la violencia para resolverlos (Galtung, 2003a).

También Galtung (2003a) coincide en que los conflictos son connaturales a las relaciones humanas y que, bien gestionados o regulados, pueden ser una excelente herramienta pedagógica o para la transformación social. Esto implica un trabajo, tanto de enseñar como de aprender a gestionar y transformar positivamente los conflictos. El conflicto empieza cuando las necesidades de dos o más personas o grupos son antagónicas, puesto que esto genera una crisis, difícil de resolver. Por eso, hay que poder abordar el conflicto antes de que llegue a la crisis.

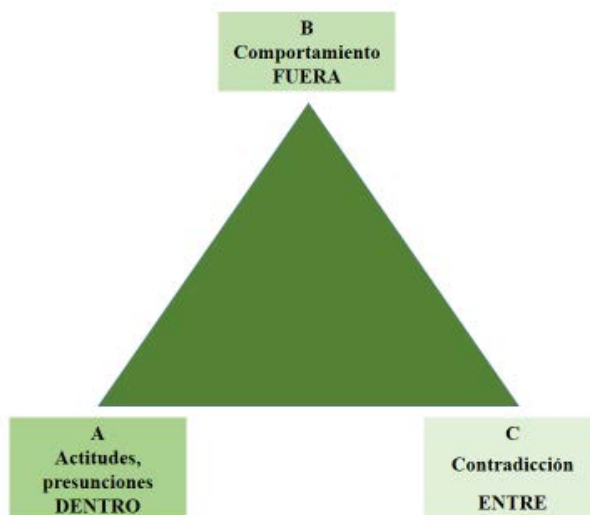
Según Calderón (2009), para llegar a un concepto de conflicto, Galtung hace un ejercicio de síntesis conceptual producto del análisis y la interacción de diferentes intentos de respuestas o tendencias que a lo largo de la historia de la humanidad se dieron los hombres para poder explicarse este fenómeno.

- Una primera línea de respuestas se enfoca sobre aspectos interiores al ser humano (como el odio).
- Una segunda línea se concentraba fundamentalmente en la incompatibilidad de objetivos de las partes.
- La tercera línea se focaliza en el hecho externo de las contradicciones.

Estas respuestas giran en torno a las dimensiones interior, exterior y al entre de las relaciones humanas. No se podría prescindir de ninguna de ellas si de un análisis objetivo de los conflictos se trata; la interacción de estas tres dimensiones lleva a definir el conflicto de esta manera: actitudes y presunciones + comportamiento + contradicción, ilustrada en el triángulo del conflicto de Galtung (Calderón, 2009).

Figura 3

Triángulo del conflicto



Fuente: Galtung (2003a).

- Las actitudes (aspecto motivacional) se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto.
- El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes durante el conflicto.
- La contradicción (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y con cómo este se manifiesta.

El triángulo ABC puede servir al mismo tiempo como una especie de lista de control, teniendo siempre presente que no se puede obviar ninguno de sus componentes; el no observar esta totalidad comporta una percepción limitada del conflicto y puede llevar consiguientemente a un manejo inadecuado del mismo (Calderón, 2009).

Así mismo, los conflictos pueden tener un nivel observable o manifiesto y un nivel latente. Normalmente, el aspecto manifiesto de un conflicto es el comportamiento B, mientras que A y C permanecerán en el nivel latente. Por otro lado, un conflicto puede iniciarse en cualquiera de los ángulos (Galtung, 2003a). En esta visión coincide con el esquema de Fisher (2000), mostrado en la Figura 3.

A manera de síntesis de este apartado, presentamos el Cuadro 2, en el que se pueden distinguir los tipos de conflictos, las circunstancias que los definen y su ubicación.

Cuadro 2

Características del conflicto

Tipos de conflictos	Circunstancias que lo definen	Ubicación
Individual	Necesidades	¿Dónde ocurre? ¿Quiénes intervienen? ¿Qué espacio institucional? ¿Qué espacio geográfico? ¿En qué estructura social? ¿En qué estructura política? ¿Qué normas culturales? ¿Qué normas jurídicas? ¿Qué protocolos de acción? ¿Qué método de toma de decisiones?
Familiar	Percepciones	
Vecinal	Relaciones entre actores	
Escolar	Modelos de conducta	
Étnico	Intereses	
Laboral	Conciencia	
Comercial	Grado de reconocimiento	
Sindical	Percepciones sobre el conflicto	
Económico	Grado de interdependencia	
Político	Relaciones con actores externos	
Ambiental	Dimensiones	
Religioso	Ideas	
Ideológico	Relatos	
Local	Metáforas	
Nacional	Alcance	
Internacional	Escala	

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Abordaje del conflicto

A finales de la segunda década del siglo veintiuno, se realizan muchos esfuerzos por resolver los conflictos, que han llegado a crisis y violencias en muchos de los casos. Gobiernos de todos los niveles en el mundo, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), asociaciones de civiles, instituciones de beneficencia, patronatos, personajes famosos; en fin, desde muchos flancos se lucha por darle una salida a múltiples problemáticas que se viven en todos los órdenes sociales y ambientales.

Federico Mayor Zaragoza, en su discurso de apertura del Foro Mundial de Ciudades de Paz de 2018, hizo un llamado a cada uno de los asistentes a que emprendieran acciones desde sus ámbitos personales para frenar la cruel violencia de guerras y crímenes que se viven día con día en todos los rincones del mundo, en cualquiera de sus formas: directa, estructural y cultural. Dio un informe sobre los resultados obtenidos en materia de paz en acciones emprendidas desde grandes organizaciones como la UNESCO, los cuales, dijo, no eran los esperados; argüía que se debe prosperar más en esta tarea, pues toda la humanidad está en grave deterioro por la pobreza, la violencia, la desigualdad, la inequidad, el despojo, el hambre y la sinrazón de quienes tienen el poder político y económico mundial.

En este panorama, Fisher (2000, p. 9) refiere que “la mayoría de guerras son internas, y las víctimas son en su mayor parte civiles. Aunque la mayoría de personas asesinadas o desaparecidas son hombres, las mujeres, niños y niñas forman el mayor número de personas desplazadas o refugiadas”. Y añade que el aumento de conflictos internos y la globalización de los conflictos han dado como resultado un crecimiento en la militarización, la corrupción política y la pobreza, por lo que, como respuesta a esta situación, ha habido una importante expansión de la investigación y de esfuerzos prácticos para reducir los conflictos violentos. Tanto los gobiernos como la sociedad civil han intentado desarrollar respuestas a un problema que en muchas áreas está obstaculizando el desarrollo o trastornándolo totalmente. Dar respuesta a la solución de estos conflictos no es una tarea fácil, pues como lo cita Cascón (2006, p. 6), “hay una idea muy extendida que es la de ver el conflicto como

algo negativo, y, por tanto, algo a eludir...”. Esta idea probablemente esté basada en diversos motivos:

- a) Se relaciona con la forma en la que habitualmente hemos visto que se suelen enfrentar o resolver: la violencia, la anulación o destrucción de una de las partes y no una solución justa y mutuamente satisfactoria. Desde las primeras edades, los modelos que hemos visto apuntan en esta dirección: series infantiles de televisión, juegos, películas y cuentos.
- b) Todas las personas sabemos que enfrentar un conflicto significa quemar muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no excesivamente agradable.
- c) La mayoría sentimos (incluidos profesores) que no hemos sido educados para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos. En los programas de las facultades de pedagogía y de ciencias de la educación se echan de menos temas como la resolución de conflictos.
- d) Tenemos una gran resistencia al cambio. Aunque las cosas no estén bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenerlas así antes de asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación.

No obstante, como ya se ha mencionado en varias ocasiones en este trabajo, el conflicto es consustancial a las relaciones humanas, y no hay forma de eludirlo; por mucho que se ignore, el conflicto sigue su curso haciéndose inmanejable hasta llegar a la violencia como forma de resolverlo, pero, por el contrario, genera más conflictos y más violencia.

El conflicto se puede considerar positivo y factible de resolución pacífica, por tres motivos (Cascón, 2006, p. 7):

- a) Considerar la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad, desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo.
- b) Considerar que solo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores.
- c) Considerar el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas, aprender a intervenir en ellos será algo fundamental.

Cuando se habla de resolver conflictos, se trata de abordar el proceso hasta descubrir las causas profundas que lo originaron. Para ello, se realiza un microanálisis para los conflictos interpersonales y un macroanálisis para el caso de conflictos sociales, comunitarios, nacionales e internacionales. Cascón (2006, p. 9) postula que el conflicto es un proceso que pasa por tres fases:

- Tiene su origen en las necesidades (económicas, ideológicas, biológicas...).
- Cuando las de una parte chocan con las de la otra, las convertimos en antagónicas y surge el problema en el que se manifiestan desconfianza, incomunicación, temores, malentendidos.
- La crisis que suele tener una manifestación violenta y es lo que muchas personas identifican como conflicto.

Para efectos de abordar los conflictos, Fisher (2000) propone varios enfoques que, a su decir, algunas veces son vistos como pasos de un proceso, en donde cada paso incluye al anterior (por ejemplo, la conciliación del conflicto incluye medidas para la prevención del conflicto, según sea el caso). Estos son los enfoques:

- *Prevención de conflicto*: persigue prevenir el surgimiento de conflictos violentos.
- *Conciliación del conflicto*: persigue poner fin al comportamiento violento por medio de un acuerdo de paz.
- *Manejo del conflicto*: persigue limitar y evitar la violencia potencial mediante la promoción de cambios de comportamiento positivo entre las partes involucradas.
- *Resolución del conflicto*: aborda las causas del conflicto y busca construir relaciones nuevas y duraderas entre los grupos hostiles.
- *Transformación del conflicto*: aborda la gama más amplia de raíces sociales y políticas del conflicto y busca transformar la energía negativa de la guerra en cambios sociales y políticos positivos.

En esta propuesta de Fisher, se observa que los enfoques son progresivos; prácticamente plantea, en primer lugar, que se debe prevenir que surja el conflicto, y de ahí hasta su resolución o transformación. Este último enfoque, la transformación del conflicto, es el que se plantea desarrollar

en la propuesta didáctica para abordar los conflictos en la UAIM, y que más adelante se desarrollará desde la teoría de John Paul Lederach. Esta se trata de una estrategia más amplia y de mayores alcances; es también la que requiere de un compromiso más abarcador y de más largo plazo. Se describen en el Cuadro 3 seis teorías planteadas por Fisher (2000) sobre las causas del conflicto y los objetivos de su abordaje.

Otro enfoque interesante es el que presenta Muñoz (2004a, p. 176); se trata de la regulación, en la que supone que el conflicto “...no termina con su actuación, pero las partes reconocen en qué situación se encuentran, cuáles son las causas, y deciden hacer cambios en normas de conducta, actitudes y estructuras, que ayudan a establecer una nueva situación”. Refiere este autor que a diario se regulan muchos conflictos a través del diálogo, confianza, amistad, filantropía, altruismo, solidaridad, cooperación y tantas otras virtudes que poseen y practican las personas, colaborando así para su bienestar.

Cuadro 3

Propuestas para el abordaje de conflictos

Teoría	Objetivos del abordaje
Teoría de las relaciones comunitarias Asume que el conflicto es provocado por la polarización, desconfianza y hostilidad existentes entre diferentes grupos a lo interno de una comunidad.	• Mejorar la comunicación y el entendimiento entre grupos en conflicto. • Promover mayor tolerancia y aceptación de la diversidad en la comunidad
Teoría de la negociación basada en principios Asume que el conflicto es provocado por posiciones incompatibles y por una visión de “sumar cero” adoptadas por las partes en conflicto.	• Ayudar a las partes en conflicto a separar las personalidades de los problemas y temas, y a negociar sobre la base de sus intereses y no de posiciones fijas. • Facilitar acuerdos que ofrecen ventajas mutuas para ambas/todas las partes
Teoría de las necesidades humanas Asume que los conflictos profundamente enraizados son provocados por necesidades humanas que han sido frustradas o no han sido satisfechas, ya sean de índole física, psicológica o social. Con frecuencia se mencionan aspectos de seguridad, identidad, reconocimiento, participación y autonomía.	• Ayudar a las partes en conflicto a identificar sus necesidades comunes y a generar opciones para satisfacer esas necesidades. • Que las partes alcancen acuerdos que satisfagan las necesidades humanas básicas de ambas.

Teoría de la identidad Asume que el conflicto es provocado por sentimientos de una identidad amenazada, generalmente enraizados en pérdidas y sufrimiento del pasado aún no resueltos.	• A través de talleres y diálogo facilitado, que las partes en conflicto identifiquen las amenazas y temores que sienten y construyan empatía y reconciliación entre ellas. • Alcanzar conjuntamente acuerdos que reconozcan las necesidades centrales de identidad de todas las partes.
Teoría de la comunicación intercultural Asume que el conflicto es provocado por incompatibilidades entre distintos estilos culturales de comunicación.	• Aumentar el conocimiento de las partes en conflicto sobre la cultura de cada una. • Debilitar los estereotipos negativos que tienen entre las partes. • En última instancia, fortalecer una efectiva comunicación intercultural.
Teoría de la transformación de conflictos Asume que el conflicto es provocado por problemas reales de desigualdad e injusticia expresados por estructuras sociales, culturales y económicas que rivalizan.	• Cambiar estructuras y sistemas que provocan desigualdad e injusticia, incluyendo la redistribución económica. • Mejorar las relaciones a largo plazo y las actitudes entre las partes en conflicto. • Desarrollar procesos y sistemas que promueven el “empoderamiento”, la justicia, la paz, el perdón, la reconciliación y la aceptación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fisher (2000).

Por su parte, Muñoz (2004a, pp. 186-194), propone algunos métodos para la regulación de conflictos que podemos ver en la Figura 4.

Figura 4*Métodos de regulación de conflictos.*

Fuente: elaborado a partir de Muñoz (2004a).

- *Diálogo y negociación.* El diálogo es una forma práctica de la comunicación y la mediación. Con él se busca comprender a través de la expresión y la palabra las ideas y los sentimientos de los demás. En todo diálogo hay una negociación consciente y explícita.
- *Mediación.* La mediación debe ser propiciada, buscada y potenciada como paso intermedio, para la transformación pacífica de los conflictos que facilita el acercamiento de las partes.
- *Arbitraje.* Procedimiento extrajudicial para resolver conflictos de intereses mediante sometimiento de las partes, por mutuo acuerdo, a la decisión de uno o varios árbitros.
- *Diplomacia.* Este método tiene un significado genérico, referido a las buenas formas de las relaciones entre personas y grupos, y otro particular, sobre las relaciones entre estados o internacionales. Las pautas de la diplomacia actual fueron establecidas en la Convención de Viena de 1961, donde se estipuló que las relaciones diplomáticas entre gobiernos no se establecen en forma automática, sino cuando hay mutuo consentimiento.

- *Amor y otras actitudes positivas.* El amor es la regulación de conflictos más universal; es una vía pacífica que nos permite alcanzar gran bienestar y que está presente en todos los ámbitos humanos.
- *Autorregulación.* En organizaciones educativas, laborales, internacionales, empresariales, personales o colectivas, se apela a la autorregulación como un mecanismo en el que se regulan las competencias propias de cada actor. Un autocontrol destinado a evitar que los intereses entren en colisión y que puedan crear ciertos problemas o tensiones violentas.

También Muñoz (2004a) considera que se debe tomar en cuenta la prevención del conflicto, dado que el escenario de violencia estructural es propicio para generar formas de violencia como el hambre, la pobreza y la marginación; son espacios donde se deben prever otras formas de violencias, como la cultural y la directa (como el uso de la fuerza y la verbal) y la política. Las formas de prevención que propone son:

(...) fomentar encuentros y reuniones de intercambio; favorecer organizaciones e instituciones de carácter mediador; hacer celebraciones con contenidos positivos; dialogar y comunicar; compartir bienes y experiencias; realizar movilizaciones populares no violentas; hacer crecer la solidaridad; cuidar a niños, ancianos y enfermos; cultivar la compasión; establecer el máximo de armonía con nuestro entorno; hacer crecer la conciencia; potenciar las artes y las letras; tener un sentido lúdico y hedonista de la vida; acrecentar la humildad; etc. (p. 199).

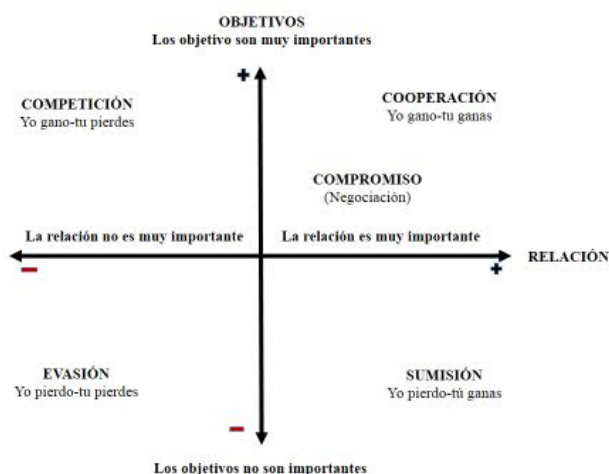
En este orden de ideas, Vela et al. (2011, p. 75) propone el abordaje del conflicto mediante el enfoque sensible, el cual consiste en "...pensar los conflictos como fenómenos naturales y multidimensionales, que tienen la cualidad de indicar un cambio en la sociedad". Este enfoque se centra en prevenir que los conflictos se gestionen de forma violenta, por lo cual propone reforzar los mecanismos, procesos y estructuras para su transformación, con la cual se contribuye a la solución pacífica y constructiva de los mismos, y a la construcción de paz.

3.2 Actitudes ante el conflicto

Retomando a Cascón (2006, pp. 10-11), el investigador plantea cinco grandes actitudes ante el conflicto, las cuales se ilustran en Figura 5: competición, cooperación, sumisión, evasión y compromiso; así mismo, refiere las formas de intervenir en el conflicto.

Figura 5

Actitudes ante el conflicto



Fuente: elaborado a partir de Cascón (2006, p. 10).

- *Competición (gano/pierdes):* la relación no importa. Ese perder, en ocasiones, se traduce en que la otra persona sea eliminada o destruida. En el terreno pedagógico, en forma de exclusión, discriminación, menosprecio, expulsión, etc.
- *Evasión (pierdo/pierdes).* Ni los objetivos ni la relación salen bien parados; no se consigue ninguno de los dos. No se resuelve el conflicto por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos.
- *Sumisión o acomodación (pierdo/ganas).* Con tal de no confrontar a la otra parte, no hago valer ni planteo mis objetivos. A menudo confundimos el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso pueda provocar tensión o malestar. Vamos

aguantándonos hasta que no podemos más y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.

- *Cooperación (ganó/ganas)*. En este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también.
- *Compromiso (negociación)*. Llegar a la cooperación plena es muy difícil; por ello se plantea otro modelo, la negociación, en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100 %.

En cuanto a las formas de intervenir en el conflicto, Cascón (2006, p. 13) refiere que un problema en el abordaje del conflicto es la acción inmediata que provoca una reacción, por lo que aprender a analizarlos para responder de una forma constructiva, es la tarea principal de la educación en el conflicto, y sugiere que deben aprovecharse todos los espacios y sistemas disponibles en los que se interacciona con los estudiantes tales como: horas en la clase, en la función tutorial, en los descansos, o dentro de un programa específico de resolución de conflictos y mediación en el centro educativo. Cascón plantea tres formas de intervención: la prevención, el análisis y negociación y la mediación.

Provencción. Proceso de intervención antes de la crisis, que nos lleve a: (Cascón, 2006, p. 14).

- Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- Una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

La prevención a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrenar mejor los conflictos, tales como: crear grupo, trabajo de autoestima, autoconcepto y valores; favorecer la comunicación; toma de decisiones por consenso; y el trabajo cooperativo.

Análisis y negociación. Aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias: "...hay que aprender a separar personas-proceso-problema, intentando ser sensibles con las personas con las que tenemos un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo; y duros con el problema, con hacer valer sus necesidades" (p. 14).

La mediación. Cuando las partes agotan las posibilidades de resolver el conflicto, o cuando la situación de violencia o de incomunicación impide que puedan hacerlo, "...debe de intervenir un mediador, donde la decisión final siempre será de las partes, el mediador debe preocuparse del proceso y de la relación y debe asegurar la confidencialidad y neutralidad" (p. 25).

Según la forma en que se produce la mediación, esta puede ser (p. 28):

- *Mediación espontánea o informal.* Cuando no puedan resolver el conflicto por sí mismos, pedir ayuda a un tercero.
- *Mediación formal, institucionalizada o equipos de mediación.* Pueden ser equipos formados por profesores, alumnos, personal no docente y padres de familia.
- *Mediación entre iguales.* Media alguien del mismo estamento que las partes en conflicto.
- *Mediación de adultos.* Pueden ser profesores y tutores.

Las fases del proceso de mediación propuestas por Lederach (2000) son:

- *Entrada.* En este momento se concreta la aceptación de la mediación por parte de los implicados en el conflicto; se recopila información; y se establecen y aceptan las reglas del proceso.
- *Cuéntame.* Cada cual cuenta su historia, sus percepciones, emociones y sentimiento
- *Ubicarnos.* Es momento de dejar de hablar del pasado y avanzar, preparando las bases para construir el futuro.
- *Arreglar.* Proponer soluciones a los problemas que satisfagan las necesidades de ambas partes.
- *El acuerdo.* Llegar a acuerdos realistas que satisfagan en gran medida a ambas partes.

- *Verificación y evaluación de acuerdos.* Establecer plazos para verificar los acuerdos y los compromisos derivados de la mediación.

3.3 Método Transcend de Johan Galtung

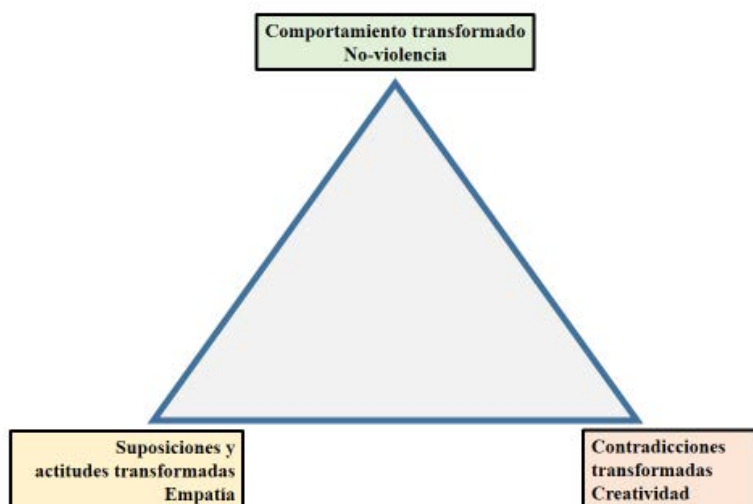
La transformación del conflicto es un enfoque que busca tanto la transformación paulatina de los conflictos como el compromiso de buscar un cambio constructivo más allá de la solución del problema que los desata. Se trata de promover transformaciones en los actores y sus relaciones para generar cambios de más largo plazo. Desde este enfoque es fundamental entender que tanto el conflicto como el cambio son naturales y están presentes de forma permanente en la vida social, por lo que hay que tener en cuenta cuál es el cambio que se pretende lograr en una situación de conflicto (Vela et al., 2011).

De acuerdo con la Figura 6 y los desarrollos de Galtung (2003a) sobre el tema, la transformación de un conflicto puede darse al abordar los tres elementos que lo componen:

- Transformación de la contradicción, lo cual conduciría a
- Transformar actitudes polarizantes, y llevaría, finalmente, al
- Abordaje no violento del tema.

Figura 6

Triángulo de la transformación de conflictos



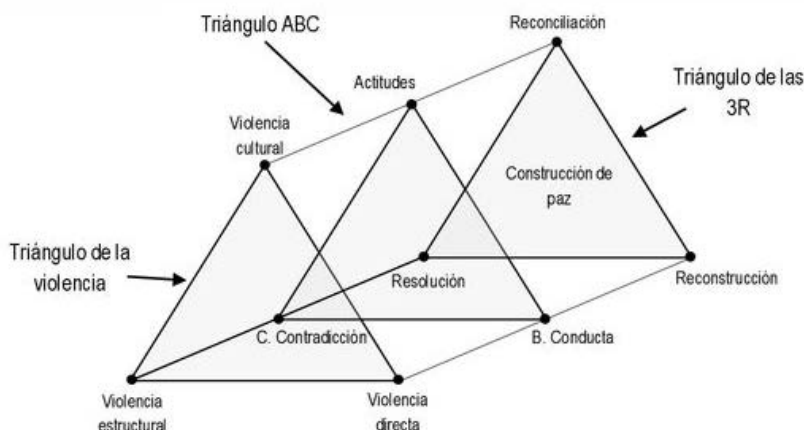
Fuente: elaborado a partir de Galtung (2003a, p. 253).

En este sentido, Lederach coincide con Galtung, ya que afirma que para abordar la contradicción se requiere de *creatividad*, para abordar las actitudes de *empatía* y para abordar los comportamientos, se debe elegir siempre la *noviolencia*.

En la transformación del conflicto, están implícitos los conceptos de las 3R (reconstrucción, reconciliación, resolución) propuestas por Galtung (1998), lo cual significa que se deben potencializar las habilidades y capacidades de los implicados en el conflicto. En la Figura 7 se observa la interrelación de los triángulos de la violencia, el ABC y de las 3R.

Figura 7

Triángulo de las 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución.



Fuente: Galtung (1998, s. p.).

El método Transcend para la transformación del conflicto busca la superación de los traumas generados por la violencia, tanto en la víctima como en el autor, mediante la construcción o reconstrucción de las relaciones orientadas con una visión de lo positivo en el futuro. “Este proceso se puede dar cuando las partes deciden salir de los límites estrechos del conflicto y se ponen unas metas comunes más elevadas. Un ejemplo de esto puede ser la ejecución de un proyecto de conjunto” (Calderón, 2009, p. 76).

Este método busca actuar y promover la transformación del conflicto en un nivel micro, basada en una idea creativa, en la empatía y la no-violencia. La transformación permite hacer una regulación positiva de los conflictos, convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de empoderamiento, de estímulo y desarrollo de la creatividad.

Galtung (2003a, p. 119), define la transformación como el “trascender los objetivos de las partes en conflicto, definiendo otros objetivos más elevados, dislocando el conflicto fuera del lugar que las partes le prepararon”, y propone tres razones por las que el uso de la transformación es más propicio para la construcción de una cultura de paz:

- Cosmológica o epistemológica. Enfatiza la idea del tiempo y el carácter infinito de los conflictos.
- Destaca la búsqueda de energía positiva en las contradicciones. Todo conflicto posee energía positiva y energía negativa.
- La constatación de que la aparición de energía negativa en un conflicto hace surgir nuevas contradicciones.

Según Galtung (2003a), no hay alternativa a la transformación empática, noviolenta y creativa de un conflicto.

- Empatía para suavizar las actitudes.
- Noviolencia para suavizar los comportamientos.
- Creatividad para superar las contradicciones.

El método Transcend consta de un conjunto de pasos, procedimientos y elementos básicos que lo caracterizan (Calderón, 2009, p. 79-80). Pasos y procedimientos:

- Hacer un diagnóstico para identificar los elementos del triángulo ABC.
- Relacionarlos con los conceptos de cultura profunda (A), comportamiento profundo (necesidades básicas) (B) y estructura profunda (C).
- Acceder a los objetivos de las partes y validarlas como legítimas o ilegítimas.
- Obtener un pronóstico.
- Relacionar estas dos estructuras con los conceptos de empatía, no-violencia y creatividad para lograr la trascendencia-transformación como terapia.

Elementos básicos que lo caracterizan:

- Superar el conflicto con la finalidad de que todas las partes alcancen sus objetivos.
- Hacer, crear las condiciones para que los aspectos transformativos sean dominantes.
- Observa el diálogo como el método más adecuado para llevar a cabo esta acción.
- Diálogos transformativos.
- Empatía, creatividad y noviolencia.

- Considera a los actores como partes iguales. La transformación va más allá de las asimetrías sociales.
- Supone el conocimiento de todas las circunstancias que rodean al conflicto, así como los orígenes de la violencia.
- Supone la presencia de una tercera persona, el trabajador de la paz, que actúe como moderador entre las partes.
- Implica las nociones de las 3R (Reconciliación, Reconstrucción, Resolución).
- Implica los niveles micro, meso, macro y mega.
- Tiene como sus elementos metodológicos: noviolencia, creatividad y empatía.
- Tiene incorporado el principio noviolento de la reversibilidad.

3.4 Transformación de conflictos de John Paul Lederach

Como ya se ha mencionado, el propósito de este estudio, es construir cultura de paz a partir de la transformación de conflictos, por la vía pacífica, que hasta donde hemos discutido, no puede darse la transformación sino por los medios noviolentos, es decir, utilizando la empatía y la creatividad positiva, como lo propone Galtung en el tema anterior. Ahora, se discutirá la visión que tiene el Doctor en Sociología John Paul Lederach.

Lederach (2009, p. 15) propone la siguiente definición:

La transformación de conflictos es visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia e incrementa la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales y responden a los problemas de la vida real en las relaciones humanas (cursivas del autor).

La transformación del conflicto para promover el cambio constructivo en todos los niveles es el diálogo, el cual es esencial para la justicia y la paz, tanto en el nivel interpersonal como en el estructural. Agrega que para reducir la violencia son necesarias “las habilidades y las capacidades comunicativas para intercambiar ideas, encontrar definiciones

comunes a los problemas y buscar soluciones en las esferas social y pública donde se construyen los patrones de las relaciones humanas” (Lederach, 2009, p. 24), y plantea por qué hay que pasar de la resolución a la transformación de conflictos, y para ello describe el significado de ambos términos (pp. 4-5):

- La resolución trae consigo el peligro de la cooptación, un intento por deshacerse del conflicto cuando las personas están planteando temas importantes y legítimos.
- La transformación está comprometida con esfuerzos de cambio constructivo que abarcan y trascienden la resolución de problemas específicos.

El concepto de transformación está dirigido a la construcción de relaciones y comunidades saludables, tanto a nivel local como global. En los espacios cotidianos con frecuencia se experimenta el conflicto como una interrupción del curso natural de las relaciones humanas en la que la comunicación se torna difícil; las personas no expresan lo que sienten y no escuchan a los demás. Los sentimientos pasan de molestia a ansiedad, dolor, y llegan a identificarse como fracaso. Por ello, “...el enfoque transformativo no se conforma con soluciones rápidas que respondan al problema inmediato, sino que busca crear un marco que aborde el contenido, el contexto y la estructura de la relación” (Lederach, 2009, p. 13).

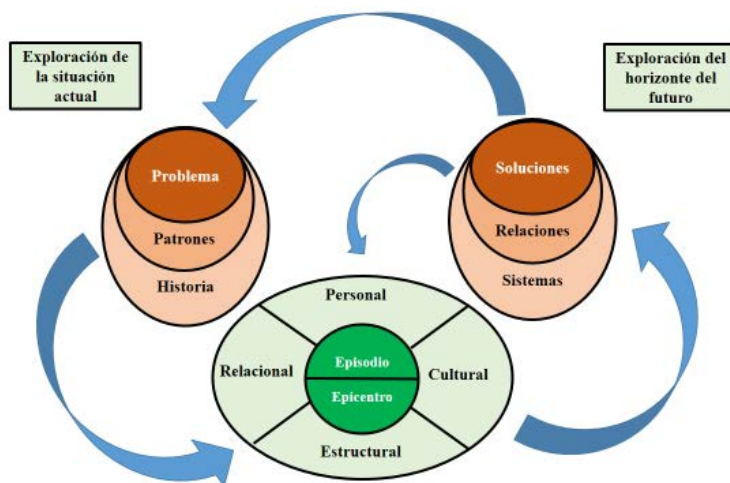
La transformación de conflictos busca comprender el conflicto social como algo que emerge de las dimensiones personal, relacional, estructural y cultural de la experiencia humana y producir cambios en ellas. Como estrategia de intervención, la transformación opera en la promoción de procesos constructivos con el siguiente rango de metas orientadas al cambio:

Cuadro 4*Metas orientadas al cambio*

Dimensiones	Metas del cambio
Personal	Minimizar los efectos destructivos del conflicto social y maximizar su potencial para el crecimiento y bienestar de la persona como ser humano individual a nivel físico, emocional, intelectual y espiritual.
Relacional	Minimizar la comunicación deficiente y maximizar el entendimiento. Exteriorizar y trabajar los temores y esperanzas relacionadas con los sentimientos y la interdependencia en la relación.
Estructural	Entender y abordar las raíces y las condiciones sociales que dan lugar a expresiones violentas o dañinas del conflicto. Promover, mecanismos noviolentos que reduzcan la confrontación negativa y minimicen la violencia hasta eliminarla. Promover el desarrollo de estructuras que satisfagan las necesidades humanas básicas (justicia material o sustancial) y maximice la participación de las personas en la toma de decisiones que afectan su vida (justicia procesal)
Cultural	Identificar y entender los patrones culturales que contribuyen al surgimiento de expresiones violentas del conflicto. Identificar y construir mecanismos y recursos dentro del ámbito cultural para responder y manejar constructivamente los conflictos.

Fuente: elaborada a partir de Lederach (2009, p. 31).

Para abordar el conflicto desde la transformación, Lederach propone crear un mapa del panorama donde se desarrolla y toma en cuenta tres componentes: la situación actual, el horizonte del futuro y el desarrollo de procesos de cambio y lo esquematiza así:

Figura 8*Panorama de la transformación de conflictos.*

Fuente: elaborado a partir de Lederach (2009, p. 39).

- *La situación actual.* El problema inmediato está arraigado a un contexto, en los patrones de las relaciones y las estructuras, todas con una historia.
- *El horizonte de futuro.* Involucra posibles caminos para tratar los problemas inmediatos que van surgiendo.
- *El desarrollo de procesos de cambio.* Respuesta al conflicto como el desarrollo de procesos de cambio que atienden a la red de necesidades, relaciones y patrones interconectados con las cuatro dimensiones: personal, relacional, cultural y estructural.

Lederach (2009) aclara que en el flujo y reflujo de la transformación del conflicto y en la construcción de la paz se experimentan períodos deprimentes, aunque los considera como normales en el círculo del cambio. Textualmente dice:

A veces sentimos como si el cambio deseado se estuviera dando, como si hubiera algún progreso. Las cosas avanzan en la dirección deseada, hacia las metas o aspiraciones que tenemos para nosotros

mismos y nuestras relaciones. En otros momentos sentimos como si hubiéramos llegado a un *impasse*. Se ha levantado un muro que obstruye y detiene todo. Luego hay momentos en los que los procesos de cambio parecen venirse abajo. Sentimos como si aquello que habíamos logrado ahora se deshiciera. Después hay tiempos en los que sentimos como si estuviéramos pasando por un completo fracaso (p. 48).

Con el fin de llevar a cabo la transformación positiva de conflictos, Lederach plantea que se deben desarrollar cinco capacidades personales para llevar a buen fin esta tarea, y que aporte a largo plazo las habilidades y aprendizajes para enfrentar las situaciones conflictivas en cualquier contexto y nivel que se presenten, además de tomar conciencia de que los conflictos se mueven en una espiral en la que fuerzas internas y externas pueden estar influyendo y presionando para su recurrencia o para su avance en un proceso que de pronto puede resultar desalentador.

Las habilidades para dirigir un proceso de transformación de conflictos no son naturales para muchas personas, y ya que estas implican compromiso y disciplina, quienes vayan a orientar esta actividad deben capacitarse para que desarrollen e incrementen su capacidad de pensar y sepan responder al conflicto de una manera transformativa; además, que estén preparados para identificar cada etapa de este proceso de transformación. Se muestra en el Cuadro 5 un extracto de cuáles son las prácticas y acciones que se deben realizar propuestas por Lederach (2009).

Cuadro 5

Capacidades personales para la transformación de conflictos

Capacidad	Práctica
<i>Desarrollar la capacidad de ver los problemas presentes como una ventana.</i>	Ver la situación inmediata sin ser cautivados abrumados o empujados por las demandas de los problemas que se presentan. Requiere: • Capacidad de mirar y ver más allá de los problemas. • Empatía para entender la situación de la otra persona sin involucrarse en sus temores. • Capacidad para crear opciones de respuesta que tomen en serio los problemas emergentes, pero que estén guiados por la necesidad de soluciones rápidas.

<i>Desarrollar la capacidad para integrar múltiples marcos temporales.</i>	La capacidad para ver a través de la ventana de la situación inmediata, supone una segunda disciplina importante: la capacidad de pensar y actuar sin las limitaciones de una visión de corto plazo, significa crear estrategias que integren respuestas en el corto plazo con cambios a largo plazo; en otras palabras se debe tener la capacidad de dar respuesta en el corto plazo y establecer estrategias de largo plazo.
<i>Desarrollar la capacidad para planear las energías del conflicto como dilemas.</i>	Cuando se abarcan dilemas y paradojas, existe la posibilidad de que en el conflicto no se esté lidiando con incompatibilidades absolutas. En vez de eso, se enfrenta la necesidad de reconocer y responder a aspectos distintos pero independientemente de una situación compleja. En el corazón de la transformación se halla la habilidad de ubicar los problemas en términos de dilemas, así como la capacidad para vivir con contradicciones y paradojas aparentes.
<i>Desarrollar la capacidad para convertir la complejidad en aliada y no en enemiga.</i>	En época de escalamiento del conflicto, la complejidad describe una situación en la que los involucrados se sienten forzados a vivir con marcos de referencia múltiples y contradictorios acerca del significado de las cosas. Se enfrentan a innumerables sucesos, que ocurren en múltiples niveles y entre diferentes grupos de personas, todo ello al mismo tiempo. La complejidad sugiere multiplicidad y simultaneidad. Por su propia naturaleza, la complejidad en el conflicto crea una atmósfera de creciente ambigüedad e incertidumbre. Las cosas no son claras. Se sienten inseguros acerca del sentido de todo lo que está sucediendo, no están seguros a dónde se dirige esto y sienten como si tuvieran muy poco o ningún control sobre lo que pasa. Todos tienen cierta tolerancia a la complejidad, pero también llegan a un punto de saturación, aquí, o enfrentamos yéndonos o dejándolo salir; otros se mantienen tratando de encontrar un arreglo o una solución rápida para que desaparezca la complejidad; otras personas tratan de reducir el impacto ignorando sus múltiples significados y caras. La clave es confiar, perseverar, no ser rígidos y no encerrarse en una sola idea.

Desarrollar la capacidad de escuchar e incluir las voces de la identidad.	La identidad configura y moviliza una expresión del conflicto, a veces en términos de demandas profundamente sentidas y de resultados preferidos a problemas emergentes. Al nivel más profundo, la identidad se encuentra alojada en las narrativas de cómo las personas se ven a sí mismas, quiénes son, de dónde han venido, y qué temen llegar a ser o perder. Por lo tanto, la identidad está muy arraigada en la manera de cómo las personas o los grupos se sienten en su relación con los otros, y el efecto que tiene dicha relación en el sentido de su participación por sí mismo y del grupo (Lederach, 2009, p. 61). Para desarrollar la capacidad de ver y escuchar la identidad, se necesita: • Estar atentos al lenguaje, las metáforas, y expresiones que indican la angustia de la identidad, es importante prestar atención a las preocupaciones que subyacen a las palabras, es un llamado del sentido de sí mismo, de identidad, y de cómo se está viviendo y definiendo una relación. Es un llamado a tomar el discurso desde el contenido hasta el núcleo. No se puede tocar el epicentro si no se escucha la voz. El primer paso: estar atentos a la voz de la identidad. • Trabajar con preocupaciones basadas en la identidad sin asumir que la labor es de intercambio directo entre identidades. Los aspectos más importantes del proceso son el cultivo de espacios de sí mismo o intergrupales, donde se pueda alcanzar una reflexión segura y profunda acerca de la naturaleza de la situación, la responsabilidad, las esperanzas y los temores. Al trabajar con la identidad, se sugieren tres principios guía que deberán caracterizar el proceso: honestidad, aprendizaje constante e intercambio apropiado.
--	--

Fuente: elaborado a partir de Lederach (2009, pp. 54-64).

Capítulo 4

La violencia

*“Convivir en la diversidad implica conflicto,
pero esto no equivale a violencia”*

Paco Cascón Soriano

En este apartado abordaremos el tema de la violencia, y aunque parezca obvio que sepamos qué es la violencia porque vivimos inmersos en ella, lamentablemente, muchas de sus víctimas no saben que lo son y no reconocen que sufren de ella. Y decimos que es lamentable porque, aun cuando en otros apartados se ha dicho que la historia de la humanidad está plagada de hechos violentos, a nivel micro, meso y macro, hay muchos actos violentos que se han normalizado en la vida cotidiana; es decir, las personas, grupos sociales y comunidades los ven como algo normal en el comportamiento humano, y los han incorporado a sus raíces culturales y a sus usos y costumbres.

La violencia, así como la paz, es importante visibilizarla y, como dice Martínez Guzmán (2000), denunciarla, o como mínimo reconocerla y evidenciarla, no nada más para hacer justicia legal en un momento dado, sino para darse cuenta de que se está siendo víctima de un acto violento en cualquiera de sus manifestaciones: directo, cultural o estructural, según lo clasifica Galtung (1998), tipos de violencia que se pueden traducir en:

- *Directa*: golpes, maltratos verbales y psicológicos, tortura física, asesinatos y todas las manifestaciones que son visibles en los seres vivos: personas, animales y la naturaleza; entre otras muchas formas violentas que dañan la integridad física, moral y psicológica de la humanidad.
- *Cultural*: costumbres arraigadas en el comportamiento humano como el machismo, el patriarcado, la confinación de la mujer a las labores domésticas, la sumisión por género, clases o posición económica, la marginación de las minorías, las creencias religiosas, ideologías, manifestadas también en el arte, la ciencia, las lenguas; estos ejemplos son limitativos, pues existen infinidad de formas culturales de violencia en el mundo.
- *Estructural*: en esta forma de violencia se visibilizan menos sus manifestaciones, aunque es una de las formas que más afecta al ser humano, ya que, junto con la cultural, establecen las condiciones para que millones de sociedades sufran por las estructuras gubernamentales, políticas y económicas mundiales que provocan, tales como la discriminación, la xenofobia, la segregación por razones étnicas y la pobreza en la que viven miles de millones de personas en el mundo; y de ahí se pueden desprender un sinnúmero de condiciones que han

hecho y hacen que en este mundo no exista la equidad, la justicia, la seguridad, la salud, la educación y las condiciones para que los seres vivos existan con dignidad, en armonía y en paz.

Por lo antes dicho, no se debe ignorar el conflicto y mucho menos se debe perder de vista la violencia en los procesos de construcción de cultura de paz, dado que puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia. Por ello, si el conflicto y la violencia se ignoran o evaden, seguramente, esto llevará a enfrentar futuros problemas. Refiere Fisher (2000) que un conflicto puede derivar en violencia cuando el diálogo es inadecuado, las voces en contradicción no son escuchadas y cuando existe inestabilidad, injusticia y temor social provocado por las heridas, la angustia, la pérdida y el dolor.

Ignorar los conflictos crea también un terreno fértil que puede ser explotado por los políticos, los impulsores de guerras y por extorsionistas, quienes pueden reclutar a las personas ofendidas o en desventaja para que les ayuden a asentar su poder e influencia a nivel nacional por medio del uso de la fuerza coercitiva. La cultura de violencia aumenta, en la que los conflictos son habitualmente manejados por la fuerza (Fisher, 2000, p. 20).

4.1 ¿Qué es la violencia?

El Diccionario de la Real Academia Española define el concepto de violencia (del lat. *Violentia*), como: cualidad de violento; acción y efecto de violentar o violentarse; acción violenta o contra el natural modo de proceder; y, acción de violar a una persona.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) define a la violencia como “...uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” (s. p.). También se puede ser violento contra grupos de personas o comunidades; estos daños pueden ser físicos, psicológicos y pueden llegar a causar hasta la muerte. Según esta organización, la violencia puede ser

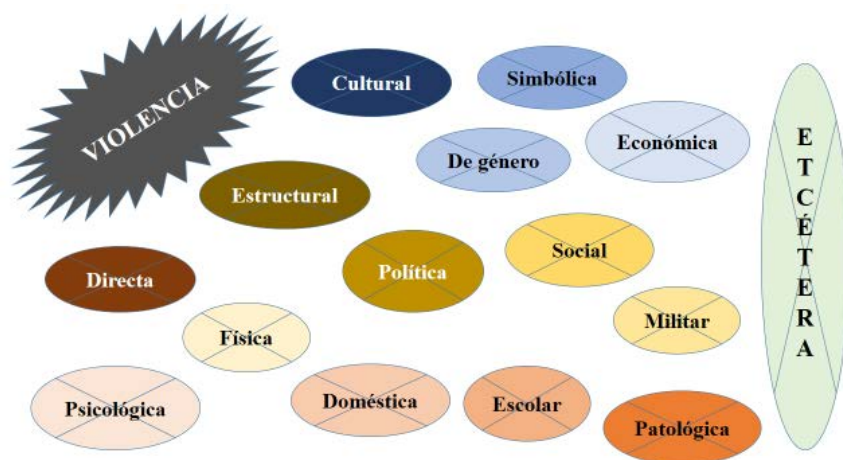
clasificada en tres grandes grupos o categorías, de acuerdo a las características de quienes cometen estos actos; ellos son:

- La violencia interpersonal: en este grupo se ubica la violencia familiar, de pareja y ancianos, así como la violencia hacia menores y personas sin parentesco.
- La violencia autoinfligida: se refiere al comportamiento suicida y las autolesiones.
- La violencia colectiva: en ella se encuentra la violencia política, social y económica.

En el contexto de los estudios para la paz, también existen numerosas explicaciones e interpretaciones sobre la violencia, las cuales pueden variar en función de los patrones personales, culturales, ideológicos o simbólicos que se le apliquen. Según Martín (2004, p. 227), “los modelos de sentido de la violencia se configuran, en cada sociedad, cuando la predisposición humana a reaccionar frente a lo que causa daño se normativiza, plasmándose en una manifestación cultural”.

La violencia, como el conflicto, es parte de la vida cotidiana; se ve, se sufre, se intuye, se evade. En fin, como ya hemos dicho, la hemos incorporado a la cultura como algo natural e inevitable. Todos de alguna manera u otra hemos estado en contacto con una clase de violencia, familiar, social, escolar o laboral, y aunque es una realidad que rechazamos, en muchas ocasiones la justificamos y comprendemos; pero toda violencia tiene implicaciones emocionales y psicológicas negativas en nuestras vidas. Martín (2004) distingue diversos tipos de violencia; en la figura 9 se muestran algunos de ellos:

Figura 9
Tipos de violencia



Fuente: elaborada a partir de Martín (2004, p. 228).

Martín (2004), refiere que la violencia tiene un carácter ambivalente, pues el agresor la utiliza como un instrumento de actuación sobre la realidad que se considera necesario, útil, eficaz, valioso para una serie de fines y objetivos: construir realidades, destruir realidades, ordenar el caos, enfrentarse a amenazas, injusticias, etc., pero ese instrumento inflige y causa daño, y produce dolor, sufrimiento en las víctimas. Por otra parte, “los modelos sociales y culturales de una comunidad adoptan estas formas de reaccionar ante la violencia para justificar y normativizar las formas de castigar, de prevenirse, e incluso de estructurar y controlar la sociedad” (p. 32).

Según ese autor, la palabra violencia puede referirse a (pp. 234-236):

- Conductas que se caracterizan porque causan daño, dolor, destrucción, etc., con incidencia personal, interpersonal, social, cultural, política e histórica: genocidio, castigo corporal, acoso sexual, *mobbing*, censura, manipulación.
- Emociones y vivencias que, como causa o como efecto, producen o se producen en situaciones violentas: indignación, odio, vengatividad, rencor, culpa, remordimiento, miedo, crueldad.

- Ideas y creencias personales o colectivas que se plasman en actitudes, intenciones, estados mentales: tribalismo, machismo, racismo.
- Actitudes valorativas que, dada una situación de violencia, llevan a juzgar, justificar, condenar, en suma, a valorar como bueno, malo, justo, injusto, legítimo, ilegítimo, útil, conveniente, necesario, etc.: pena de muerte, sacrificio propiciatorio, guerra justa, persecución religiosa, prohibiciones.
- Palabras y actos de comunicación verbal y no verbal: gestos, actos de habla, expresiones, símbolos, insultar, provocar, deshonorar.
- Realidades sociales e históricas: regímenes sociopolíticos, económicos, pautas y normas culturales, etc.: esclavitud, apartheid, castas, dictaduras, totalitarismo, explotación económica, colonialismo, pobreza estructural, trabajo infantil, discriminación sexual, terrorismo.

Se puede apreciar que el término violencia es un concepto muy complejo, el cual implica conductas, emociones, vivencias, ideas, creencias, actitudes valorativas, comunicación verbal y no verbal y realidades sociales e históricas. Esto nos hace volver al inicio de este apartado, en el que el diccionario nos define como violencia la “acción o efecto de violentar o violentarse”, es decir, que la violencia se ejerce contra uno mismo, contra los demás y contra la naturaleza.

En palabras de Martín (2004, p. 236), “el uso vivencial, experiencial, valorativo de la palabra violencia va generalmente inmerso dentro de un tipo de discurso determinado, bien de experto o bien de lego”; y define a la violencia como “un concepto valorativo y relativo, que será la resultante simbólico-práctica de procesos de constitución de realidades valorativas, surgidas mediante la aplicación, dentro de una comunidad sociohistórica, de modelos de conciencia-racionalidad agónica a la realidad de la agresividad humana” (p. 234).

La violencia que pone en peligro el futuro asume ahora diversas formas: es la opresión y la tiranía que padecen muchos pueblos, la explotación y la miseria de los menos favorecidos, la exclusión y la intolerancia que aumentan, incluso en las sociedades más opulentas. Todo esfuerzo que la comunidad internacional lleve a cabo para construir una paz justa y duradera será inoperante, si no toma

en cuenta estas fuentes profundas de los conflictos que constituyen el caldo de cultivo de las guerras y si no se orienta a erradicarlas, al tiempo que procura transmitir valores, formar actitudes y elaborar dispositivos jurídicos capaces de sustituir a la decadente cultura de guerra en la que todavía nos hallamos inmersos (Prólogo de Federico Mayor Zaragoza en Fisas, 1998, pp. 9-11).

Pese a su apariencia, el término violencia no es un concepto que pueda descomponerse en unos rasgos denotativos o connotativos simples y unívocos universales. Parece, más bien, un concepto fuertemente relativista y valorativo, lo que hace difícil su definición, en virtud de que lo que es violencia para unos, no lo es para otros. Martín (2004) refiere que la base de reconocimiento de la violencia es emotiva, cognitiva y conductual.

Figura 10

Bases de reconocimiento de la violencia



Fuente: elaborada a partir de Martín (2004, p. 239)

- Unas vivencias existenciales emotivas-cognitivas que van asociadas a toda conducta deletérea, tanto por parte del que la hace como del que la padece (es decir, miedo, angustia, odio, indignación, rencor, resentimiento, culpa, remordimiento, etc.)

- Un hacer conductual deletéreo —es decir, aquel que causa daño, sufrimiento, dolor, muerte, etc.—, como resultante de una base emotivo-cognitiva-conductual;
- Un acto pragmalingüístico de valoración y significación sociomoral de esta conducta con una carga valorativa positiva o negativa, de valoración mala o buena, legítima o ilegítima, necesaria o innecesaria, etc.

Para Fisher (2000), la violencia es más que un comportamiento: involucra contexto y actitudes; y se manifiesta en asesinatos, golpizas, torturas, mutilaciones y otros actos más de este tipo, y no es poco común ver esta clase de comportamientos en comunidades, sociedades y países alrededor del mundo. Las guerras son muy visibles y son manifestaciones intensas de estos fenómenos. Pero también mucho del comportamiento violento tiene lugar en el dominio de lo privado —por ejemplo, en familias, donde las mujeres y los niños o niñas son víctimas de abuso—. En este sentido, Fisas (1998, p. 382) hace referencia a que el comportamiento violento es el resultado de la suma de cuatro factores esenciales: “los mensajes sociales que invitan a usar medios violentos; la rabia interior derivada de experiencias negativas (abandono, violencia familiar, abusos psíquicos o físicos, falta de trabajo); el comportamiento colérico; y las frustraciones ante expectativas que no se realizan”.

En años recientes nuestro entendimiento de la violencia se ha profundizado y ha incluido otras formas de violencia menos obvias, que pueden ser igualmente dañinas y probablemente más difíciles de enfrentar. Se ha encontrado que es útil dibujar una línea entre, por ejemplo, el asesinato con una pistola y el asesinato por la vía de la privación de alimentos y otros elementos esenciales para la vida. En cada caso, un grupo inflige sufrimiento sobre otro; esto puede ser un acto deliberado o el resultado de no tomar en cuenta las necesidades de otros grupos. Existen muchos sistemas y estructuras que operan de esta manera (Fisher, 2000, p. 24).

La violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta.
(Bettelheim, 1982).

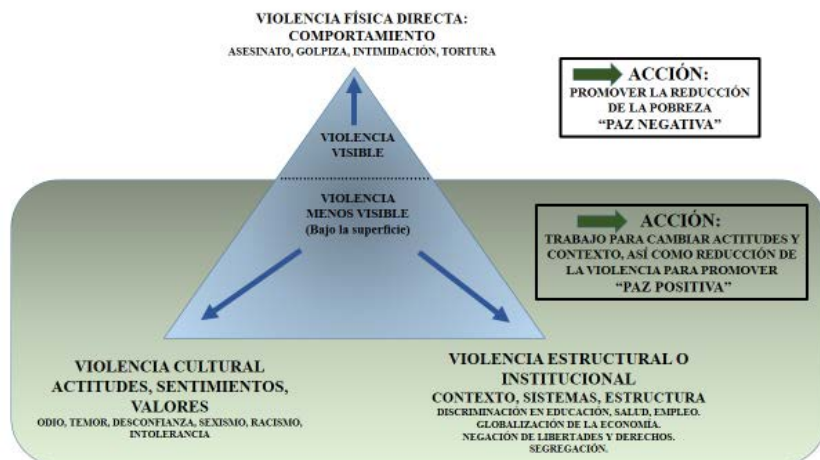
4.2 Triángulo de la violencia de Johan Galtung

Galtung (2003b) entiende la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades básicas por debajo de lo que es potencialmente posible. Galtung (1980) distingue cuatro necesidades humanas primarias básicas:

- Necesidad de supervivencia (negación: muerte, mortalidad);
- Necesidad de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud);
- Identidad, necesidad de representación (Negación: alienación);
- Necesidad de libertad (negación: represión)

Además de definir el concepto de paz positiva, otro concepto clave propuesto por Galtung (1995) es el triángulo de la violencia. Según este investigador, además de la violencia directa, física o verbal, que es visible para todos los integrantes de una sociedad, también existen la violencia estructural y la violencia cultural, que resultan invisibles para la gran mayoría de los ciudadanos, y que son inherentes a unas determinadas relaciones sociopolíticas y culturales que imponen estructuras violentas de explotación o de exclusión; y a una cultura de la violencia como la que legitima la violencia del racismo o la violencia contra los géneros.

Estos niveles de violencia normalmente se presentan de forma simultánea, están relacionados y se alimentan entre sí. La violencia directa es la expresión de las violencias estructural y cultural. A su vez, la violencia estructural es generalmente la interiorización de eventos de violencia directa previamente experimentados y la violencia cultural, por su parte, va generando el campo de sentido que legitima socialmente todas las expresiones de violencia. En la Figura 11 se esquematiza el triángulo de la violencia de Galtung.

Figura 11*Triángulo de la violencia de Johan Galtung*

Fuente: Elaborado a partir de Galtung, (1990).

Cuando colocamos el triángulo sobre sus bases de violencia directa y estructural, la imagen que suscita es la de la violencia cultural como legitimadora de ambas. Si se coloca el triángulo sobre el ángulo de la violencia directa, proyecta la imagen de los orígenes estructurales y culturales de la violencia directa. Pese a las simetrías hay una diferencia básica en la relación temporal de los tres conceptos de violencia. La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia, que se mantiene básicamente igual durante largos períodos, dadas las lentas transformaciones de la cultura básica. Las tres formas de violencia penetran de forma distinta en el tiempo con alguna similitud con las diferencias que establece la teoría de los terremotos entre la sacudida telúrica como acontecimiento, el movimiento de las placas tectónicas como proceso, y la línea de fallas como condición duradera (Galtung, 2003b, p. 12).

Desde esta perspectiva, Calderón (2009) realiza un análisis de estas tres formas de violencia, en síntesis, refiere que:

- La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser, por lo general, física, verbal o psicológica. Propone la reconstrucción tras este tipo de violencia.
- La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua. Se propone la resolución.
- La violencia cultural son aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de la experiencia humana, que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Sería la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa y se propone la reconciliación.

En otro orden de ideas, para Galtung (1998), una teoría de conflictos necesita una teoría de la violencia. Esta afirmación estaría basada fundamentalmente en dos constantes:

- La violencia vista como el fracaso en la transformación de conflictos.
- La violencia como el motor de las reservas de energía que pueden ser utilizadas para fines constructivos, no solamente para fines destructivos. No son fracasos del todo, son también oportunidades.

Un conflicto (crisis y oportunidad) puede desarrollar un metaconflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis que desencadena en violencia y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro. La violencia tiene una triple dimensión: directa, estructural y cultural (Calderón, 2009).

La raíz del conflicto que genera violencia está siempre en una contradicción, es decir, objetivos que son incompatibles. Pero un conflicto suele tener también componentes de actitud y comportamiento. Y esas actitudes están generalmente condicionadas por el subconsciente colectivo, la cultura profunda, la cosmología de esa nación, género, clase, etc. Y el comportamiento está condicionado por pautas adquiridas en situaciones de conflicto (Galtung, 2003b, p. 4).

Con esta referencia, se puede inferir que la violencia está presente en la cultura de las comunidades, pueblos y naciones; es lo que se podría llamar una “cultura de la violencia”, en la que están inmersas personas de todas las edades. Las avanzadas tecnologías de la información han dado pie a que desde niños las personas estén expuestas a situaciones de violencia. No es suficiente con la violencia que se vive en millones de hogares, sino que además también se vive en el entorno social y escolar; y fuera de ellos, la exposición a videojuegos, series televisivas, películas y la música que cada vez más narran situaciones atroces de crímenes, competencias sangrientas y violencia sexual, con lo que se va alimentando la cultura de la violencia.

4.3 La cultura de la violencia

Fisas (1998) refiere que la violencia está presente desde tiempos primitivos, en donde tenía un significado lógico y social regulado por el honor y la venganza, “resultantes de la subordinación del interés personal al interés del grupo; se guerreaba por prestigio, para adquirir gloria y fama” (p. 350). Con el devenir del tiempo y la aparición del Estado, la guerra se convierte en un medio de conquista, de expansión o de captura, en donde se glorifica a los vencedores, y da pie a la creación de instituciones especializadas para crearla y llevarla a cabo. “Este aparente proceso de civilización es también al precio de legitimar estructuras profundamente violentas y comportamientos individualistas, narcisistas y insolidarios, poco sensibles al dolor ajeno y a las necesidades de los demás” (p. 350).

La cultura de la violencia es “cultura” en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres, cambiarla no será empresa fácil, y nos llevará varias generaciones (Fisas, 1998).

De ahí que la UNESCO insista en la importancia de revisar los libros de texto, para eliminar todo estereotipo negativo, y en reformar la enseñanza de la historia de tal manera que el cambio social no violento tenga tanto protagonismo como los episodios militares, prestando atención

al papel de las mujeres; pero esa lentitud de cualquier cambio cultural no resta ni un ápice a la urgencia de finalizar con lo que ha sido norma durante siglos, y plantear una estrategia para un cambio de rumbo de la historia. Algunos de los fundamentos esenciales de esta cultura de la violencia son: (Fisas, 1998, p. 350-351)

- El patriarcado y la mística de la masculinidad.
- La búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio.
- La incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos.
- El economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad.
- El militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados.
- Los intereses de las grandes potencias.
- Las interrelaciones religiosas, que permiten matar a otras personas.
- Las ideologías exclusivistas.
- El etnocentrismo y la ignorancia cultural.
- La deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”).
- El mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación.

Durante algunos milenios, la humanidad ha vivido bajo las normas del patriarcado, un sistema de dominación e imposición masculina que no sólo ha subyugado a la mitad de la población del planeta, las mujeres, sino que también ha despreciado o infravalorado unos valores que ahora reivindicamos como esenciales, y que ha permitido explotar abusivamente a la naturaleza. Los hombres han controlado la vida desde todos los niveles posibles: las doctrinas religiosas, los mitos, las leyes, las estructuras familiares, la sexualidad y los sistemas laborales, emocionales, psicológicos y económicos, y han abusado del cuerpo de las mujeres, estableciendo con todo ello un modelo de comunicación que avala otras formas de imposición sobre el resto de seres, y cuyo instrumento esencial ha sido el uso de la violencia o la amenaza de usarla (Fisas, 1998, P. 353).

Refiere este autor que la guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales y, como tales, se aprenden y se desaprenden.

Desde la educación formal e informal se puede educar para la construcción de cultura de paz e ir paulatinamente rechazando moralmente la violencia en todas sus manifestaciones. Estos cambios no se pueden dar en un corto plazo, ya que el uso de la fuerza física o la manipulación psicológica está enraizado en lo más profundo de nuestra cultura y en todas las estructuras sociales y gubernamentales que la utilizan para legitimarse, dominar, abusar, explotar y justificar actos violentos con alcances inimaginables que acaban con la personalidad del individuo y con sociedades, comunidades y pueblos enteros.

La violencia y el crimen organizado han penetrado ambientes donde se puede suponer que no deberían existir, como en los espacios educativos, pero desgraciadamente existen, y las escuelas en todos los niveles educativos están expuestas a la entrada de agresores y delincuentes que buscan minimizar a otros y ganar poder sobre ellos con fines de obtener beneficios; asimismo, se les inicia en el consumo de sustancias nocivas que los hace esclavos de conductas adictivas; y en otros casos, los mismos estudiantes se inscriben en centros educativos para controlar y comercializar con favores y sustancias, llegando al punto de amenazar a profesores para obtener calificaciones.

El ejercicio de la autoridad equivale al ejercicio del respeto y no está reñido con la vida, el amor o la gratitud, y posibilita la resolución de los conflictos en la medida que implica una práctica constante de negociación y diálogo. La autoridad es de raíz femenina y es distinta del poder porque atiende al deseo de cada ser humano de existir de convivir en el mundo. Se trata por tanto de substituir la práctica de “poder sobre” por el concepto de “poder de” o “empoderar”, que supone capacitación, autonomía y voluntad (Fisas, 1998, p. 356).

Por su parte, Sky (1997) dice que los usos de la cultura de dominación han conocido una evolución y una mejora constantes, mientras que lo esencial de una cultura de cooperación ha quedado atrofiado. Las armas, herramientas, tecnologías, símbolos, escrituras, relatos, prácticas, hábitos y leyes que incrementan el poder y la efectividad de la élite dominante han tenido mucha relevancia a nivel evolutivo y, por tanto, han atraído

gran parte de las energías del intelecto y del esfuerzo creativo humano. “La evolución humana ha ido perdiendo gradualmente el componente cooperativo para favorecer el estrictamente competitivo, base del sistema de dominación” (s. p.).

Es imprescindible abordar a Johan Galtung (2003b) en el tema de la violencia cultural, quien la define como “...cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (p. 15). También la llama violencia simbólica, que unida a una cultura no mata o mutila como la violencia directa incorporada a la estructura, pero que se utiliza para legitimar ambas o una de las dos.

Por violencia cultural refiere Galtung (2003b); son aquellos aspectos de la cultura que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural. La religión, cosmología, ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales son aspectos de una cultura, no la cultura en sí misma. Por otro lado, se podrían imaginar e incluso encontrar culturas no solo con uno, sino con todo un conjunto de aspectos tan violentos, vastos y diversos, extendiéndose a todos los campos culturales, “...que estaría garantizado pasar de hablar de casos de violencia cultural a culturas violentas” (p. 6). Entonces, lo contrario de la violencia cultural sería la paz cultural, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural.

También nos habla Galtung (2003b) de la cultura profunda, y se refiere a ella como un “almacén de suposiciones” (p. 4), en donde se dan por hechas la violencia y los conflictos como normales y naturales, sin cuestionarlos. Agrega que en la cultura profunda se encuentra la “concepción del conocimiento: atomístico, que divide la realidad en pequeñas porciones, frente al holístico, que enfoca la totalidad; y deductivo frente al dialéctico, libre de contradicciones o no” (p. 4).

Galtung propone algunos aspectos que se combinan para lograr una cultura profunda positiva o negativa. En la combinación más funesta de una cultura profunda, fácilmente surge la violencia interpersonal e intrasocial, la guerra intersocial; incluso el genocidio (matanza a escala masiva del otro) tras la exclusión y la deshumanización; y la combinación más afortunada para los enfoques pacíficos en los que se construiría una cultura de paz se describe en el Cuadro 6.

Cuadro 6*Combinaciones de aspectos para construir cultura de paz*

Combinación más funesta de una cultura profunda	Combinación más afortunada para los enfoques pacíficos
Una visión de las contradicciones como absolutas: este objetivo o aquel otro.	Una percepción de las contradicciones como normales y mutables, como el yin/yang.
Centrarse en pocos actores y objetivos, y un enfoque deductivo.	Una visión holística y dialéctica, inclusiva, de la formación de los conflictos.
Proyectar el Yo sobre Dios y el Otro sobre Satanás, con fuertes gradientes.	Una civilización sin Satanás, sin principio del mal.
Guerra/héroe y paz/santo con fuertes egos, sin la gente corriente.	Una civilización que perciba a todos los seres humanos, a la vida misma, como parte de otros.
Percibir al Otro como el mal, bárbaro, periférico; es decir deshumanizado.	Una civilización sin el dualismo del Yo/Otro.
Percibir el espacio del mundo de forma dual, como Yo contra Otro(s) (todos).	Una civilización con una cosmología del tiempo oscilante, relajada.
Percibir que el tiempo se mueve hacia una crisis = catarsis o al apocalipsis.	

Fuente: elaborada a partir de Galtung (2003b, p. 5).

Vale la pena hacer conciencia sobre esta teoría de Galtung, escrita hace más de veinte años, en el sentido de su vigencia. Las contradicciones en nuestro mundo actual, lejos de disminuir y abrir la brecha de la paz y la reconciliación, se estrechan y destruyen el tejido social a cada momento. Somos testigos de injusticias sociales, de la pobreza de países enteros, de migraciones masivas de personas que huyen de la violencia, persecuciones y del hambre, a lugares donde les ponen barreras y los tratan como delincuentes.

Con este panorama se antoja pensar en una paz utópica, como la nombra Adams (2014), en la que se hace relevante el adagio del Movimiento por la Paz: “pensar globalmente y actuar localmente” (p. 20). Refiere Adams que la debacle parece inevitable y que la solución es la transición desde una economía de especulación, deslocalización productiva y gue-

rra a una economía basada en el conocimiento para el desarrollo global sostenible, que aparece como un desafío ético de apremiante realización.

Por su parte, Fisher (2000) refiere que existe otro nivel más en el entendimiento de la violencia relacionado con procesos mentales menos visibles: los sentimientos, actitudes y valores que la gente trae consigo, los que no son violentos en sí mismos, pero que pueden convertirse fácilmente en fuentes de violencia, o al menos estimular el comportamiento violento y las estructuras violentas para operar. Estos sentimientos pueden causar que algunos grupos de personas se vuelvan intolerantes ante cualquiera que sea diferente de ellos en cualquiera de estos aspectos. Partir de ahí y con la desinformación apropiada hay un paso relativamente pequeño para empezar a ver a otros grupos como menos que humanos y así participar, o al menos justificar, el desarrollo de acciones antihumanas en su contra.

Una acción dirigida a reducir un comportamiento violento, que en sí misma es sumamente importante, necesita complementarse con acciones dirigidas tanto al contexto como a las actitudes si se quiere alcanzar una paz real o positiva. Una paz negativa, o la ausencia de comportamiento violento, no serán duraderos si las otras dimensiones no son abordadas. Es necesario emprender acciones que apunten a las tres dimensiones para promover una paz positiva. En la opinión de Fisher (2000, p. 33), esta comprensión más amplia de la violencia puede ayudarnos porque:

- Muestra que el comportamiento violento y la guerra son, en la mayoría de los casos, solamente una pequeña parte de lo que constituye un conflicto.
- Muestra las interconexiones entre las tres dimensiones: la intervención en un área tiene un efecto de onda en las otras áreas.
- Nos impulsa a identificar a aquellas personas que organizan y se benefician de la violencia, a veces conocidas como “empresarios del conflicto”, cuyos intereses son satisfechos con la continuidad de la violencia.
- Apunta a lugares de entrada que son vitales para la transformación del conflicto, tanto en el contexto como en las actitudes en una determinada situación. Implica también que aquellas personas que trabajan para resolver conflictos sociales y políticos necesitan estar claras acerca de sus propios valores y de sus objetivos a largo plazo.

Iniciamos este apartado citando a Fisas (1998), y lo cerramos con él, quien refiere que los seres humanos son “esclavos de sus pulsiones” (p. 379), que se han acostumbrado a una “coexistencia pacífica con el horror” y han perdido la capacidad de controlarlas. Incluso en algunas sociedades está de moda ser cruel, vil y primario, y muchos jóvenes idolatran a personajes que hacen gala de su afición autodestructiva y se han convertido en simples espectadores del horror y de las masacres, que consideramos ya como algo usual y aceptable. ¡Esto ha sido descrito por Fisas hace más de veinte años, pero... sigue vigente!

La violencia humana, ya sea aislada o en brotes epidémicos, tiene mucho que ver con esa falta de educación y entrenamiento para manejarse en los inevitables conflictos que todo individuo ha de tener durante su existencia y en imaginar salidas positivas para dichos conflictos. No hay violencia gratuita si previamente no ha existido frustración, miedo, mal trato, desamor o desamparo en la persona que la protagoniza. Desde hace muchos años sabemos con certeza que la agresión maligna no es instintiva, sino que se adquiere, se aprende especialmente en la infancia. Los valores culturales promotores de violencia, como el culto al machismo, la glorificación de la competitividad o el racismo, se transmiten de generación en generación a través del proceso de educación y socialización (Fisas, 1998, p. 381).

Capítulo 5

Cultura de paz

*“No basta con hablar de paz.
Uno debe creer en ella. Y no es suficiente con creer.
Hay que trabajar para conseguirla”
(Eleanor Roosevelt)*

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 y las naciones, teniendo en cuenta y respetando los derechos humanos. Esta fue definida por resolución de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), siendo aprobada por la Asamblea General el 6 de octubre de 1999 en el quincuagésimo tercer periodo de sesiones (Acta 53/243).

En este documento titulado *Declaración y programas de acción sobre una cultura de paz*, la Asamblea General hace alusión y énfasis en la Carta de las Naciones Unidas, a la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y reconoce que “la paz no es sólo la ausencia de conflictos”.

Está conformada por nueve artículos e incluye un Programa de Acción con objetivos, estrategias y agentes principales y una consolidación de las medidas a adoptar por todos los agentes pertinentes en los planos nacional, regional e internacional, en el cual se habla de medidas para promover una cultura de paz, por medio principalmente de la educación.

En dicho documento se hace un llamado a todos los individuos, grupos, asociaciones, comunidades educativas, empresas e instituciones, a llevar a su actividad cotidiana un compromiso consistente basado en el respeto por todas las vidas, el rechazo a la violencia, la generosidad, el entendimiento, la preservación ambiental y la solidaridad. Los ámbitos de acción desde una cultura de paz son:

- Promover varias culturas de paz por medio de la educación y los valores.
- Promover el desarrollo económico y social sostenible.
- Promover el respeto de todos los derechos humanos.
- Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres ya sean grandes o pequeños.
- Promover la participación democrática.
- Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.
- Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos.

- Paz en todos los países.
- Promover la paz.

La Declaración sobre Cultura de la ONU reconoce que la paz no solo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos para el fortalecimiento de una cultura de paz en el mundo.

En esta declaración se proclama la promoción del respeto a la vida, el fin de la violencia y la práctica de la no violencia por medio de la educación, la cooperación y el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos. Asimismo, exhorta al desarrollo de aptitudes para el diálogo, la negociación y la formación de consenso.

Es importante mencionar que, en este documento, se alude a que la educación a todos los niveles es fundamental para construir una cultura de paz y destaca que el papel informativo y educativo de los medios de difusión contribuye a promoverla. Hace notar también que desempeñan una función clave en la promoción de paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales.

Es relevante destacar que la idea de cultura de paz se estructura a partir de dos documentos claves: la Declaración de Sevilla en 1986 y la Conferencia de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en julio de 1989. Aunque, ya desde la propia carta constitutiva de la UNESCO en 1945, el preámbulo anotaba: “Que puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Fue la Declaración de Sevilla, suscrita por más de 50 científicos provenientes tanto de las ciencias sociales como de las biológicas, la que afirmó que la violencia es originada en factores culturales y no biológicos y aportó las bases científicas para demostrar que la violencia no es un componente genético de la especie humana. La Declaración concluye

que: “la misma especie que es capaz de inventar la guerra, es capaz de inventar la paz”.

Con estas conclusiones se organiza la Conferencia de Yamoussoukro bajo el programa subtítulo “Preparando el camino para la construcción de la paz”. Estas propuestas son avaladas por Federico Mayor Zaragoza, director de la UNESCO, y se convierten en el hilo conductor de la Resolución 52/15 de la Asamblea General, en la que se proclama el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de Paz.

Muchas de las acciones de este año se centraron en el Manifiesto 2000, que convocó a millares de personas alrededor de los cinco continentes en torno a una declaración común en contra de la cultura de la violencia y a favor de la cultura de paz. Los seis puntos del Manifiesto expresan:

- El respeto de todas las vidas. Respeto para la vida y la dignidad de todo el mundo y todos los seres, sin discriminación o prejuicio.
- El rechazo de la violencia. De todas las formas de violencia: la violencia sexual, psicológica, económica y social.
- Compartir con los demás, que se materializa en el fin de las exclusiones, las injusticias, al igual que los abusos políticos y económicos.
- Escuchar para entender, defender la libertad de expresión y la diversidad cultural. Apoyar el diálogo. Rechazar el fanatismo.
- Preservar el planeta, es decir, contribuir a comportamientos de consumo responsables, preservar el equilibrio de la naturaleza en el planeta.
- Descubrir de nuevo la solidaridad: contribuir al desarrollo de la comunidad con la total participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos.

El Dr. Gerardo Pérez Viramontes (2010) hace referencia a Francisco Cascón y dice que el logro más alto en la construcción de cultura de paz es llevar las situaciones a un estado de cooperación, donde los grupos sociales se vean involucrados, no nada más en resolver sus diferencias, sino en construir nuevos puentes de desarrollo y cordialidad entre los individuos, establecer un equilibrio dinámico imperfecto, en donde día a día y constantemente se trabajará para mantener el buen curso del ambiente vital de las comunidades.

La paz no es un estadio de las cosas, es saber que existen entes internos y externos que en un momento dado pueden amenazar con alterar

nuestra vida diaria, y que debemos de mantener una mentalidad abierta al descubrimiento y construcción de nuevos caminos de concordia, de vías para alterar el estado de las cosas que nos lastiman y desangran, provocando cada día más la degradación del ser humano, convirtiéndolo en un ser sin sentimientos ni escrúpulos, capaz de producir dolor, daño y muerte sin ningún remordimiento.

En este sentido no debemos de perder de vista a la violencia en la que estamos inmersos, nos toque o no, ahí está... latente, hacerla consciente es un modo de enfrentarla, construyendo una cultura de paz a su alrededor. Refiere Montiel (s. f.) que la construcción de paz en México ha sido un proceso difícil, largo y doloroso con procesos contradictorios, ya que por un lado el gobierno militariza la seguridad pública y por el otro en la sociedad crece la conciencia de la necesidad de educar para la paz, ahí están, en un mismo tiempo y espacio la cara de la violencia y los esfuerzos para institucionalizar mecanismos que protejan a las personas. La Fundación Cultura de Paz, hace la siguiente comparación entre cultura de la violencia y cultura de paz:

Cuadro 7

Comparativo entre cultura de violencia y cultura de paz

Cultura de la guerra y la violencia	Cultura de paz y noviolencia
La educación basada en la lógica de la fuerza y el miedo.	La educación para la cultura de paz.
El crecimiento económico que se beneficia de la supremacía militar y la violencia estructural, todo conseguido a costa de los vencidos y los débiles.	El desarrollo económico y social sostenible.
Los valores, actitudes y comportamientos que benefician exclusivamente al clan, a la comunidad o a la nación.	El respeto por los derechos humanos.
La desigualdad entre hombres y mujeres.	La igualdad entre mujeres y hombres.
Las estructuras autoritarias de poder.	La participación democrática.
Las imágenes del enemigo.	La comprensión, tolerancia y solidaridad.
El secretismo y la manipulación de la información.	La libre circulación de información y conocimiento.
Los ejércitos y los armamentos.	La paz y la seguridad internacionales.

Fuente: elaborado a partir de Adams (s/f).

5.1 Cultura de paz y noviolencia

La cultura de paz tiene mucho que ver con lo que Mohandas Gandhi llamó “la *noviolencia*”, que busca, al igual que la cultura de paz, promover las condiciones que favorecen la paz y no colaborar, o incluso acabar, con las condiciones violentas que la dificultan. La diferencia entre los dos conceptos es que el de cultura de paz identifica cuáles son los temas que influyen en la paz (el “qué”). La noviolencia es sobre todo una reflexión sobre el “cómo”, tal como la describió Gandhi y con variaciones introducidas con el tiempo; es una estrategia que busca cómo se puede llegar a esta cultura de paz (Barbeito y Caireta, 2010, p. 174).

Noviolencia es una traducción del término que conceptualizó Gandhi, *ahimsa*, que combina las ideas de pacifismo y de acción. La *noviolencia* no solo rechaza la violencia, sino que promueve una actitud activa por el cambio de las violencias interiores de las personas y de las estructuras violentas de la sociedad.

Según Barbeito y Caireta (2010), de acuerdo con el concepto oriental de paz, la *noviolencia* se considera una forma de comportarse que se esfuerza por eliminar las formas de violencia que podemos ejercer o sufrir cada persona. Esta concepción pone énfasis en el aspecto individual de la paz (paz interior, estar bien con uno mismo, ser justo y comedido con los demás, etc.). Este concepto se utiliza para referirse a un conjunto de acciones hechas para transformar cualquier forma de violencia social (conflictos armados, estructuras políticas no democráticas, sistema económico injusto, etc.), y deja de lado el aspecto de transformación personal. La idea central de la noviolencia es que los medios se tienen que corresponder con el fin y, por tanto, la única manera de promover la paz es rechazar todo tipo de violencia.

La diferencia entre no-violencia y noviolencia es:

- No violencia: es cuando no hago nada que sea violento. Si ante una pelea, no me inmiscuyo y me mantengo al margen, estoy actuando de forma no violenta (evito la violencia).
- Noviolencia: es cuando hago cosas para detener la violencia. Si ante una pelea, me involucro para acabar con la violencia, estoy actuando de forma noviolenta (actúo para acabar con la violencia).

5.2 Habilidades y actitudes para sembrar una cultura de paz de Barbeito y Caireta

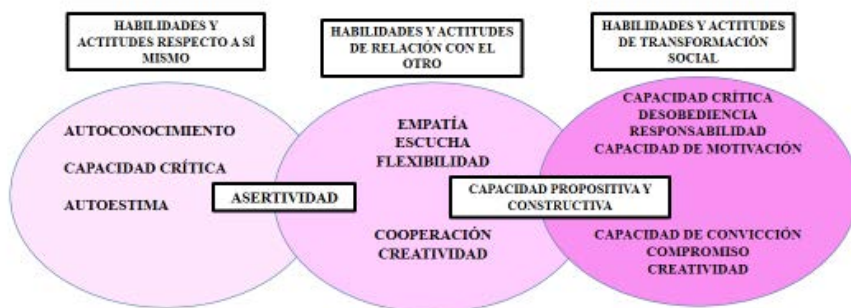
Promover la cultura de paz quiere decir, en primer lugar, comportarse de forma pacífica y también activa, dulce y a la vez decidida, con firmeza y flexibilidad al mismo tiempo. Es posible llevar al extremo la coherencia entre aquello que se busca conseguir (la paz) y los comportamientos personales (pacíficos y pacifistas). “Aquel que se plantee alcanzar este ideal puede comenzar reflexionando sobre cómo tendrían que ser las habilidades y las actitudes coherentes con la paz, y esforzarse por practicarlas” (Barbeito y Caireta, 2010, p. 175). De acuerdo con esto, los autores refieren que para desarrollar estas habilidades es necesario:

- Conocernos a nosotros mismos: conocer nuestras propias fortalezas y debilidades.
- Ser autocríticos: reconocer los errores e intentar corregirlos.
- Valorarnos: creer en nuestra propia capacidad para cambiar las cosas, valorar las fortalezas.
- Ser asertivos: defender nuestros propios argumentos, explicitar y respetar nuestras propias necesidades.
- Empatizar con la otra persona: reconocer los sentimientos del otro y comprender sus causas.
- Escuchar: dialogar poniendo el énfasis en la escucha para conocer las razones del otro, compensar sus puntos débiles, no querer pasar por encima del otro, sino encontrar juntos la solución.
- Ser personas críticas: cuestionar la realidad, los hábitos, los procedimientos, la situación de las personas, etc.
- Ser constructivos: valorar los aspectos positivos.
- Ser propositivos: encontrar formas alternativas de actuar.
- Ser creativos: ser imaginativos, originales, plantear las cosas desde nuevos puntos de vista.
- Desobedecer: negarnos a colaborar con lo que vaya contra nuestros propios valores.
- Responsabilizarnos: ser conscientes de las consecuencias que tienen nuestros actos y minimizar sus consecuencias destructivas.
- Motivar: implicar a más gente a transformar lo que no gusta.

- Argumentar: explicar los propios argumentos de forma convincente y relacionarlos con las necesidades de las otras personas.
- Comprometernos: aportar energía hasta el final del proceso, con constancia y convicción.
- Ser flexibles: adaptarnos a nuevas situaciones para compatibilizar las necesidades de todo el mundo.
- Cooperar: trabajar en equipo, aprovechar los puntos fuertes de cada uno y del otro.

Figura 12

Habilidades y actitudes para sembrar una cultura de paz



Fuente: elaborado a partir de la Escuela Cultura de Paz.¹

Además del desarrollo de estas habilidades, una herramienta muy importante en la construcción de cultura de paz es el apoderamiento, que hace que creamos en nuestras capacidades de hacer cambiar las cosas y que tengamos los recursos para saber qué es lo que se puede hacer. Generalmente, se relaciona el poder con la competitividad, el hecho de ser el primero, de pasar por delante de los demás y de conseguir lo que se quiere. Aun así, la educación para la paz reivindica y trabaja para que las personas tengan más poder.

¹ El movimiento de la Asociación Escuela Cultura de Paz abarca cientos de centros de Secundaria y Bachillerato de toda la Comunidad Andaluza, con especial trabajo en la provincia de Sevilla. A partir del año 2011 la labor de este movimiento se ha extendido a la Universidad de Sevilla, con un incremento paulatino de la participación de alumnado y profesorado universitario. <http://escuelaculturadepaz.org>

El poder se define como la capacidad de hacer lo que me propongo sin imponer a los demás mi opción. Poder con el otro (poder cooperativo) y no poder por encima del otro (poder competitivo). Si se quiere transformar la violencia de la sociedad con estrategias noviolentas, se deben hacer tres cosas: (Barbeito y Caireta, 2010, p. 178)

- Confiar en nuestra capacidad de hacer cambiar las cosas, no dejar de hacerlas porque creamos que no servirá de nada.
- Conocer cuáles son nuestros puntos fuertes y sacarles provecho.
- Saber trabajar en equipo y tener una mirada estratégica, a medio y largo plazo.

Los autores citados hacen alusión a que el problema, a menudo, es que nos encontramos con una realidad (las costumbres de la sociedad, las leyes, el sistema económico, etc.), difícil de cambiar, y que no tenemos los mismos medios que otros actores para incidir en los lugares donde se toman decisiones. Si queremos aspirar a cambiar las cosas, tenemos que conseguir equilibrar nuestro poder con el de las personas que toman las decisiones, y para hacerlo, es necesario aprender a sacar provecho de nuestros puntos fuertes. El hecho de ser pacíficos no quiere decir callarnos las cosas, sino saber decir lo que no nos gusta y, si hace falta, decirlo gritando. Gritar no tendría que ser la primera opción, pero la perspectiva pacifista reconoce que siempre es mejor gritar que no hacer nada.

Al esfuerzo para conocer nuestros puntos fuertes y aprovecharlos se le denomina apoderamiento: es el proceso a través del cual “descubrimos nuestras bases de poder e influencia” y hacemos uso de ellas. Implica descubrir nuestras propias capacidades, posibilidades y recursos, como personas y como grupo, utilizarlos, ampliarlos y transmitirlos. Entre las formas de apoderamiento, se puede encontrar: (Barbeito y Caireta, 2010, pp. 178-180).

- El fortalecimiento personal: conocer y sacar partido de las habilidades personales.
- El fortalecimiento del grupo: crear un clima de afecto y confianza dentro del grupo, mejorar las aptitudes de comunicación, reforzar la cooperación entre sus miembros, etc.

- Entrenarse en metodologías: cómo conseguir el consenso dentro del grupo, cómo planificar acciones estratégicas, cómo hacer acciones no violentas, cómo formular proyectos, cómo negociar con otros actores o grupos, etc.
- Formarse en contenidos: formarse en educación para la paz, en educación intercultural, en construcción de paz, en derechos humanos (en particular, conocer cuáles son los derechos civiles propios frente a los Estados, las empresas, los comercios, etc.), en democracia participativa (conocer los canales de participación existentes, etc.).

Barbeita y Caireta (2010, p. 185) proponen la siguiente estrategia para hacer algo más que gritar y poder aspirar a transformar las estructuras violentas son las que se resumen en el siguiente cuadro.

Cuadro 8

Fases para la construcción de paz

1. Fase de diálogo	2. Fase de protesta y persuasión	3. Fase de no cooperación	4. Fase de intervención no violenta (pro)positiva
Es necesario empezar por agotar las vías abiertas de participación, contactar con la otra parte (a menudo es la administración), hacerle llegar nuestra petición, negociar, etc.	En el supuesto de que la fase de diálogo no dé resultados, se puede pasar a la protesta (manifestaciones, acciones de protesta), en las que es importante buscar apoyo para la causa para demostrar que apoya más gente, (difusión, movilización).	La siguiente fase busca demostrar con acciones que estamos descontentos y sobre todo, debilitar la fuerza del otro (no pagar impuestos, hacer huelga, boicot o desobediencia civil, son instrumentos útiles de la no cooperación).	Esta fase consiste en crear alternativas al problema que queremos transformar (el comercio justo, las cooperativas, la ocupación, etc., pueden ser formas de intervención positiva).

Fuente: Barbeito y Caireta, (2010, p. 185).

Planificar una campaña no violenta efectiva requiere una planificación muy detallada, tener bien concretados los objetivos y las acciones que se deben desarrollar, que cada uno cumpla las tareas asignadas y seguir

el calendario marcado. Cuanto más creativos sean el mensaje, las acciones, etc., más fácil será llamar la atención y que pase el mensaje que se quiere transmitir.

5.3 Construcción de cultura de paz

La Declaración hecha en 1997 en la Conferencia General de la UNESCO, refiere que es deber de todos los actores globales, incluyendo los individuos, contribuir al mantenimiento y construcción de una cultura de paz entendida como la promoción de los medios que harían realizable el derecho humano a la paz.

En la década de los sesenta, Johan Galtung (1998), abordó la construcción de la paz desde una perspectiva centrada en las causas estructurales de los conflictos y en los enfoques de abajo arriba, que parten del individuo y de sus necesidades en la sociedad. Clasifica a la violencia en: directa que se relaciona con la agresión y su máxima expresión es la guerra; estructural, la que procede de las estructuras sociales, políticas y económicas opresivas (pobreza, hambre, la falta de educación o la salud, etc.); y la violencia cultural que procede de la imposición de unos valores o pautas culturales, negando la diversidad cultural y legitimando el uso de la fuerza como forma de resolver los conflictos. Por lo tanto, construir la paz es un proceso encaminado a reducir todas estas formas de violencia, sea esta directa, estructural o cultural.

La construcción de la paz se entiende desde la perspectiva de la paz positiva que pretende, no sólo el abordaje militar de los conflictos, sino la transformación de las causas estructurales que dan lugar a los mismos. Con un enfoque de abajo a arriba (*bottom-up*) se trataría de prevenir los conflictos violentos atendiendo a las causas radicales que producen la violencia estructural, como la pobreza, la represión política y la desigual distribución de los recursos (Martínez, 2008).

El concepto de construcción de paz, como tal, fue asumido en el discurso oficial de Naciones Unidas, con Boutros-Ghali, secretario general de la institución, cuando en junio de 1992 emitió el informe Una Agenda para la Paz (A/47/277, S/24111). En este informe introdujo una taxonomía de conceptos y enfoques que desde entonces han sido una

referencia clave en este ámbito: la diplomacia preventiva, las operaciones de mantenimiento de la paz (peacekeeping), las operaciones de imposición de la paz (peacemaking) y la construcción de la paz (peacebuilding).

Relacionado con el concepto de construcción de paz, Jean Paul Lederach (1998, p. 47), plantea que:

(...) es un concepto global que abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles. El término incluye, por lo tanto, una amplia gama de actividades y funciones que preceden y siguen los acuerdos formales de paz. Metafóricamente, la paz no se ve solamente como una fase en el tiempo o una condición; es un proceso social dinámico y como tal requiere un proceso de construcción, que conlleva inversión y materiales, diseño arquitectónico, coordinación del trabajo, colocación de los cimientos y trabajo de acabado, además de un mantenimiento continuo.

Jean Paul Lederach (1998) plantea que el conflicto pasa por diversas etapas (de la confrontación por las incompatibilidades a la negociación y resolución) y que se transforma. En este sentido, la construcción de la paz supondría el paso de la confrontación a la transformación del conflicto en relaciones pacíficas y sostenibles. Estos enfoques holísticos planteados desde la investigación para la paz marcaron los orígenes del concepto de construcción de la paz. Posteriormente, ha ido adquiriendo más relevancia un enfoque más operativo centrado en las acciones, programas y políticas específicas necesarias para resolver los conflictos civiles y crear las condiciones necesarias para una paz sostenible.

Los conflictos y las amenazas se convierten en internacionales y ya no son suficientes las políticas estatales para afrontar estos conflictos considerados de esta manera. Por ejemplo, las decisiones económicas o relativas al medio ambiente de unos países afectan a la economía o el medio ambiente global. Desde esta visión amplia de la amenaza, se sistematiza los problemas en cuatro categorías: (Evans, 1993)

- Amenazas emergentes, que aún no suponen disputas, conflictos armados u otras crisis mayores de la seguridad. Por ejemplo, la acumulación por algún Estado de armamento sofisticado, la adquisición de la

capacidad para construir armas de destrucción masiva, el crecimiento incontrolado de la población unido a la degradación ambiental y la falta de alimentos.

- Disputas entre estados o dentro de estados que, sin llegar a las armas, amenazan la seguridad internacional. Por ejemplo, discusiones sobre la territorialidad, el acceso a los recursos naturales, a las rutas de transporte, sobre los intereses económicos, desacuerdos ideológicos, desacuerdo sobre el tratamiento de las minorías étnicas.
- Conflictos armados: invasiones, intervenciones armadas, choque en las fronteras.
- En otras crisis mayores de la seguridad, Evans incluye temas más complejos que las simples amenazas emergentes, pero que no se pueden considerar disputas o conflictos armados. Por ejemplo, los problemas de Somalia que tienen en estado de alerta a la comunidad internacional y a la ONU.

Desde esta categorización de los problemas, Evans organizaba los posibles tipos de respuesta ampliando el programa de Boutros Ghali (Martínez, 2008), entre ellas la utilización de: estrategias de construcción de paz en los países, previa y posterior al conflicto para asegurar que las amenazas emergentes no se conviertan en disputas, conflictos armados u otras crisis mayores de seguridad; estrategias de mantenimiento de la paz tales como negociación, investigación, mediación, conciliación y arbitraje; estrategias de restauración de la paz que intentan resolver un conflicto armado; y estrategias de paz forzada, que se deberían seguir cuando no hubiera acuerdo entre las partes en conflicto armado.

Por su parte, Moshe (2001) distingue tres perspectivas sobre las diferentes maneras de entender la construcción de la paz y de establecer un puente entre los marcos conceptuales y la práctica:

- Una perspectiva política: los conflictos violentos son eminentemente políticos y por consiguiente requieren soluciones políticas, como crear o reconstruir instituciones de gobernanza, desarrollar medios que permitan que la lucha por el poder continúe por canales pacíficos e instituir y supervisar elecciones.
- Un enfoque económico: la mayor parte de los conflictos civiles son desencadenados por los problemas económicos subyacentes. Quienes

sostienen esta posición se centran principalmente en el desarrollo social y económico, incluyendo la ayuda y la asistencia humanitaria, como soluciones a esos problemas.

- La tercera perspectiva se basa en el análisis del exceso de armamentismo en la zona en conflicto. La solución sería, por consiguiente, promover estrategias de desarme y desmovilización, ayudadas de la imposición de embargo de armas, para promover una reforma del sector de la seguridad.

La investigación de la construcción de la paz se centra en encontrar métodos con el fin de estabilizar los conflictos e intentar reducir la expansión de la violencia, seguida de un programa sistemático para dar fin a la violencia y atender las preocupaciones humanitarias, de manera que se creara un espacio político para la construcción de la paz y la reconstrucción posconflicto.

Los enfoques positivos sobre la construcción de paz hacen referencia a un grupo de conceptos, teorías y actividades que trabajan por un cambio en las relaciones, organizaciones, comunidades y otros sistemas humanos, que tratan de diferenciarse de los enfoques centrados en los problemas. Un supuesto fundamental de estos enfoques positivos consiste en considerar que en todos los sistemas humanos hay elementos que funcionan bien en la actualidad, o lo han hecho en el pasado.

Algunas características comunes a los enfoques positivos que Martínez (2008) propone son las siguientes:

- Comparten una orientación hacia el poder y potencial positivo de los seres humanos, y dibujan el enfoque analítico de ese potencial positivo con el propósito de ponerlo en acción de manera más efectiva.
- Se enfatiza la importancia de producir significado o dar sentido de manera conjunta con otros miembros del sistema.
- Ponen el énfasis en el hecho de reconstruir y contar historias como un medio de comunicar sabiduría, conocimiento y sentido holistas.
- Se concentran en los recursos indígenas para el cambio: aquellas fortalezas, capacidades, prácticas y experiencias que son inherentes en todo sistema.
- Prestan atención a todo aquello que inspira y da esperanza en la experiencia humana.

- Enfatizan la generación de imágenes visuales y la exposición de ejemplos positivos.
- La intención principal es motivar y movilizar a la acción.

Desde esta perspectiva, se implica a los participantes de un sistema en el movimiento hacia un proceso que se conoce como el ciclo de las 4D: descubrir (*discovery*), imaginar (*dream*), diseñar (*design*) y crear (*delivery* o *destiny*), para conectar las capacidades, fortalezas y la experiencia vivida dentro del sistema, crear una visión compartida del futuro y movilizar acciones creativas hacia su realización (Cooperrider y Kaplin, 2005, en Martínez, 2008).

Se trata de realizar entrevistas con preguntas valoradas positivamente por los participantes en un sistema (*Appreciative interviewing*) para que surjan los elementos positivos nucleares que le dan vida. En el caso de la construcción de la paz, se trata de hacer que surjan los elementos nucleares positivos esenciales para dar vida y promover la paz y convertirlos en los fundamentos de construcción de esa paz. Incluyen valores y virtudes vivas; la sabiduría y el conocimiento colectivos; los rituales tradicionales; las enseñanzas religiosas y prácticas que promueven la tolerancia, el pluralismo, la justicia y la paz; y la experiencia vivida de las personas y los grupos personificada en sus relatos de valentía, fortaleza, resiliencia, compasión y cooperación para vivir con las diferencias, así como sus esperanzas, sueños y visiones por un futuro mejor. Todo ello para inspirar la visión y movilizar hacia la acción (Martínez, 2008).

Además de las entrevistas, otras formas usadas por constructores y constructoras de paz para acceder a los elementos nucleares positivos pueden ser la investigación académica, los procesos de diálogo, los rituales y varias formas de expresión artística.

Estas aproximaciones han llevado a la generalización de la noción de construcción de la paz como un paraguas que contiene el espectro completo de los diferentes marcos conceptuales y perspectivas de la resolución y transformación de conflictos, incluyendo la negociación, la conciliación, la mediación, la facilitación, la resolución alternativa de disputas, los talleres de solución de problemas, la educación y el entrenamiento, la resistencia noviolenta, etc. (Abu-Nimer, 2003, en Martínez,

2008). Según este autor, los supuestos compartidos en la mayoría de procesos de construcción de la paz son:

- Considerar el conflicto como una oportunidad para el cambio más que como algo negativo.
- La superioridad moral y pragmática de la noviolencia.
- La aplicación de la cooperación para resolver las diferencias.
- Las personas, no son problemas. Los problemas hay que recontextualizarlos, protegiendo a las personas.
- Buscar el cambio de las percepciones a través de la comunicación.
- Solución creativa de los problemas basada en la colaboración.
- Construcción de relaciones sostenibles.
- Creación de agentes de cambio.
- Transformación de las relaciones de poder.
- Promover la acción y el desarrollo.

Para situar estos supuestos compartidos para la construcción de la paz desde la perspectiva positiva, hace las siguientes propuestas a modo de principios:

- Identificar los elementos comunes y construir sobre los pequeños acuerdos alcanzados por quienes están en conflicto, para cimentar acuerdos a más largo plazo.
- Definir momentos de cooperación en las relaciones conflictivas.
- Rehumanizar y desarrollar la empatía hacia los otros y las otras.
- Contar historias para comunicar el sentido holista y alimentar el cuidado y la conexión entre las partes.
- Usar rituales que representen aspectos de interacción significativa y compasiva.
- Como una alternativa a quienes piensan que la cura está en la profundización del sufrimiento, se promueven actividades para construir la confianza y forjar nuevas relaciones positivas por medio de juegos, humor, arte, música y otras experiencias divertidas y edificantes.
- Promover la esperanza y ayudar a las partes en conflictos a construir una nueva visión de las relaciones futuras.
- En conflictos interétnicos, promover acciones conjuntas sobre temas que no tengan que ver con el conflicto en sí mismo.

5.4 Hacia una propuesta integradora: Interculturalidad para la cultura de paz de Sebastián Sánchez

Las relaciones entre la interculturalidad y la cultura de paz son evidentes ya desde su propia denominación: cualquier cultura está influida por las aportaciones de otra cultura y muchas de esas influencias se traducen, en ocasiones, en componentes interculturales factibles de ser compartidos por los grupos étnicos que entran en contacto y, en otros casos, en conflictos entre ellos. Sus implicaciones para la educación van desde la teoría y la política educativa a la propia práctica. Valores como la solidaridad y el respeto, temáticas como el rechazo y la prevención de la violencia y la resolución de conflictos, comunes a ambos conceptos, contienen un alto potencial educativo que podemos aprovechar para favorecer una educación de auténtica calidad para todo tipo de alumnado.

En esta revisión de los dos conceptos básicos que definen este trabajo, se pueden observar las profundas interrelaciones existentes entre la interculturalidad y la cultura de paz, que podemos sintetizar en (Sánchez, 2007):

- Se comparten valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.
- Existe una preocupación mutua por los conflictos interpersonales e intergrupales, pero también se acepta el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su génesis y evolución, así como saber gestionarlos, regularlos y resolverlos.
- Se produce un contundente rechazo compartido de todo tipo de manifestación de la violencia, valorándose el fortalecimiento social y educativo de los contenidos de la interculturalidad y de la cultura de paz como uno de los mejores modos de prevenirla y detenerla.
- Se asume la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la interculturalidad y la cultura de paz.

Los planteamientos interculturales para la cultura de paz resultan valiosos como propuesta educativa para todo tipo de alumnado, a la vez que sirven como una respuesta educativa a una fuente de diversidad: la diversidad cultural. Veamos con más detalle su importancia educativa.

La educación intercultural para la cultura de paz forma parte de ese grupo de contenidos educativos con los que las estrategias metodológicas encaminadas a que los alumnos se eduquen deben estar dirigidas más a crear situaciones donde, por ejemplo, se experimenten experiencias de convivencia y de resolución pacífica de los conflictos, que a explicar teóricamente las formas de convivencia entre culturas y los tipos de conflictos que se pueden generar. Usando otra terminología, podemos decir que los contenidos de la Educación Intercultural para la Cultura de Paz tienen una mayor composición de valores y actitudes que de conceptos y principios. En lo concerniente a su disposición para ser aprendidos por los alumnos, deben crearse condiciones didácticas para que los alumnos vivan situaciones educativas en que su implicación personal en el aprendizaje sea lo más completa posible.

Por otro lado, las ideas de paz y de interculturalidad van asociadas a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones.

En consecuencia, todos los afectados por ellas, no sólo los alumnos, deben ser objeto de evaluación, con el fin de detectar claves que permitan mejorarlas. Más que en ningún otro caso, debemos establecer con claridad y dar a conocer los criterios en los que se va a basar la evaluación, así como los momentos, instrumentos y procedimientos que se van a utilizar. Dar a conocer las reglas del juego -que deben ser consensuadas siempre que sea posible- resulta decisivo para que se establezca un clima de confianza entre todos los implicados en los procesos evaluadores. Igualmente debemos aprovechar los posibles desacuerdos y los conflictos derivados de las evaluaciones para convertirlos en experiencias de aprendizaje para la resolución pacífica de los mismos (Sánchez, 2007, s.p.).

La cultura de paz es una verdadera necesidad y un reto de primera magnitud, especialmente si se tiene la percepción de que la cultura de la violencia está muy presente en nuestra vida cotidiana, y afecta de manera especial a millones de personas de todo el planeta que han de soportar conflictos armados de gran crueldad o situaciones de injusticia, dominación pobreza y sufrimiento
(Fisas, 1998, p. 13).

Capítulo 6

Educación superior intercultural

*“Entre los individuos, como entre las naciones,
el respeto al derecho ajeno es la paz”*

Benito Juárez

En el mundo hay más de 370 millones de personas que se definen a sí mismas como indígenas (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola <FIDA>, 2012), las cuales están distribuidas en unos 70 países. En América Latina hay más de 400 grupos, cada uno con su propia lengua y cultura. La mayor concentración de pueblos indígenas se encuentra en Asia y el Pacífico y representa el 70 % del total. Los pueblos indígenas poseen un conocimiento del entorno natural profundo, variado y con raíces locales, las tierras y los territorios indígenas tradicionales albergan cerca del 80 % de la biodiversidad del planeta.

Los pueblos indígenas a menudo son objeto de discriminación, a lo largo de los siglos, se han visto desposeídos de sus tierras, territorios y recursos y en consecuencia muchas veces han perdido el control sobre su propia manera de vivir. Los indígenas representan el cinco por ciento de la población mundial, pero constituyen el quince por ciento de quienes viven en la pobreza. Uno de los medios más eficaces para ayudar a los pueblos indígenas a salir de la pobreza consiste en respaldar sus esfuerzos por forjar y dirigir sus propios destinos, y en velar porque ellos contribuyan a crear y dirigir las iniciativas de desarrollo (FIDA, 2012).

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, adoptada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007, se establece un marco universal de las normas mínimas que deben cumplirse para la supervivencia, la dignidad, el bienestar y los derechos de los pueblos indígenas del mundo. Se abarcan los derechos individuales y colectivos; los derechos y la identidad culturales, y los derechos a la educación, la salud, el empleo y el idioma y se declara ilegal toda discriminación en contra de los pueblos indígenas, además de promoverse la participación plena y efectiva de esas personas en todos los asuntos que les conciernen. También se asegura su derecho a ser diferentes y a perseguir la realización de sus propias prioridades de desarrollo económico, social y cultural.

El 9 de agosto de cada año se celebra el Día Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo. El 23 de diciembre de 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió que durante el Decenio Internacional de las Poblaciones Originales del Mundo se celebre cada año el

Día Internacional de las Poblaciones Originales el 9 de agosto, resolución 49/214. En esa fecha se conmemora el día en que el Grupo de Trabajo sobre las múltiples poblaciones de pueblos originarios de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías celebró su primera reunión en 1982.

El Banco Mundial, en su informe de 2014, hace referencia a que la última ronda de censos revela que existen más de 36.6 millones de indígenas en América Latina, lo cual representa el siete por ciento de la población total. México, Guatemala, Perú y Bolivia concentran las poblaciones más numerosas en términos tanto absolutos como porcentuales, representando más del ochenta por ciento del total regional (aproximadamente treinta millones).

En la República Mexicana hay 121.0 millones de personas y, de acuerdo a la Encuesta Intercensal de 2015, 21.5 % se considera indígena (26 015 000), de acuerdo con su cultura, historia y tradiciones; 1.6 % se considera en parte indígena y 74.7 % no se reconoce como indígena; sin embargo, solo 6.5 % de la población de tres años y más habla alguna lengua indígena (CONAPO, 2015).

Barabas (2014) refiere que México ha reconocido jurídicamente su composición pluricultural desde 1992; sin embargo, afirma la autora, se trata de un pluralismo desigual, de un reconocimiento solo de hecho que contrasta con la pobreza, el racismo y la migración forzosa que sufren los pueblos indígenas. La gobernanza de esta pluralidad está limitada a la educación bilingüe intercultural y a la atención de la salud de la mujer indígena.

6.1 Interculturalidad

Para abordar el tema de la interculturalidad, hay que hacer mención del adjetivo pluricultural, el cual hace referencia a aquello que se caracteriza por albergar o reflejar varias culturas. Por lo general, esta noción se aplica sobre aquellos territorios en los que conviven diferentes tradiciones culturales, desarrolladas por varias etnias o grupos poblacionales. El pluriculturalismo puede considerarse como un valor. La convivencia entre múltiples culturas implica una pluralidad de conocimientos y tra-

diciones que enriquece a una nación. Este concepto se observa a menudo relacionado con el de interculturalidad.

Nos dice Barabas (2014) que el uso de la interculturalidad en las ciencias sociales es ambiguo, ya que tanto se refiere a la situación de contacto entre culturas diferentes, como a la ideología de la relación igualitaria entre ellas. Y agrega que no podría desarrollarse la interculturalidad sin una plataforma multi o pluricultural; al respecto hace estas distinciones:

- Multiculturalismo: para incluir a los inmigrantes de múltiples orígenes que habitan los estados nacionales latinoamericanos; poblaciones que no en todos los países son sujetos de políticas públicas específicas, y a los diversos grupos culturales internos, algunos de los cuales son sujetos de políticas públicas.
- Pluralismo cultural: para referirnos a los pueblos originarios, quienes en mayor o menor medida son sujetos de políticas públicas regionales y nacionales.
- Interculturalidad: se refiere a la dinámica de las relaciones que se establecen en el contexto de la diversidad cultural. El mecanismo que pone en acción la interculturalidad es el diálogo intercultural.

Un tópico que ha ocupado a diversos estudiosos de la interculturalidad es el de la comunicación intercultural, entendida como una habilidad comunicativa genérica que nos permite a todos ser flexibles, no dogmáticos y abiertos en la adaptación al reto de las interacciones interculturales; esto es, no reducir las nuevas experiencias a categorías preconcebidas y rechazar el etnocentrismo. Tiene que ver con la forma y la dinámica del contacto en esta época, que ya no es asimilacionista y se desea pluralista, en la que las culturas diferentes no se ven forzadas a adoptar los patrones y pautas de la cultura mayoritaria, que supone respeto por las culturas diferentes, tolerancia y convivencia sobre la base de la igualdad, para propiciar el diálogo entre culturas. En suma, la interculturalidad puede ser entendida como: “el contacto de hecho entre culturas, un nuevo espacio cultural, ideología, método, dinámica de las relaciones entre diferentes culturas en un contexto pluricultural o multicultural” (Barabas, 2014, s. p.).

Boaventura de Sousa Santos (2007) refiere que la interculturalidad no es simplemente cultural, sino también política, y que además presupone

una cultura común; añade: “No hay interculturalidad si no hay una cultura común y compartida entendida como la manera específica de cómo cada sociedad organiza su plurinacionalidad, su convivencia plurinacional; es así como van creando formas de convivencia intercultural de manera específica” (p. 122).

Otra referencia de la interculturalidad es la que hacen Albó y Barrios (2006), quienes dicen que es el contacto o relación entre culturas diferentes y, ante todo, la relación entre personas y grupos de personas con identidades culturales distintas; incluye también las relaciones y actitudes de estas mismas personas con referencia a elementos de otras culturas y, a un nivel ulterior más abstracto, las comparaciones y combinaciones entre dos o más sistemas culturales. En este sentido, Bartolomé (2006, p. 124) señala que la interculturalidad debe ser entendida “como la puesta en relación de miembros de diferentes culturas, así como a los mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente, sin que ninguno de los participantes se vea obligado a renunciar a su singularidad para lograrlo”.

En este mismo orden de ideas, Catherine Walsh (2014) identifica la interculturalidad como proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes. Hace mención a que lo intercultural fue típicamente asociado al campo educativo.

El 4 de diciembre de 1948 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Esta institución surgió como filial del Instituto Indigenista Interamericano y tuvo personalidad jurídica propia. Sus fundadores fueron Alfonso Caso Andrade, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente. El 5 de julio de 2003 entró en vigor el decreto por el que se expidió la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y se abrogó la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista. Con ello se inició el proceso de construcción de una nueva institución, a partir de la personalidad jurídica, el patrimonio y el personal del INI, con atribuciones para la coordinación y la evaluación de la acción pública que beneficia a pueblos y comunidades indígenas. Al igual que ahora la CDI, el INI tuvo, en su momento, atribuciones para convocar a las instituciones públicas a atender y resolver los rezagos sociales que padecía la población indígena. A lo largo de los 64 años de trabajo de estas dos instituciones, se

han dado importantes cambios en la manera de vivir y entender nuestra diversidad cultural (INI-CDI, 2012).

La reunión convocada por el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1982, donde participaron educadores involucrados en la educación indígena a nivel continental, dio el contexto y referente para esta asociación y uso, cambiando el término bicultural por intercultural, estableciendo así el referente de la educación intercultural bilingüe. Con tal cambio pretendían evidenciar la necesaria relación entre varias —no solo dos— culturas; claro es, una relación de una vía: de los pueblos indígenas hacia la sociedad dominante. La interculturalidad fue marcada de esta manera como un deber indígena de corte integracionista, y no como un deber del sistema educativo y de todos los ciudadanos.

Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diversidad dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta a cambios profundos a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructura establecidas. Por el contrario, es interrumpir desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2012, p. 119).

En este sentido, afirma Luis Macas (2012, p. 5):

La experiencia y la historia nos han hecho caer en cuenta que vivimos una interculturalidad colonizada, vista y creada desde una lógica occidental y colonial. Tenemos, por tanto, la gran tarea de descolonizar la interculturalidad, reciclar el eurocentrismo, desmonopolizar la vida desde nuestras resistencias y desde nuestros proyectos, siguiendo los pasos de nuestros taytas, mamás, amawtakunas; en fin, partir necesariamente desde el desaprender, pasar por el reaprender hasta llegar a la reconstitución de los pueblos, de la sociedad y de la vida.

Walsh (2012) argumenta que interculturalizar y descolonizar van de la mano, que es un proceso que requiere construir relaciones entre pueblos, conocimientos, cosmovisiones y maneras de estar en y con el mundo basadas en condiciones de respeto, dignidad e igualdad, transgrediendo la hegemonía, dominación e imposición capitalista, eurocéntrica, occidental y neoliberal, y encaminando cambios a nivel político-estructural como también epistémico-existencial.

Por su parte, Etxeberría (2004) arguye que, a lo que caracteriza las relaciones interculturales, se debe agregar la idea de una interculturalidad en acción, que pretende transformar las relaciones de desigualdad derivadas de las diferencias culturales. Al ocuparse de las relaciones sociales, la interculturalidad aborda las condiciones, los mecanismos y las estructuras que están en su base y que permiten la reproducción de las desigualdades derivadas de la cultura en las esferas económicas, políticas y sociales.

El Ministerio de Educación Nacional, Corporación Observatorio para la Paz, Fundación Universitaria del Área Andina (2014), creó un documento de lineamientos y políticas de educación superior inclusiva, en el que la interculturalidad es definida como el “conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto”. Es una acepción que concibe la interculturalidad más allá del conjunto de múltiples culturas, pues habla de relaciones entre grupos diferentes, no solo de su coexistencia en un espacio común en donde se rechacen y discriminen entre sí, sino en su interrelación en un espacio que reconoce y asume el diálogo con las otras culturas, respetando y acercándose a aprender de otras cosmovisiones, de otras formas de vivir, ser y saber-hacer, de manera abierta y proactiva.

En este tenor, desde la perspectiva crítica de Sandoval (2018, p. 40), “la interculturalidad es un complejo diverso de relaciones sociales, culturales y étnicas que reconoce las diferencias y se propone el encuentro de esas diversidades para redimensionar las relaciones asimétricas existentes por otras menos injustas y menos desiguales”. Refiere el autor que en México y en América Latina, la interculturalidad no solo se manifiesta en las relaciones entre culturas, sino también en las relaciones del Estado

con los pueblos indígenas, afrodescendientes y todos los grupos sociales y étnicos que habitan el territorio; y que el propósito de la escuela es transformar la convivencia entre diversidad y exclusión por una convivencia intercultural inclusiva de la diversidad, deconstruyendo todas las formas reproductoras de colonialidad.

Refiere Sandoval, que, en la teoría y práctica descolonizadora, "...la función humanizadora constituye uno de los determinantes de los ejes verticales, horizontales y transversales de la interculturalidad crítica para los conflictos y la construcción de la paz" (p. 38), la cual pretende generar conciencia no solo de la problemática educativa sino, también de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales de los diferentes entornos.

6.2 Interculturalidad y diálogo

El contexto cultural juega un papel importante en el proceso comunicativo, la cultura entendida como un conjunto de valores y creencias, normas y costumbres, reglas y códigos que socialmente definen grupos de personas, uniéndolas entre sí y confiriéndoles un sentido de comunidad, uno de los vínculos más identitarios de una cultura es su lengua la cual influirá en el logro comunicativo (Girbau, 2002).

En este sentido, la comunicación intercultural es concebida como la comunicación entre personas de distintas culturas, la cuales tienen diferentes valores, creencias, formas de comportarse y de comunicarse (De Vito, 1991). El estudio de la comunicación intercultural crece cada día, debido a factores tecnológicos, sociales y económicos, entre otros; por lo que Girbau (2002) considera que lengua y cultura tienen un importante peso en la comunicación, incluyendo aspectos concretos como el significado referencial, ya que ante iguales sujetos de culturas diferentes, comunican también de un modo distinto; asimismo, muestran diferencias culturales en la comunicación no verbal, en cuestiones como el contacto físico y expresiones faciales de la emoción. Berko et al. (1997) refieren que cultura y comunicación son inseparables, puesto que las personas adquieren su cultura mediante diversos canales comunicativos y expresan su cultura a través de dichos canales.

Asunción-Lande (1986) concibe la comunicación intercultural como “el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro”. Al respecto, explica que los participantes en un encuentro intercultural interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias, las cuales actúan como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian, y distingue las siguientes pautas para mejorar la habilidad en la comunicación intercultural:

- Conocer la cultura propia. Cuando alguien está consciente de sus bases culturales, estas dejan de ser un obstáculo para la comunicación eficaz. La mayoría de las personas se identifican con ciertas culturas particulares, pero una gran parte de ellas no está consciente de los preceptos culturales que rigen su conducta. La mayoría supone que su forma particular de vida es la correcta, pero cuando se encuentran con personas que también poseen su forma propia de interpretar la realidad y el mundo, se molestan o se enojan. El hecho de ser conscientes de su propia cultura permite a las personas tener sensibilidad hacia otras identidades culturales, que no necesariamente deben estar de acuerdo con la realidad subjetiva propia. Esta conciencia puede conducir a los participantes a trabajar mutuamente hacia la resolución de las diferencias que crean barreras a la comunicación efectiva entre ellos.
- Evitar las generalizaciones acerca de otras culturas, a menos que estas le sean completamente familiares. En los encuentros interculturales es casi imposible evitar estereotipar. El estereotipo es una forma de generalización que implica establecer el nombre de un grupo o grupos de personas y emitir declaraciones acerca de ellos. Debido a que los estereotipos son categorías de elementos individuales, enmascaran las diferencias entre estos elementos; y ya que la comunicación intercultural se centra en las diferencias, es necesario ver más allá de las generalizaciones superficiales y advertir las diferencias que existen entre las culturas, así como sus complejidades.
- Aceptación del principio de la relatividad cultural. De acuerdo con este principio, cada cultura es única, y sus premisas son tan válidas como las de cualquier otra. Un relativista cultural evita ser atrapado en la creencia

de que exista alguna superioridad étnica por parte de algún grupo. El etnocentrismo es la creencia de que alguna cultura es superior a otra. Mostrarse orgulloso de la cultura propia es un atributo positivo, pero también debe haber un reconocimiento y respeto por otras culturas.

- Lograr una destreza intercultural consiste en adoptar una actitud abierta hacia el cambio. Se va por la vida esperando cambios en las actitudes, en las relaciones o en el medio ambiente, pero cuando de pronto nos enfrentamos con alteraciones a los hábitos establecidos o al medio ambiente familiar, se suele experimentar confusión, incomodidad, frustración o incluso hostilidad. Este fenómeno de confusión o incomodidad que se experimenta al verse expuesto a un cambio repentino se ha denominado “shock cultural”. La expresión ha venido a revelar la incapacidad para afrontar las situaciones poco familiares y para explorar nuevas conductas que satisfacen efectivamente las necesidades y expectativas propias. Se han manifestado criterios diversos en relación con las causas del shock cultural: surge de la experiencia derivada del trato con otras personas de antecedentes muy distintos; es ocasionado por la falta de conocimiento acerca de otras culturas; lo motivan las experiencias limitadas en el trato con las diferencias culturales; y se debe a la rigidez personal. El fenómeno del shock cultural tiene su equivalencia en otras respuestas a situaciones críticas ocasionadas por cambios repentinos en la vida o en el medio ambiente. Subraya la necesidad de ser receptivo a nuevas experiencias y retos de la vida diaria.
- Ser creativo y experimental para llegar a tener una destreza intercultural. La comunicación intercultural requiere respuestas rápidas, adaptación constante y ajustes espontáneos a las necesidades del acto comunicativo. Los procesos que incluye son más intuitivos que analíticos y resultan en “relámpagos de penetración”, que parecen a la creatividad artística. Para fomentar tal creatividad, se necesita estar abierto a las experiencias nuevas y diferentes que surjan en el curso de un encuentro intercultural.

En este orden de ideas, Trejo (2014) define la comunicación intercultural como “un proceso de la comunicación humana que ocurre entre individuos o grupos que han vivido experiencias culturales diferentes”,

o como “un intercambio de mensajes que ocurren entre personas de distintas categorías sociales, bajo condiciones en las que las culturas de esas categorías influyen o cambian el proceso de forma significativa”.

Por su parte, De Fleur (2005, p. 182) cita cuatro factores involucrados en la comunicación intercultural que, de ser tomados en cuenta pueden facilitarla. Estos factores reconocen la existencia de particularidades culturales que nos diferencian, pero también, la posibilidad de encontrar coincidencias que faciliten la comunicación, y son:

- Una persona puede pertenecer a varias culturas especializadas, y el número de tales afiliaciones puede variar para un individuo. Este autor utiliza las categorías de “cultura general” y “culturas especializadas” para diferenciar entre aquella que es básica y nos permite coexistir dentro de una sociedad mayor y única, y otras culturas dentro de esta cultura. La primera de ellas permite comunicarnos con otros en formas relativamente predecibles (esta incluye, entre otros elementos, el idioma principal en uso, ciertas creencias, artefactos y tecnologías, así como ciertos valores que la mayoría de los miembros de una sociedad mayor adoptan, así como el diseño básico de sus principales instituciones sociales —familia, educación, religión, economía, etcétera—. Las segundas caracterizan a las personas en categorías sociales particulares, como las relacionadas con la profesión, la raza, la religión, la clase social, la orientación sexual, la edad, etcétera.
- Cualquier cultura específica puede emerger para dominar suficientemente las creencias de una persona e influir o alterar el intercambio de un mensaje. Esto depende principalmente del contexto y las personas involucradas en la comunicación. En otras palabras, cualquiera de nuestras identidades (las provenientes de las culturas especializadas que nos han conformado) puede ser más evidente en cierto momento y afectar el proceso de comunicación.
- Mientras mayor sea el número de culturas similares que un individuo ofrece a una conversación con otros en un intercambio, mayor será el potencial de una comunicación precisa. Este factor se explica debido a que tendemos a esperar que quienes comparten con nosotros ciertos antecedentes y experiencias culturales piensen como nosotros, y esto impactará en nuestra apertura a la comunicación.

- Mientras mayor sea el número de culturas compartidas que los individuos ofrecen a una conversación, mayores serán sus sentimientos de atracción y comodidad al comunicarse. Los antecedentes y culturas especializadas compartidas reducen la incertidumbre de iniciar una relación.

De la misma manera, De Fleur (2005) distingue cuatro rasgos culturales descubiertos por los estudiosos de la comunicación intercultural, en los que se puede clasificar la manera en que los miembros de las distintas culturas se relacionan con los demás. Estos rasgos son:

1. Individualismo y colectivismo. Se refiere a un rasgo cultural que hace percibir el mundo desde una orientación individual o una colectiva. En la primera forma, las personas valoran la independencia, la iniciativa personal, la expresión individual y la privacidad. En el segundo, se valora la colaboración, la pertenencia al grupo, el respeto y la lealtad a éste. A cambio, el grupo provee apoyo y protección.
2. Contexto alto y bajo. Se refiere al volumen de información necesario en el intercambio de información. Para las culturas de contexto alto, mucho se da por hecho o se asume, por innecesario; se parte de que existe información previa suficiente para que no sea necesario ofrecer información directa o detallada. En este caso, la comunicación no verbal es más importante que la verbal, y la información es sutil e indirecta. En las culturas de contexto bajo, por el contrario, se privilegia la comunicación verbal, la comunicación es explícita y abierta, se ofrecen detalles e información precisa y fiel, y los comunicadores ofrecen toda la información necesaria.
3. Distancia de alto y bajo poder. Este rasgo cultural señala la diferencia entre las culturas que valoran las diferencias de estatus y las jerarquías sociales (alta distancia) y las que valoran la igualdad (baja distancia), y cómo esto afecta al tipo de comunicación que se emplea. En el primer caso, los rasgos de la comunicación son que es más formal y distante, se espera obediencia a los líderes y mayores sin cuestionamiento, se evita la confrontación, y hay poco acceso a la comunicación entre miembros de distintos estatus sociales. En el segundo, se alienta el desafío a la autoridad, se ve la confrontación y el cuestionamiento

o el desacuerdo como un derecho, se puede hablar con cualquiera sobre cualquier tema, y las personas son accesibles, abordables y sin pretensiones.

4. Masculinidad y feminidad. Este rasgo clasifica a las culturas que valoran la competencia y el éxito individual o, por el contrario, las relaciones interpersonales en el proceso de comunicación. La masculinidad se asocia con la ambición, la búsqueda de ganar y ser enérgico y directo como rasgos deseables. La feminidad, por su parte, por la búsqueda de la igualdad entre los géneros, la cordialidad, la cooperación y la colaboración en la comunicación, la búsqueda de empatía y afinidad, y la bondad como cualidades importantes.

En lo que se refiere a la manera particular de comunicarse de los pueblos indígenas en Mesoamérica y la región de los Andes, Bonfil Batalla (1990, pp. 58-59), cita al menos cinco características propias de esta matriz cultural:

1. Es oral. La comunicación en las sociedades rurales en general, y entre ellas, en las indígenas, es eminentemente oral, de tipo directo, y por esto mismo, muy apoyada en la memoria y la experiencia, reciente o antigua, presente o heredada. La oralidad de estas culturas tiene como consecuencia que la palabra tenga una gran importancia: la palabra dada equivale a los documentos escritos, sellados y firmados de las culturas letradas; todo lo importante debe ser hablado o discutido, y hay gran respeto a la palabra de los antepasados. En las culturas orales se emplean frases cortas, no subordinadas sino yuxtapuestas; el discurso oral solo puede percibirse en el contexto y en los momentos y circunstancias en las que se le pronuncia. La transmisión de la palabra oral requiere al menos de dos interlocutores presentes, y en la transmisión de los conocimientos, cada comunicador le imprime su sello particular cada vez que los transmite. Históricamente, estas culturas en nuestro país no desarrollaron un sistema de lectoescritura de tipo alfabético, y muchas de ellas no se han alfabetizado, o presentan el fenómeno llamado analfabetismo funcional.
2. Es abierta y dialogal. Debido a las características propias del trabajo del hombre del campo, cuyos rasgos fundamentales son el riesgo y la

incertidumbre, el agricultor independiente, a diferencia del empleado urbano, debe constantemente tomar decisiones propias, por ejemplo, sobre el uso y manejo de la tierra, los tiempos y tipos de cultivos, etc. Por ello, en general, el agricultor no toma decisiones solo, sin consultar a nadie, sino que discute sus decisiones con su familia y trata de intercambiar ideas con vecinos, amigos, parientes, líderes y autoridades. Hay una apertura a escuchar las opiniones de los demás y la costumbre de discutir con otros para tomar decisiones.

3. Es incluyente. Hay una tendencia general a no excluir a nadie de la comunicación. En las comunidades indígenas "...que conservan un ámbito mayor de cultura propia, la mujer participa más activamente y en pie de igualdad con el hombre, no sólo en los asuntos domésticos, sino también en las decisiones que afectan a la comunidad... no se coarta la participación de los niños en la charla familiar... se privilegia la comunicación entre abuelos y nietos, lo que simultáneamente ofrece espacio importante para ubicar y aprovechar socialmente la experiencia de los ancianos" (p. 59).
4. En ella se procura el consenso. En la toma de decisiones de las comunidades indígenas y agrarias, se busca el consenso, el cual implica negociación y convencimiento. Las posiciones o proposiciones mayoritarias se modifican para incorporar a las minoritarias. La flexibilidad, el tiempo, la negociación entre las unidades constitutivas de la comunidad campesina, son mecanismos del consenso. La búsqueda del consenso para la toma de decisiones va aún más allá del respeto al derecho a la autoexpresión, implica también tomar en cuenta las opiniones y puntos de vista de todos, independientemente de si éstos concuerdan con los de la mayoría o no. El consenso trae como consecuencia la unidad dentro de las comunidades.
5. Tiende a lo colectivo. La tendencia general de las relaciones es hacia lo colectivo no hacia lo privado. "Se da una intensa convivencia familiar, por el trabajo en común o complementario, por el rito y la celebración, por la disposición del espacio doméstico, concebido más para la continua relación colectiva que para la privacidad" (p. 58).

La cultura es totalidad, y por ello, las características comunicacionales de una cultura deben ser entendidas como parte y consecuencia de ella. En el caso de las culturas indígenas y las de sus descendientes, podemos tender lazos de relación entre esta manera de comunicarse y al menos cuatro aspectos básicos de las comunidades: la propiedad colectiva (comunal o ejidal) de los recursos naturales; el trabajo colectivo (visible en la práctica de “la mano devuelta” o en el trabajo obligado en obras para el bien común); el don y la reciprocidad en lugar de la búsqueda de la acumulación o el beneficio propios, y el acceso a los niveles de autoridad (moral o formal) como producto de una vida de servicio a los demás (Trejo, 1997).

En relación con la comunicación, si la cultura es totalidad, las características comunicacionales de una cultura deben ser entendidas como parte y consecuencia de ella y que, en los procesos de comunicación intercultural, la búsqueda de las coincidencias, a través de cierto tipo de comunicación, sería un principio de garantía para establecer procesos exitosos de transmisión y apropiación de significados, tal como lo son los procesos de educación. Esto es, en un país como México, el segundo del mundo en cuanto a número de culturas diferenciables y en el que, además del español, se utilizan sesenta y tres lenguas distintas para comunicarse, es imperativa la búsqueda de identidades compartidas, si se desea desarrollar procesos educativos respetuosos de su gran diversidad.

Las relaciones entre culturas son el producto de construcciones sociales desarrolladas a lo largo del tiempo, naturalizadas a través de un *habitus* productor de creencias y disposiciones profundas y articuladas por relaciones económicas y políticas en las que prevalecen o se manifiestan relaciones de subordinación, discriminación, racismo o exclusión. Estas relaciones interculturales no se dan en un plano ideal donde los sujetos sociales concurren de manera voluntaria a la resolución o reconocimiento moral de las desigualdades. Por el contrario, el diálogo intercultural está contaminado por una indescifrable jerarquización de una cultura sobre otra, señala Cardoso de Oliveira (1998).

El *habitus* es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Se puede entender como esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El *habitus* hace que personas

de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos. Según Bourdieu, la cultura importa como un asunto que no es ajeno a la economía ni a la política. El *habitus* se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la consciencia.

Las personas están sujetas al tiempo, tanto que tienen que producir sus prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del *habitus* supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego. No hay un *habitus*, en el sentido de Bourdieu, que no sea social, pero cualquier individuo puede adquirir un hábito particular cualquiera; por ejemplo, una destreza particular en algo que practica uno solo, no es social. Un *habitus* es la generación de un conjunto de disposiciones que hacen posible el desarrollo de prácticas de los agentes que nacen y que se conforman, en virtud de estas disposiciones, en portadores de un *habitus*. El problema del *habitus* es que es bueno para explicar por qué las personas se comportan de forma parecida cuando comparten una cierta posición social, pero no para explicar por qué se comportan de forma distinta (Bourdieu, 1995).

La relación intercultural meditada y planificada en el contexto de la educación, por ejemplo, pretende un diálogo no coercitivo, de acuerdo con lo que nos refiere Álvaro Bello (2008), y agrega que el diálogo intercultural requiere del consentimiento y la aceptación mutua de la relación y no de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro. Este fue uno de los propósitos de la asimilación planificada contenida en el indigenismo de Estado, que creía que el solo contacto con la cultura mayor era un beneficio para los pueblos indígenas.

En otro sentido, refiere Bello (2008), que para la formación docente en diversidad e interculturalidad, se debe implementar un plan de acción en los centros universitarios receptores de alumnos de distinto origen étnico, cultural y nacional. Las universidades debieran diseñar planes de acogida para alumnos extranjeros con mecanismos de inserción y espacios de diálogo y conocimiento mutuo entre alumnos de origen distinto. Asimismo, las universidades podrían contar con centros que apoyen el

diseño de materiales, recursos y plataformas para la formación e intercambio de conocimientos y experiencias relativas a la interculturalidad y la convivencia.

Por su parte, Raúl Fornet-Betancourt (2004), aduce que desde el punto de vista de la filosofía intercultural, el camino más apropiado para realizar esta posibilidad histórica no puede ser otro que el camino del diálogo intercultural; pero no como diálogo entre identidades o culturas que se comprenden como unidades acabadas, sino como un diálogo justamente entre formaciones históricas que se transmiten mutuamente su historia, conscientes de su propia historicidad; es decir, narrándose sus génesis y dando a conocer abiertamente la contingencia y ambivalencia de lo logrado en sus formaciones, esto es, de lo que han llegado a ser; ese es el objetivo del diálogo intercultural. Y es por este motivo que destaca el camino hacia una transformación del mundo a partir de la diversidad de la herencia humana y del desarrollo de la diversidad en un mundo pluralista, en el cual la diferencia es la fuerza histórica y no se reduce a folklore.

Fornet Betancourt (2004) sostiene que la apuesta de la interculturalidad es por la diversidad cultural interactiva en diálogo de saberes, porque estos son el corazón de la diversidad cultural y los que realmente configuran el perfil de sus diferencias, en el que se reconozca la pluralidad. Así, en la propuesta intercultural para establecer un equilibrio epistemológico, el primer paso consiste en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos, que no se da de verdad si no llega a prolongarse en un segundo paso, que es el de la apertura del espacio libre que permite la interacción simétrica.

El reclamo de fondo que late en la pluralidad de conocimientos, y del cual el diálogo intercultural no es más que su portavoz, es la exigencia de que los conocimientos no compartan únicamente sus conceptos e ideas, sino que compartan su encarnación en el mundo, es decir, que pluralicen el mundo, respetando su derecho a plantar casa en él, pero asumiendo que ese derecho a tener mundo es derecho compartido que se traduce con igual peso en la obligación de abrir las puertas de la casa para cuidar las relaciones de buena vecindad y convivencia.

El diálogo intercultural es un proceso de enriquecimiento y transformación mutua de las culturas en sus formaciones respectivamente

logradas, para el mejoramiento del ser humano y, por consiguiente, el del mundo histórico.

La interacción cultural no conduce a una disolución de todo tipo de referencias de identidad y memorias, sino más bien a una nueva formación de las diferencias tanto en su propia historia como también con respecto a su relación con los otros y sus historias.

6.3 Educación intercultural

En México contamos con un milenario legado educativo, único en el mundo. Pero debido a los procesos de colonización, ha estado negado al magisterio nacional en la construcción de modelos educativos, que estén más cerca de lo que hemos sido y somos como pueblo. Resulta imprescindible que el maestro deje de importar nuevas teorías y, en cambio, investigue y descubra este legado educativo del cual forma parte, para mejorar su desempeño profesional (Marín, 2009).

Dentro de las seis civilizaciones con origen autónomo más antiguas del mundo, se encuentra la civilización del Anáhuac. Con más de siete mil quinientos años, desde la invención de la agricultura hasta la invasión europea; y desde la parte norte de lo que hoy son los Estados Unidos hasta Nicaragua en la parte sur.

La civilización del Anáhuac fue la suma de muchas y diversas naciones y culturas originarias, en tiempo y espacio, pero totalmente unidas por una misma matriz filosófica, religiosa y cultural, llamada Toltecáyotl. Su tiempo histórico, los investigadores lo han dividido en tres periodos: un Preclásico formativo (olmeca), un Clásico de esplendor (tolteca) y un Postclásico decadente (mexica), según Marín (2009), quien distingue cuatro rasgos importantes y característicos de esta civilización:

- La invención de su grano fundamental alimenticio, el maíz.
- Una misma raíz filosófica y religiosa compartida por todos los pueblos en todo su tiempo y espacio.
- Una correlación e integración absoluta entre la mecánica celeste, las matemáticas, el medio ambiente y su concepción del mundo y la vida.
- La construcción y desarrollo de un sistema educativo, público, obligatorio y gratuito, durante por lo menos tres mil años consecutivos.

“Ninguna cosa me ha admirado más y me ha parecido más digno de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar a sus hijos, tenían los mexicanos”

(Padre José de Acosta 1540-1600. Historia Nat. y Moral. Libro Sexto, Capítulo 27, citado por Marín, 2009).

Hace cerca de tres décadas que la educación intercultural ha ganado terreno como una fórmula que supone prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas en el ámbito educativo. Con este planteamiento, la educación intercultural sostiene también la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Esta educación parte entonces del reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social (Berumen y Rodríguez, 2009).

Se desarrolló a partir de una severa insatisfacción con los logros alcanzados por las políticas estatales de atención a la población indígena durante la mayor parte del siglo XX. Esta educación promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas. Si tomamos como guía los tres principios de la educación intercultural de la UNESCO, podemos apreciar que tenemos una larga lista de preguntas que deberían conducirnos a desarrollar propuestas de cambio en el sistema educativo. Algunas consideraciones son:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, proporcionando una educación para todos que sea pertinente y culturalmente apropiada.
- La educación intercultural proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad.
- La educación intercultural proporciona a todos los educandos el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales o religiosos y naciones.

Para situar este tema en la educación superior, diremos que por universidad se entiende una institución de tipo superior en que se imparten, al menos, seis carreras en tres áreas de estudio, una de las cuales, cuando menos, es Ciencias Sociales y Administrativas o de Educación y Humanidades; y la interculturalidad se concibe como la alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. Así, en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo, sino comprendiéndolo y respetándolo (López, 2006).

En este sentido, de acuerdo con la CGEIB-SEP, las universidades interculturales son proyectos educativos estratégicos cuyo propósito es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos. Estas nuevas instituciones se suman al sistema educativo nacional, ofreciendo un espacio que brindará nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjugarán saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales que serán de gran valor para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad, en general.

Estas universidades deben tener un currículum intercultural, el cual es considerado como una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Este concepto es más amplio que el que comúnmente lo define como la conformación de planes y programas de estudio. El tema es relevante porque apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo se consolida en el ámbito educativo escolar, en cuya construcción participa un amplio conjunto de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, entre otros.

Empleada en este sentido, la currícula en un mundo pluricultural es una síntesis de la participación de actores con culturas diferentes. Para que un currículum sea intercultural, debe marcar las formas en que estas síntesis conforman articulaciones de conocimiento, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia entonces las relaciones de poder que, a través de la definición de contenidos, se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienen en una propuesta educativa (CGEIB, 2007).

Por lo tanto, la educación intercultural se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes (Ahuja, 2004).

La interculturalidad surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo. En Europa, por ejemplo, el fenómeno migratorio ha sido el detonante social para este reconocimiento; en el caso de América Latina, la articulación se fundamenta en la lucha sostenida por los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea.

En el caso de México, el proyecto nacional del siglo XX transitó por diferentes políticas sociales que acabaron por imponer un modelo único de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Estas políticas profundizaron las desigualdades padecidas por los pueblos originarios a lo largo de varios siglos, al imponerles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país, en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas propias. En otras palabras, se consideró que la homogeneidad lingüística y cultural constituía la mejor vía para promover el desarrollo y la unidad del país (CGEIB, 2007).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emitió *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y*

adolescentes indígenas. Estas son recomendaciones de política educativa que buscan incidir en la acción gubernamental para mejorar la educación y, con ello, avanzar en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos.

Estas directrices se elaboraron a partir de la evidencia que aportan las evaluaciones y la investigación educativa de la consulta a pueblos y comunidades indígenas y del diálogo con distintos actores sociales y educativos, tales como docentes, directivos escolares, servidores públicos, académicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil. Para la construcción de estas directrices se realizaron las siguientes actividades: entre 2013 y 2015 se realizó una Consulta Libre, Previa e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa, en la cual participaron 49 comunidades indígenas ubicadas en 18 entidades federativas y cuyos resultados también se compartieron en 170 asambleas comunitarias adicionales y con docentes de las comunidades; se realizó un estudio sobre la política curricular para la atención educativa a la población rural indígena de educación básica, coordinado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM); se sistematizaron los hallazgos y recomendaciones de evaluaciones de programas educativos, investigaciones y estudios en educación indígena; se analizaron experiencias en materia de educación intercultural y bilingüe y la información derivada del Panorama Educativo de la Población Indígena presentado en 2016 por el INEE y UNICEF.

Estos resultados se explican, en parte, por las condiciones en las cuales los niños indígenas reciben educación: 3 de cada 100 primarias a nivel nacional carecen de servicios básicos, pero esta proporción se eleva a 9 de cada 100 en las escuelas indígenas; por otra parte, 33 de cada 100 escuelas primarias generales son multigrado y este número aumenta a 66 de cada 100 en escuelas primarias indígenas. Además, en 46 de cada 100 escuelas primarias del país, el director tiene un grupo a su cargo, mientras esto ocurre en 79 de cada 100 en escuelas primarias indígenas (INEE y UNICEF, 2016).

Estos resultados educativos tienen su origen en la poca pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza que han recibido los estudiantes

indígenas, ya que la estructura organizativa de la Secretaría de Educación Pública está orientada a ofrecer una educación intercultural y bilingüe solo en los 9 700 preescolares y 10 100 primarias de modalidad indígena, a pesar de que los NNA de los diferentes pueblos originarios se matriculan en todos los tipos de servicio educativo.

Se reconoce que el problema educativo que enfrenta esta población es multifactorial y multicausal, por lo cual es necesario promover una mayor y mejor coordinación entre el gobierno, las instituciones educativas y la sociedad civil, así como alentar que el servicio educativo reconozca prácticas innovadoras y establezca mecanismos para su replicabilidad.

Los indicadores educativos de la población indígena muestran el enorme rezago que enfrenta esta población. Para 2014, la tasa de analfabetismo entre los indígenas de 15 y más años fue tres veces mayor (19.3 %) que la tasa nacional (6.3 %) (INEE-UNICEF, 2016). Esta situación se reproduce en la niñez, ya que, mientras 6 de cada 10 estudiantes de escuelas primarias generales obtuvieron el nivel más bajo de logro académico en la prueba de Matemáticas realizada por el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015), en escuelas primarias de modalidad indígena este número se incrementa a 8 de cada 10 estudiantes. Además, se observa que, en 2014, 76.6 % de los jóvenes de 15 a 17 años contaba con educación básica completa, mientras esto solo sucedía para 56.7 % de los jóvenes hablantes de alguna lengua indígena.

Por otro lado, uno de los aspectos que requiere de mayor atención y fortalecimiento es el modelo curricular, ya que es necesario que los fines de la educación sean compatibles con la cultura propia de cada uno de los pueblos indígenas. En este sentido, la Directriz 3 (Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena) destaca la escasa relevancia de la interculturalidad en el currículo nacional y la aplicación restringida de la educación intercultural bilingüe solo a las escuelas de modalidad indígena.

Así, si bien la enseñanza de lenguas originarias prevalece como asignatura, esta no se utiliza como medio para la enseñanza. Asimismo, se identifica la ausencia de un espacio curricular que permita incorporar contenidos propios de las comunidades y del contexto escolar y de me-

metodologías pedagógicas específicas para la enseñanza de lenguas originarias (como primera o segunda lengua), del español y de los contenidos curriculares de las distintas asignaturas; es decir, los docentes no cuentan con herramientas para enseñar en la lengua, ni para contextualizar su práctica pedagógica.

A ello se suma la insuficiencia de materiales educativos acordes con el currículo vigente, la producción de los mismos solo en las lenguas originarias con mayor número de hablantes, el limitado avance en la normalización de las lenguas y la falta de orientaciones pedagógicas para la enseñanza de niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas en servicios escolares multigrado. Ante ello, se recomienda lo siguiente:

- Afirmar la interculturalidad en el currículo nacional con la finalidad de revalorar las culturas indígenas y erradicar la discriminación por origen étnico.
- Gestionar la colaboración y asesoría del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el diseño de programas, metodologías y otros aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas indígenas.
- Desarrollar, en el marco del currículo nacional y consultando a la población indígena, una propuesta curricular pertinente que asegure el dominio del español y de las lenguas originarias y contribuya al fomento de una cultura de igualdad de género.
- Asegurar el diseño y la puesta en marcha de metodologías en todos los servicios de educación obligatoria, que faciliten el desarrollo de un bilingüismo equilibrado, entendido como un dominio oral y escrito del español y de la lengua originaria.
- Mejorar la pertinencia y la oportunidad de las estrategias institucionales de producción y distribución de materiales educativos a los NNA indígenas.
- Diseñar una propuesta integral con metodología y materiales para la enseñanza en grupos multigrado.
- Alinear la propuesta pedagógica del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) al nuevo modelo pedagógico intercultural y con pertinencia lingüística para NNA indígenas, en un marco de flexibilidad y autonomía curricular.

Otro de los aspectos medulares a atender es el desarrollo profesional de docentes y directivos a cargo de brindar el servicio educativo a NNA indígenas. Por ello, la Directriz 4 (Garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena) señala las principales áreas de oportunidad que ha presentado la acción gubernamental, relativas a una formación inicial de docentes que no garantiza el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la atención a NNA indígenas. Es decir, los aspirantes a docentes no aprenden o perfeccionan su dominio de una lengua indígena ni adquieren herramientas para adecuar sus prácticas a dicho contexto. Además, la formación continua de docentes y directivos es poco pertinente e insuficiente y, de manera similar a la formación inicial, no coadyuva en la mejora del dominio de la lengua indígena y el español.

También se detectó que más de 50 % de los docentes y directivos de preescolares de modalidad indígena no habían acreditado su licenciatura durante el ciclo escolar 2014-2015. Asimismo, se observan dificultades en el desarrollo y desempeño profesional de los docentes que realizan funciones de dirección escolar, un acompañamiento técnico pedagógico insuficiente para los docentes que brindan servicios educativos a NNA indígenas y procesos débiles de selección y formación de los líderes educativos comunitarios del CONAFE. Con la finalidad de mejorar el desarrollo profesional de docentes y directivos, el INEE hace las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer la formación inicial de los docentes en educación intercultural bilingüe y en el conjunto de las licenciaturas dirigidas a la docencia en educación obligatoria.
- Rediseñar la oferta de formación continua para el personal docente y directivo que atiende a NNA indígenas en los diferentes servicios escolares, considerando la participación de miembros de la comunidad.
- Promover que la asignación de los docentes al servicio educativo en escuelas de las diferentes modalidades responda a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas, conforme con lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Fortalecer las acciones de desarrollo profesional a partir del trabajo colegiado entre las distintas figuras educativas y el aprovechamiento

del conocimiento sobre lenguas y culturas indígenas del personal en servicio.

- Garantizar la existencia de personal de dirección, supervisión y asesoría técnica con las competencias necesarias para atender la diversidad lingüística y cultural, en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Garantizar que el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) responda a las necesidades educativas de los NNA indígenas.
- Desarrollar una estructura de incentivos y reconocimientos para fomentar el desarrollo profesional y la estabilidad de los docentes y directivos que atienden a NNA indígenas, conforme lo establece la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Mejorar la práctica pedagógica de los LEC, mediante el impulso de procesos de selección que garanticen contar con hablantes de la lengua originaria de la comunidad a la cual serán asignados, así como el fortalecimiento de la formación inicial y continua que lleva a cabo el CONAFE.

En países pluriculturales como México, la educación intercultural constituye un espacio de innovación. Es una fórmula que se basa en prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas. Sostiene la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Parte del reconocimiento de la diversidad y de la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social (PEEI 2014-2018).

Se plantea pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a unos que reivindiquen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes. Se promueven dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia, basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas. La educación intercultural no es una medida compensatoria para comunidades excluidas, sino una

alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos en general.

Una adecuada política intercultural es la única política sincera y veraz de paz y de cooperación. La interculturalidad comienza por casa: venciendo las barreras que separan a unas culturas de otras dentro del ámbito de las fronteras nacionales de los diversos países; venciendo las actitudes de prejuicio, marginamiento y menosprecio que son la causa y la explicación última de muchos de los infortunios nacionales. Así, fortalecidos por una rica personalidad nacional, surgida de la unidad en la diversidad, podremos acceder al diálogo internacional y a la integración entre las naciones (Ipiña, 2015).

Enrique Ipiña Melgar, educador boliviano, autor de la reforma educativa de su país, refiere que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Y señala tres actitudes habituales en el educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo.

1. *Compromiso con las causas de su pueblo*: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales. La cotidiana constancia de un docente en la defensa de los derechos de su pueblo se verá en la esmerada educación de los niños y jóvenes a él confiados para que ellos, a su vez, sean los campeones de sus propios derechos personales y colectivos.
2. *Tolerancia activa y la estimación de lo diferente*: de nada le valdría al docente intercultural saber mucho, si él mismo no fuera un ejemplo viviente de la interculturalidad, es decir, si él mismo no hiciera de la tolerancia activa y de la estimación positiva de las diferencias culturales su ideario personal sincera y fervorosamente vivido. En consecuencia, lejos de asumir actitudes racistas o de enfrentamiento violento, debería ser un apóstol de la comprensión, del intercambio y de la paz. Mal podría ser docente en el espíritu intercultural una persona que solo reconociera como buenos los aportes de la cultura propia y despreciara las realizaciones de otras culturas. Mal podría ser educador intercultural quien viviera en un gueto espiritual, cerrado a

la posibilidad de conocer otras expresiones culturales, o de intercambiar con otros los tesoros de sus mayores, o sus propias experiencias y descubrimientos.

3. *La apertura al mundo*: al mismo tiempo que arraigado en la tradición de sus mayores, el docente intercultural deberá ser un hombre abierto al progreso y a las innovaciones. Esta actitud, particularmente difícil de lograr, es la única que puede garantizar la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos nuevos, sin por ello verse obligados a renunciar a sus valores culturales. En consecuencia, el educador intercultural debe ser un hombre abierto al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios.

También reconocer estas otras actitudes: educar alentando al educando a salir de sí mismo; educar dialogando y respetando el protagonismo del educando; finalmente, educar en la humildad de los que tienen la enorme responsabilidad de ayudar a las personas a educarse por sí mismas, sin por ello caer en el olvido fatal de la autoestima.

En este mismo contexto, Ipiña (20015) propone tres aptitudes del educador intercultural: la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada y, finalmente, el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos.

La primera aptitud se refiere a la competencia profesional con capacitación constante: solo con docentes plenamente competentes la educación intercultural bilingüe tiene posibilidades de éxito. El hecho es que se carece de jóvenes con la suficiente preparación de educación media o secundaria para recibir una buena formación de docentes interculturales, así como de los recursos humanos, materiales y financieros imprescindibles para emprender la magna tarea de formar los nuevos docentes interculturales bilingües.

La segunda está situada en la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada: se desarrolla en la praxis docente. Pero es fundamental que las instituciones de formación la pro-

muevan en los futuros docentes interculturales, fomentando su práctica intensiva durante los años de formación del maestro. La investigación deberá realizarse en el aula, en el trabajo verdaderamente educativo, sistematizando y reflexionando sus experiencias. Estas investigaciones en el aula son las únicas válidas; las que proporcionan la base empírica adecuada para el desarrollo de métodos innovadores y de nuevas teorías que harán avanzar a la educación. Cuando los maestros de aula no investigan, los investigadores se convierten en meros especuladores y formuladores de hipótesis que no toman en cuenta la realidad. Esto no debería sucederle a la educación intercultural bilingüe.

La tercera aptitud habla sobre el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos: finalmente, he aquí la aptitud básica para todo educador bilingüe: que sea verazmente bilingüe. Esto envuelve el dominio de la lengua materna de los educandos, que debería ser, aunque no necesariamente, la misma lengua del educador, por una parte; y, por otra, el dominio de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos del país. Este amplio dominio deberá estar acompañado del manejo adecuado de las metodologías de primera y segunda lengua.

Por su parte, Leiva publica en 2012 los resultados de su investigación sobre la formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa, en los que revela la necesidad de abrir la formación intercultural a toda la comunidad educativa, apostando a convertir las escuelas en espacios de formación comunitaria donde resulta ineludible educar en el marco del aprendizaje de competencias interculturales.

Asimismo, declara que hoy en día nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en el sistema educativo de España. Su importancia se entiende en el esfuerzo que toda la comunidad educativa viene desarrollando por garantizar la promoción positiva de la diversidad cultural como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social. La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta

educativa satisfactoria a este tipo de alumnado (Leiva, 2012). Sostiene el autor que:

(...) la formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas. El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (p. 192).

El papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental como educadores y no como meros transmisores de información escolar; ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Sin embargo, hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos, lo cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994, citado por Leiva 2012).

Existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión pedagógica sobre la interculturalidad, a decir de Leiva (2004):

1. Un profesorado que concibe que las culturas minoritarias de los alumnos de origen inmigrante suponen un déficit o hándicap importante para su propia integración escolar y para un buen desarrollo de sus competencias escolares en el proceso académico habitual.
2. Un tipo de docentes que perciben con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales.

3. Unos profesores que se muestran muy receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas, y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un alumno de origen inmigrante acude al centro educativo.

En la formación de profesores, la interculturalidad tiene que superar la tendencia excesivamente teórica y cognitivista que supone que el profesorado estará mejor preparado para su práctica docente en la medida en que conozca las culturas de los alumnos inmigrantes. Es decir, es un posicionamiento que defiende el conocimiento cultural como garantía de un intercambio social y educativo de carácter intercultural. En este sentido, se puede vislumbrar la necesidad de indagar en los aspectos actitudinales y emocionales de la interacción cultural que acontecen en los escenarios educativos multiculturales. Así pues, en la formación intercultural del profesorado, habría que plantearse la existencia de distintas dimensiones formativas de interés (Leiva, 2010 y 2011): cognitiva, actitudinal, ética, procedimental o metodológica, emocional y de mediación (Cuadro 9).

Cuadro 9*Dimensiones en la formación intercultural*

Dimensión cognitiva	Se refiere a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes, se plantea la conveniencia de conocer los aspectos más relevantes de las culturas más representativas en los centros escolares.
Dimensión actitudinal	Corresponde a la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia cada vez más numeroso de alumnos de origen inmigrante. Esta dimensión, centrada en las actitudes y valores educativos de los docentes, se puede trabajar a través del estudio de casos, los estudios biográficos y la simulación de conflictos interculturales.
Dimensión ética	De la formación intercultural hace referencia a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural en el mundo y en la escuela. Se centra en la valoración crítica de la acción intercultural y la estrategia más adecuada sería el seminario de reflexión y la comunidad de aprendizaje en la formación de profesores en los propios centros educativos.
Dimensión procedimental y/o metodológica	Tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de carácter eminentemente práctico para traducir de manera coherente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales.
Dimensión emocional	Plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco de la compleja red de significados que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales. Estudiar emociones e identidades son claves necesarias de esta dimensión escasamente tratada en los diseños de formación de profesores en interculturalidad.
Dimensión de mediación	Parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos. El docente debe tener conocimientos de mediación intercultural.

Fuente: elaborado a partir de Leiva (2010 y 2012).

Parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos. El docente debe tener conocimientos de mediación intercultural.

Leiva (2012, p. 8) propone que la formación intercultural sea de carácter inclusivo y práctica-reflexiva con la participación de las familias,

es decir, incluir a todos los agentes educativos que puedan conformar en los centros educativos comunidades de aprendizaje. Plantea dos elementos que considera clave en la formación intercultural del profesorado.

Por una parte, la formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas. Es decir, que el objetivo principal de toda formación intercultural debe ser dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación a las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural.

Otro elemento clave en la formación intercultural del docente radica en la necesidad de que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias básicas en el aula y, sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial. Además, y en clara vinculación con la necesidad de aprender a enseñar en torno a las competencias básicas, vinculando la educación intercultural con el plurilingüismo y el desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Esto significa que es necesario promover una competencia digicultural que faculte al alumnado a poder emplear las TIC como una herramienta de aprendizaje intercultural.

Asegura Leiva (2011) que las competencias interculturales son una combinación compleja, dinámica y en permanente emergencia de claves didácticas, curriculares, metodológicas, institucionales, emocionales, identitarias, tecnológicas, familiares y socioculturales. Todo ello conforma las denominadas competencias interculturales, es decir, no hay una única competencia intercultural, pero sí existe un talante o una receptividad intercultural. Leiva menciona el trabajo de Batanaz (2007), que apuesta por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora:

- El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.

- El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista desde los que se puede alcanzar tanto la reconstrucción de estereotipos y prejuicios como la adquisición de criterios pedagógicos actuales.
- La utilización de las posibilidades que ofrecen las TIC, tales como las redes telemáticas, Internet, la televisión y el DVD, para incorporar elementos vivos y cercanos a las estrategias formativas de acercamiento a la realidad escolar.
- La simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales, las tendencias y las posibilidades de gestión de la convivencia relacionada con los procesos migratorios y la dinámica que implica la interculturalidad.
- Seminarios de educación intercultural; se trata de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, creando oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de reflexión sobre sus creencias e ideas, así como sobre la noción de cultura.
- La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales; este tipo de experiencias incide positivamente en el posicionamiento intercultural del profesorado y, en términos generales, puede ayudar a generar en el docente actitudes de mayor complicitad y empatía con el fenómeno de la inmigración.

Algunos aspectos que deberían tenerse presentes en la formación inicial y permanente del profesorado en la actualidad. Leiva (2012) hace referencia a:

- Una formación instrumental, familiarizando a los docentes con una idea abierta y compleja de la interculturalidad, cultura, identidad, convivencia y ciudadanía.
- Una formación conceptual, en torno al conocimiento propiciado por la interculturalidad y las habilidades cognitivas y sociales que implican su desarrollo práctico en el contexto profesional docente.
- Una formación autorreflexiva a partir del análisis de su papel en nuestro nuevo contexto social, cultural, económico, político y educativo, donde la diversidad cultural es un eje definitorio y transversal del quehacer docente.

- Una formación crítico-situacional, cuya finalidad sería la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones e iniciativas educativas interculturales y que ofrezcan sugerencias para la práctica educativa intercultural crítica.
- Una formación técnico-pedagógica, permitiendo una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrece la interculturalidad desde el punto de vista del currículum, en el sentido de interculturalizarlo (Sleeter, 2005), aportando visiones curriculares críticas y minoritarias en el marco de una cultura escolar permeable.

Leiva (2012, p. 11) insiste en la idea de que la formación intercultural del docente no tiene sentido sin una vinculación con una proyección pedagógica comunitaria del centro con su entorno social, donde los agentes educativos y otras instancias socioculturales tengan una voz relevante y un derecho formativo básico. Y agrega: la escuela no es únicamente un espacio de desarrollo profesional del docente; también es un espacio de desarrollo sociocultural y comunitario donde las ventanas de la formación intercultural estén abiertas para todo el mundo que quiera aportar su granito de arena a la construcción de una escuela y una sociedad mejor.

La apertura a la comunidad social es un componente fundamental de la interculturalidad desde una perspectiva comunitaria, donde el eje transversal de las iniciativas educativas denominadas interculturales sea la convivencia, la innovación, el compromiso y la cooperación. Aprender a ser y a convivir deben ser pilares básicos en las estrategias didácticas generadoras de espacios educativos donde la formación intercultural sea responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto (López, 2006; Santos, 2011 en Leiva 2012).

La escuela debe ser un espacio de inclusión y de éxito para todas y todos, y las familias, el alumnado y el profesorado deben aunar esfuerzos por lograr una convivencia intercultural que camine en la senda de la escuela inclusiva (Arnáiz, 2011 en Leiva 2012).

Tal y como plantean Peñalva y Soriano (2010, en Leiva 2012), la formación intercultural no puede centrarse exclusivamente en el profesorado, sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa desde un enfoque democrático e inclusivo que aproveche las sinergias de la

participación de las familias autóctonas e inmigrantes para la mejora de la convivencia escolar. Ciertamente, no tiene sentido plantear una formación intercultural de la comunidad educativa si no atiende a principios de respeto y de comunicación intercultural entre todos los agentes de la comunidad educativa. Además, la formación debe ser holística, es decir, debe atender a las diferentes dimensiones de aprendizaje comunitario que puede ser a su vez eje e impulsor de una interculturalidad mucho más viva, participativa, crítica y cooperativa.

En otro orden de ideas, en México la Secretaría de Educación Pública incorpora la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos a la formación de profesores que cursen la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, de acuerdo con las políticas que orientan la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística.

México, como país multicultural, se conforma por los distintos pueblos indígenas, la sociedad mayoritaria no indígena y por los grupos de migrantes originarios de otros países. El reconocimiento, la valoración y el aprecio por la diferencia es una de las metas a las que aspira una sociedad intercultural en la búsqueda de relaciones más equitativas entre sus miembros; para lograrlo se plantean retos que incluyen la revisión crítica y la transformación de actitudes y convicciones personales, concepciones y prácticas pedagógicas en contextos de diversidad sociocultural (SEP, 2007).

La propuesta de trabajo para la formación de maestros de educación primaria con un enfoque intercultural contempla, desde su inicio, la generación del conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica, mediante la reformulación de contenidos de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios 1997. Con la incorporación de esta perspectiva se pretende iniciar una revisión crítica de las diversas maneras como se interpreta y se trata la diversidad desde los distintos ámbitos y sujetos involucrados.

El enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades

didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad.

El reconocimiento de la diversidad implica la valoración de los sujetos que asisten a la educación primaria, así como el reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias sociales, culturales e individuales. Comprender la diversidad implica buscar diferentes alternativas de atención a los alumnos, que se traduzcan en actuaciones concretas en el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio para la educación primaria.

Con el propósito de preparar a los docentes para revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación, se incorpora el estudio y la reflexión acerca de las propias condiciones socioculturales y lingüísticas, lo que implica revisar la historia personal y el papel que ha jugado la escuela en relación con la valoración de la propia identidad entre las comunidades de pertenencia y la sociedad mayoritaria.

Además, se promueve la reflexión sobre las implicaciones que tiene para el trabajo del futuro profesor el que los educandos provengan de ambientes socioculturales y lingüísticos diversos, y sobre su desarrollo cognitivo, vinculado a sus estilos de aprendizaje, comunicación y expresión de acuerdo con los contextos y los modos de interacción que se establecen en cada ámbito sociocultural.

Se considera necesario que los maestros en formación conozcan y valoren la existencia de concepciones sobre el mundo propias de las regiones y de los pueblos o comunidades, las cuales incluyen, entre otros aspectos, formas de crianza, de enseñanza, de aprendizaje, de relación y de comunicación; lo anterior favorecerá su inclusión y articulación en los procesos pedagógicos que se generen en el aula y en la escuela.

En la escuela normal, la práctica del trabajo colaborativo entre los docentes y la vivencia de una gestión institucional que considere la inclusión del enfoque intercultural tendrán un alto valor formativo para los estudiantes, especialmente en los aspectos vinculados con la construcción de conocimientos sobre la diversidad en la propia escuela, en su contexto cercano y en la sociedad mexicana. El conjunto de actitudes y acciones

que se desarrollen en la escuela normal para configurar el enfoque intercultural fortalecerá la identidad individual y colectiva de los estudiantes como una condición básica para propiciar una identidad profesional y ética coherente con la concepción educativa que sustenta el programa.

6.4 Currículum universitario

El currículum universitario es el “plan de estudio y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”. Esta es la definición que proporciona la Real Academia Española. Por su parte, la ANUIES refiere que es:

...un proyecto educativo donde se plasma la misión y la visión de la Universidad, integrado por elementos, componentes y experiencias que interactúan entre sí para reconstruirse continuamente en el quehacer cotidiano educativo, integrando pregrado, postgrado y educación continua y permanente. Comprometido, además, con la constitución de una ciudadanía y una sociedad democrática y compleja (Medina y Guzmán, 2011, p. 20).

De Alba y Puiggrós (1998) explican que el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Lo define de esta manera: “Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal” (p. 4).

Este concepto, que refieren De Alba y Puiggrós, remite al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de la determinación curricular. Es en el seno de la sociedad en general, en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo con sus

intereses, quienes tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.

Sujetos sociales de determinación curricular. Son los que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular y que en muchas ocasiones no tienen una presencia directa en el ámbito escolar. Por ejemplo, el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la iglesia, los partidos políticos, los colegios de profesionales y los gremios profesionales.

Sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum. Son aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular: consejos técnicos, consejos universitarios, las academias y los equipos de evaluación y diseño curricular. Se concreta en la elaboración del plan de estudios.

Sujetos sociales del desarrollo curricular. Son los que convierten en práctica cotidiana un currículum: maestros y alumnos, son quienes traducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

Los campos de conformación estructural curricular de las universidades públicas para atender las grandes problemáticas sociales y las características básicas de una formación universitaria son: (De Alba y Puiggrós, 1998)

- **Epistemológico-teórico:** La formación universitaria tiene que ir más allá de la formación teórica; hay que dar preeminencia a la lógica de construcción y uso de categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto. Se requiere una transformación no solo en cuanto a los conocimientos (teorías) que conforman los currículos, sino en cuanto a la forma de concebir el problema del conocimiento y la postura frente al mismo.
- **Crítico-social:** uso de un lenguaje que permita la recuperación de los sujetos como sujetos sociales capaces de determinar, y no solo de ser determinados, un lenguaje que permita comprender la lucha existente

entre los diferentes proyectos culturales, la incorporación de conocimientos indígenas en los currículos universitarios. Un lenguaje que permita pensar en otro mundo posible y mejor.

- Científico-tecnológico: incorporar de manera ágil, significativa y permanente los avances tecnológicos al currículo universitario.
- Incorporar las prácticas profesionales al espacio curricular.

Es importante poner el énfasis en lo esencial que es la conformación estructural curricular en las universidades, ya que el reto que enfrenta la educación profesional en el siglo XXI es la atención a grandes problemáticas, algunas que no tienen precedentes. Problemas inéditos que ponen en peligro la existencia misma, como el grave deterioro del medio ambiente, la amenaza de la guerra nuclear, la sobreexplotación de los recursos, las pandemias y los grandes conflictos provocados por la desigualdad, inequidad social, el hambre y la pobreza.

En este tenor, Medina y Guzmán (2011) aluden a que la evolución natural de las sociedades, los procesos de globalización e internacionalización, así como los avances científicos y tecnológicos, han propiciado cambios profundos en las instituciones, las organizaciones y los mercados productivos, por lo que la educación superior se convierte así en factor esencial para enfrentar los desafíos del mundo moderno. De aquí la importancia de orientar el rumbo y de encaminar los esfuerzos en la dirección necesaria, en la generación y aplicación de nuevos conocimientos, como un bien público y social.

La posición que asuman las Instituciones de Educación Superior (IES) ante el desafío presente de generar y aplicar conocimientos influye de manera determinante en el contexto social, al incorporar en sus currículos temas trascendentales. En este sentido la ANUIES destaca la importancia de que este nivel educativo cumpla su función de servicio a las comunidades locales y refiere que las IES deben fortalecer su contribución en diversos aspectos relativos al estudio y resolución de los grandes problemas nacionales, el impulso de las distintas manifestaciones culturales en el contexto de una educación para la sostenibilidad, a través de la promoción de la educación intercultural, para la equidad, de los derechos humanos, el consumo responsable, la transparencia y rendición de

cuentas, a la generación conjunta de academia y sociedad de propuestas para el desarrollo económico sostenible y el fortalecimiento de la vida democrática del país.

Por su parte, Hawes (2003) manifiesta que en el currículo no solo intervienen las consideraciones relativas a las demandas que plantea una profesión, sino también las referidas a las tradiciones disciplinarias, a las condiciones puestas por la organización gremial, a las preferencias y estilos de la institución formadora; en síntesis, “la formación de un currículum no nada más es una acción racional, sino que se puede considerar como una acción pública, que va más allá de los muros de la universidad, que busca conciliar diferentes dimensiones, actores e intereses” (s. p.).

Hawes coincide con la postura de la ANUIES, al considerar que, en el diseño de un currículum, es necesario tomar en cuenta los valores culturales, así como las condiciones económicas, sociales e históricas, y previene que las IES no deberían basar sus orientaciones de largo plazo sobre el mercado de trabajo o la planificación de recursos humanos, sino más bien, sobre las necesidades sociales.

6.5 La paz en el currículum universitario

La inclusión en los planes de estudios universitarios de temas que traten sobre conflictos, violencias y paz gradualmente ha ido tomando relevancia en diversos países, y podemos decir que no solamente ha sido la inclusión de los temas, sino que se han elaborado programas completos de licenciatura, maestrías y doctorados para tratar el tema de la paz. Ejemplo de ello es la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en la que, de 2012 a 2017, se incluyeron en su oferta educativa las maestrías y doctorados en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y Democracia, y la de Educación para la Paz y la Convivencia Escolar. Esta última, de nuevo, se vuelve a incluir en 2020 en su programa de maestrías.

En cuanto al abordaje del tema de Educación para la Paz, este se ha evidenciado en diversas modalidades, desde la educación formal en licenciaturas, maestrías, doctorados y especialidades, hasta en cátedras específicas, pasando por programas exclusivos en zonas en conflicto y talleres de paz y perdón en lugares donde la violencia se ha ensañado

con la población y ha rebasado los esfuerzos por contenerla de las autoridades gubernamentales.

Para mostrar algunas de estas acciones, y sin ser exhaustivos, haremos referencia a organismos y universidades que han instituido estrategias educativas enfocadas en la promoción de la cultura de paz mediante la educación.

Desde 2015, la UNESCO desempeña una nueva función, al coordinar y dar seguimiento a la ejecución de la Agenda Mundial de Educación 2030. La visión del Sector de Educación, bajo la autoridad de la Subdirectora General de Educación de la UNESCO, está resumida en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Gracias a sus estrechos vínculos con los Ministerios de Educación y otros asociados en 193 países, la UNESCO se encuentra en una posición clave para impulsar la acción y el cambio. Unos 120 miembros del personal trabajan en el Sector de Educación en París. El Sector se compone de la Oficina Ejecutiva y cuatro Divisiones (Políticas y sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida; Inclusión, Paz y Desarrollo Sostenible; Apoyo y coordinación a la Agenda Educación 2030; y el equipo encargado del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo). Uno de los múltiples centros educativos que coordina este organismo es el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, que se encuentra en Nueva Delhi (India), el cual se especializa en la investigación, el intercambio de conocimientos y la formulación de políticas para la paz, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.

En la Pontificia Universidad Javeriana ubicada en Bogotá, Colombia, se ha implementado la Cátedra de la Paz, la cual busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible”, apegados a la iniciativa de Ley 1732 de 2014 (Salamanca et al., 2016, p. 4). En esta cátedra, se tendrá la oportunidad de reflexionar en torno a la comprensión de los distintos enfoques de educación para la paz, la manera como estos pueden integrarse al currículo de cada institución, además de conocer y aplicar distintas estrategias y mediaciones pedagógicas que ayudarán a hacer

real en el aula la resolución de conflictos y la construcción de una cultura de paz. Su objetivo central es acompañar a los estudiantes a formarse como sujetos que pueden actuar frente a los conflictos de maneras no violentas y que incorporen las paces en todas las dinámicas de su vida, de tal forma que consoliden una nueva manera de entenderse.

Otro caso en Colombia es el del Liceo Cultural Las Américas, en donde se estableció la Cátedra de la Paz, motivada por la misma Ley 1732. Esta propuesta curricular tiene como objetivo principal fomentar la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes desde la pedagogía de la paz y a partir de esta Cátedra (Betancourt-Rodríguez et al., 2017). Teniendo presente que la educación se contempla como gestora de la paz, se diseñó el currículo de una cátedra de la paz, considerando como componentes de esta cátedra los juegos de paz, construyendo paz en el aula y la participación y construcción de paz. La implementación de esta propuesta curricular de la Cátedra de la Paz resalta fundamentalmente la constante transformación de los estilos de aprendizaje; por ello, el estudio del currículo es un factor muy importante en lo que atañe a la educación, ya que es el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Según la Dirección de Educación Superior de la UNAH (DES, 2017), existen veinte centros de enseñanza en todo el territorio nacional. Este sistema ha desarrollado un crecimiento de manera ordenada y con un estricto cumplimiento de lo establecido en el marco normativo legal vigente en la nación. No obstante, presenta déficits de cobertura y equidad en el acceso a la enseñanza. En ese sentido, las universidades públicas tienen una enorme responsabilidad social en la búsqueda de respaldar estos derechos humanos universales y erradicar las brechas de exclusión en y desde el sistema de educación superior, el cual está sujeto a contradicciones, amenazas, conflictos y crisis (Paz y Díaz, 2019).

Es por ello que en la UNAH, con el propósito de fomentar el enfoque de paz en los espacios universitarios de aprendizaje y disminuir la violencia, ha impulsado iniciativas tales como el establecimiento del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), el cual tiene a su cargo el Observatorio de la Violencia como un mecanismo para desarrollar diferentes acciones en la sociedad hondureña.

De igual modo, ha desarrollado un programa institucional de profesionalización docente universitaria, para que el profesorado adquiriera competencias en el apoyo a la educación para la paz en la formación inicial y de un modo permanente. Este programa propone ocho capacidades que los académicos deben poseer o desarrollar en la implementación de dicho enfoque en los contextos de aprendizaje de las instituciones de enseñanza superior:

1. Impulsar la investigación basándose en las diversas epistemologías relacionadas con la educación para la paz.
2. Promover el pensamiento reflexivo-crítico desde el diálogo intercultural.
3. Tener en cuenta las diferencias de los educandos.
4. Educar en valores.
5. Fomentar los procesos democráticos y acuerdos dialógicos.
6. Transformar los espacios educativos con el sustento de la educación liberadora.
7. Fomentar iniciativas que contribuyan a disminuir los actos de violencia en las universidades.
8. Propiciar la mediación de conflictos en y desde la academia.

Paz y Díaz (2019, p. 173) hacen referencia a que “la educación superior cumple un papel fundamental en la formación de profesionales, quienes influyen de manera directa o indirecta en la toma de decisiones en los entes gubernamentales y privados”. Por ello, opina Gualy (2017), la academia debe profesionalizar a sujetos no violentos que promuevan una nueva situación social, a través de capacidades y habilidades problematizadas desde las prácticas educacionales, desarrolladas durante el tiempo que dure su paso por la universidad, para que sean capaces de utilizar métodos de paz en la generación de cambios sociales y resolución de conflictos, en cualquier ámbito en el que se desempeñen profesionalmente.

Es indudable que la Educación Superior en el mundo entero, hoy en día, está llamada a emprender procesos que coadyuven a la reducción de desequilibrios sociales, así como también a la construcción de sociedades más humanas, solidarias, democráticas, participativas y llenas de paz.

En correspondencia con esta realidad educativa que demanda profundos y auténticos cambios en el diseño y ejecución de los currículos universitarios. En Venezuela el proceso de transformación curricular no se ha hecho esperar; las universidades del país están en permanente proceso de revisión y reestructuración curricular para la formación de profesionales integrales y con pertinencia social, tal es el caso de la Universidad del Zulia (LUZ) (Paredes y Ávila, 2008).

La Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de LUZ, ha incorporado en su diseño curricular el eje transversal de Educación para la Paz en la totalidad de las asignaturas que conforman su diseño curricular. Eje que es definido como un proceso educativo, activo, continuo y permanente que se propone una nueva conciencia colectiva basada en el respeto a la vida, libertad de ideas, salud y el bienestar de los demás. Los indicadores de logro que conforman este eje transversal son:

- a) Competencias generales: Investigación, tecnologías de la información y la comunicación, identidad cultural, responsabilidad social y participación ciudadana, pensamiento crítico, comunicación, ecología y ambiente, ética.
- b) Competencias básicas: Orientación pedagógica, mediación pedagógica, acción comunitaria, gerencia educativa.
- c) Competencias específicas:
 - Consigo mismo. Demuestra control de sus emociones; actúa en forma disciplinada; se muestra optimista, alegre y entusiasta; manifiesta humildad; demuestra confianza en sí mismo y en los demás; manifiesta altos niveles de autoestima; demuestra satisfacción por lo que hace; tiene un proyecto de vida definido; es constante y persistente; logra metas; es paciente; mantiene una atención estable.
 - Con los demás y el medio ambiente. Lucha por la unidad del ser humano, pone énfasis en la dignidad del hombre; reconoce sus potencialidades y limitaciones; preserva el ambiente; muestra conciencia ambiental; se preocupa por los problemas del entorno; se preocupa por el bienestar de los demás; valora el trabajo en equipo; redescubre la solidaridad; respeta la vida.
 - Manejo de conflictos. Escucha para comprender; resuelve conflictos a través del diálogo, del acuerdo y de la negociación en igualdad

y libertad; rechaza la violencia; manifiesta voluntad de compartir; sabe convivir con los conflictos; propone soluciones creativas y pacíficas a los conflictos; previene la violencia; respeta el patrimonio cultural; rechaza la violencia; promueve el desarme global.

En Cuba, las Universidades de Ciencias Pedagógicas han elaborado un programa diseñado para un curso del currículo propio u optativo/ electivo titulado: Educación para la paz y la convivencia. La asignatura tiene el reto de enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para lograr una práctica educativa responsable que no implique la destrucción u opresión ajena, sino la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y el lanzamiento a un compromiso transformador. El fin de la asignatura es contribuir a la formación integral del profesional en educación a partir de los fundamentos de la educación para la paz y la convivencia que conlleven en el estudiante la formación de una cultura de paz, demostrado desde su actuación profesional pedagógica en la resolución de conflictos por medios pacíficos en el ámbito escolar, familiar y social. Además de dotarlos de instrumentos para que puedan comprender los conceptos asociados con el tema y prepararlos para ser actores de paz; basado en sus principios como parte fundamental de la práctica educativa de todos los sistemas educativos (Pérez et al., 2016).

En Estados Unidos de Norteamérica, la Escuela de Estudios Humanos y Sociales Atlantic International University cuenta con el programa de Licenciatura en Derechos Humanos y Educación para la Paz, el cual tiene como objetivo utilizar los derechos humanos para responder a una práctica cotidiana que se inserta no solo en la observancia de las normas jurídicas ya establecidas, sino en la necesidad de crear nuevas formas de convivencia humana e instrumentos jurídicos a la luz de la realidad espacio-temporal en que los individuos se encuentran inmersos.

Tanto en América como en el mundo entero, el proceso de transformación curricular se ha convertido en una impetuosa necesidad. En el caso de Europa, en España principalmente, desde hace décadas la educación para la paz ha inspirado toda una serie de experiencias prácticas, recogidas en las sucesivas reformas parciales del sistema educativo y la inclusión de los temas transversales y la educación en valores en todos los niveles

educativos. Estas se han ido divulgando mediante programas educativos de universidades, en cátedras, en congresos, en escuelas de verano, encuentros de educadores para la paz desde la no violencia, seminarios de formación y movimientos de renovación pedagógica (Vidanes, s. f.).

Refiere el autor citado que, en España, cada centro educativo puede reflejar en su plan general anual la inclusión de temas transversales referentes a la educación para la paz; en estos centros, se establecen también reglamentos específicos de prevención, diagnóstico y tratamiento de situaciones conflictivas. Agrega que abundan los estudios y seminarios sobre la educación para la paz, la no violencia y la convivencia, y se escriben muchos artículos y libros. Algunos ejemplos que cita son:

- El Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto de la Juventud han elaborado un Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Se ofrece una serie de guías y videos a los docentes para actuar sobre grupos de riesgo con el fin de cambiar actitudes. Se proponen cuatro estrategias básicas para desarrollar la tolerancia: discusiones y debates, aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y democracia participativa.
- La Comunidad de Madrid, en colaboración con el Ministerio de Educación, el Defensor del Pueblo, el Ayuntamiento y los servicios policiales, está aplicando el programa “Convivir es vivir”, iniciativa de la Comisión Europea. Los ámbitos de actuación son: desarrollo curricular, organización y participación, y relación con la familia y la comunidad. Las actividades extraescolares y complementarias también se orientan hacia la convivencia: ocio, tiempo libre y tiempo no lectivo.
- El Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad Autónoma han firmado un convenio para desarrollar un servicio de mediación social intercultural que favorezca la integración de la población inmigrante en el municipio madrileño.
- La Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana ha impartido un curso sobre “Prevención del estrés profesional docente”, para ayudar a afrontar y resolver conflictos, y a superar la fatiga, la irritabilidad y los enfrentamientos.
- Rosario Ortega Ruiz, profesora de la Universidad de Sevilla, ha diseñado el proyecto “Sevilla Anti-violencia Escolar”. Se trata de una

propuesta de trabajo de carácter preventivo, que se está aplicando en centros de educación primaria y secundaria de Sevilla, para mejorar el clima de relaciones interpersonales.

- El profesor Merino (2006) ofrece unas propuestas de acción socioeducativa para la prevención y el tratamiento de conflictos violentos. Entre los recursos metodológicos que presenta, destacan la educación en valores sociales, la utilización del conflicto como recurso de aprendizaje, la mediación y el diseño de programas de convivencia.
- El Seminario de Educación para la Paz (Asociación Pro Derechos Humanos) ha publicado una serie de unidades didácticas de fácil aplicación en los centros escolares.
- En la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid está funcionando un Grupo de Educación para la Paz del Concejo Educativo de Castilla y León.
- En la Facultad de Educación de la Universidad de Granada se ha creado un Seminario de Estudios para la Paz y los Conflictos.
- Existe una plataforma de educación para la paz dentro de la Oficina de cooperación para actuaciones preferentes de la Comunidad de Madrid.
- La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Comillas y la Fundación Universidad-Empresa imparten el curso de “Especialista Universitario en Menores en Dificultad y en Conflicto Social: Técnicas de intervención Sus contenidos son: sistemas de protección a la infancia, teorías de la delincuencia, relaciones droga-delincuencia, técnicas de habilidades sociales aplicadas a menores, menor y familia, menor y violencia, menor y sistema jurídico, menor y problemas psicosociales y sanitarios.
- El Instituto para la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, ofrece el Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, es una titulación conjunta ofertada por el IPAZ, la Cátedra Unesco de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, fruto de un convenio firmado por sus respectivas universidades con la finalidad de contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos,

los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y de fomento de una cultura de paz (<http://masterpaz.ugr.es/>).

Su objetivo fundamental es la formación de estudiantes cualificados para el análisis y comprensión de las realidades presentes y la construcción de futuros pacíficos, dotándoles de recursos intelectuales competentes para asesorar en las materias objeto de estudio a aquellas instituciones y organizaciones que lo demanden. Es una titulación interdisciplinar, que se imparte a lo largo de un periodo lectivo anual.

- Las universidades andaluzas a lo largo de los últimos años han demostrado su sensibilidad con estas temáticas a través de numerosas actividades: proyectos de investigación, cursos, seminarios, estudios de posgrado, acciones de asesoramiento y declaraciones públicas, que han venido desarrollando los centros participantes en este máster. Fruto de esta labor apoyada en la existencia de una Red Andaluza de Investigación de la Paz y los Derechos Humanos y un Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, esta titulación viene a institucionalizar académicamente todo este bagaje. La cultura de paz es un concepto bien definido por las Naciones Unidas, siguiendo el camino emprendido por el movimiento pacifista y por la Investigación para la Paz, y tiene profundas implicaciones sociales y culturales que deben ser asumidas, estudiadas y difundidas por todas aquellas universidades que se sientan comprometidas con la promoción y creación de un mundo más justo, pacífico y sostenible. (<http://masterpaz.ugr.es/>)

También en España, se ha constituido la Red Escuelas por la Paz, la cual trabaja en las aulas la educación para la paz en conjunto con la ONU, con el fin de fomentar la paz, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. En esta red han participado más de 70 instituciones de toda España, entre Institutos de Enseñanza Secundaria, Colegios de Educación Infantil y Primaria, universidades y administraciones. Algunas de las universidades que participan son: (<https://www.escuelasporlapaz.es/>)

- Universidad Autónoma de Madrid. Ofrece el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria.
- Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas. Se incluye como eje transversal en sus programas de licenciatura: Técnicas de negociación y gestión de conflictos.
- Universidad de Valencia, Instituto de Derechos Humanos. En el Master en Profesor/a de Educación Secundaria, se desarrollan temas sobre la paz.
- Universidad de Jaume: en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz se ofrece el Máster y Doctorado Internacionales en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo.

Hasta aquí, hemos referido algunos ejemplos de organismos y universidades a nivel mundial, como la UNESCO, de instituciones en Europa y de América, que han emprendido en diversas modalidades la educación para la paz: cursos, talleres, jornadas, asignaturas, programas, licenciaturas, maestrías y doctorados. Ahora toca el turno de hablar del currículo universitario y su relación con los estudios de la paz en México.

El trabajo en México para la construcción de cultura de paz es un proceso que se ha ido dando paulatinamente; no ha sido fácil, si se toma en cuenta que los índices de violencia crecen cada día más. Aun así, los esfuerzos se multiplican desde la sociedad civil y las instituciones gubernamentales de todos los niveles. En el caso de las universidades públicas y privadas, podemos citar algunas que han emprendido no solamente acciones eventuales para promover la paz, sino la inclusión en programas educativos de licenciaturas, maestrías y doctorados, en donde el tema de la paz ha sido incluido como disciplina académica. Algunos ejemplos son:

- La Universidad Autónoma del Estado de México ofrece la Licenciatura en Medios Alternos de Solución de Conflictos y la Maestría en Estudios de Paz y Desarrollo.
- El Instituto de Estudios Superiores para la Paz y el Desarrollo ofrece la Licenciatura en Mediación y Construcción de Paz en el Estado de Morelos.
- La Universidad del Claustro de Sor Juana imparte la Licenciatura en Derechos Humanos y Gestión de Paz en la Ciudad de México.

- La Universidad Albert Einstein, en el Estado de México, desarrolla su programa de maestría en Estudios de Paz. Su lema universitario es: “Comprometidos con la educación valoral desde el enfoque de la educación para la paz”.
- La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez ofrece la Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz.
- La Universidad Autónoma de Querétaro imparte la Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia y dedicó la biblioteca central de su campus en San Juan del Río al fundador de la investigación para la paz, Johan Galtung, en el año 2014, con la presencia del propio Dr. Galtung.
- El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey creó un Centro de Estudios para la Cultura de Paz en su Campus Ciudad de México.
- La Universidad de Guadalajara en 2019, a través del Centro Universitario de Tonalá, ha establecido la Cátedra de Cultura de Paz como un programa de carácter académico transdisciplinario para el desarrollo y la promoción de Cultura de Paz, la misma que agrupa un conjunto de actividades académicas, de investigación, formación de recursos humanos, extensión y cooperación internacional tendientes a la generación, aplicación y transferencia del conocimiento, para la solución de problemas sociales, y transformar la cultura hacia una nueva visión de paz. (<http://www.cutonala.udg.mx/culturadepaz>)

Para tal efecto, la Cátedra reconoce como principales rasgos que permean la construcción de una cultura de paz los siguientes: abierto al mundo; el ser humano es dual; la paz se aprende y se elige; busca la paz positiva; se parte de la paz interna; y el conflicto existe y se puede resolver por mecanismos pacíficos. Para ello, se reconoce la Cultura de Paz como eje transversal de las funciones sustantivas de la institución.

Asimismo, la Cátedra tiene actividades como seminarios, congresos, conferencias magistrales, observatorio de investigación, coloquios de investigación, clínicas de intervención y editorial, las cuales serán permanentes. Sus ámbitos de acción son: a) Educación para la paz; b) Desarrollo económico, social y cultural; c) Desarrollo ambiental sostenible;

d) Derechos humanos; e) Igualdad y no discriminación; f) Gobernanza y participación democrática; g) Respeto y solidaridad (comprensión); h) Innovación, información y conocimiento; i) Manejo de conflictos y seguridad.

- La Comisión Nacional para la Cultura de Paz (COMNAPAZ), ha impulsado una Propuesta Integral de Reforma en Cultura de Paz, que busca elevar a rango constitucional la Cultura de Paz adicionándola al artículo 3º; el establecimiento de un servicio para la paz como alternativa al servicio militar y la institucionalización de la Medalla Alfonso García Robles (único mexicano Premio Nobel de la Paz 1982 junto con la sueca Alva Reimer Myrdal) como reconocimiento del Congreso de la Unión a individuos y organizaciones con un trabajo destacado al servicio de la cultura y la educación para la paz.
- A nivel federal, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 consideró la institución de un Programa Nacional Prevención Social de la Violencia.
- A nivel estatal, la Secretaría de Educación en el Estado de México instituyó en su sistema educativo el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica.
- En mayo del 2016, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión aprobó un dictamen para reformar la Ley General de Cultura Física y Deporte con el objetivo de fomentar la cultura de la paz y la no violencia en el deporte.

Para finalizar este capítulo, haremos referencia de nuevo, a la Universidad Autónoma Indígena de México, la cual en 2011 adicionó a su oferta educativa dos programas de posgrado relacionados con los estudios de la paz: la Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia, en estos programas, se planteó como objetivo, formar científicos sociales con alto nivel académico en el paradigma de los estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia, con capacidad de realizar aportaciones originales, disciplinarias, inter y transdisciplinarias, de relevancia teórica, metodológica y analítica para la academia y la sociedad en general que coadyuve de manera innovadora a la reflexión y solución de los problemas sociales y políticos del país. La maestría, con una duración de dos años, y el doctorado de tres estuvieron vigentes en los años 2011, 2013 y 2015.

En párrafos anteriores se hizo referencia a que, durante el tiempo en que se impartieron estos programas, la UAIM fue sede de importantes actividades académicas en las que se analizaron, discutieron y propusieron temas encaminados a lograr los objetivos de estos posgrados, que son (UAIM, 2011):

- Abordar los temas de la paz, la violencia, la interculturalidad y la democracia, en especial de México y América Latina, estimulando la investigación interdisciplinaria, procurando la definición teórica y metodológica de nuevos campos de conocimientos en ciencias sociales e impulsando proyectos de investigación capaces de aportar nuevas perspectivas y soluciones.
- Promover la formación de investigadores y profesores con amplia perspectiva teórica y cultural, con elevado grado de especialización en un campo de conocimiento, pero capaces de participar en aproximaciones interdisciplinarias y aptos para contribuir a la solución de problemas prioritarios de la sociedad, al mejoramiento académico de las instituciones de educación superior y centros de investigación.
- Proponer alternativas novedosas en la conformación teórica y metodológica de investigaciones interdisciplinarias relacionadas con la paz, la violencia, la democracia y el desarrollo. Estrechar vínculos científicos y culturales con otras instituciones de enseñanzas e investigación, tanto a nivel nacional como internacional, especialmente las interculturales.
- Difundir los resultados de la actividad académica mediante publicaciones, debates, seminarios y conferencias sobre los temas concernientes y que son materia de consideración en el programa.

De igual manera, en 2013, la UAIM impartió los Programas de la Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, en respuesta a una iniciativa tomada por la Secretaría de Educación del Estado de México en la ciudad de Toluca, programas que cursaron 59 profesores en activo en esa entidad (Sandoval, 2016). El objetivo de estos posgrados se centró en formar profesionales con alto nivel académico para la investigación de conflictos y construcción de paz en el medio educativo desde la perspectiva de los derechos huma-

nos, la interculturalidad y la educación para la paz, con capacidad para realizar aportaciones originales en lo teórico, metodológico y analítico que les permita instrumentar programas de intervención educativa para la convivencia escolar armónica, a partir de competencias que integren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la educación para la paz.

Capítulo 7

Diagnóstico de cultura de paz, conflictos y violencias en la UAIM

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de la Escala de Actitudes aplicada a una muestra de 176 estudiantes del sexto semestre de la generación 2016-2020 de la Unidad Mohicahui, quienes representan el 69 % del total de alumnos de ese periodo. Se eligieron estudiantes de este ciclo (mayo de 2018), en virtud de que eran los más avanzados en el momento de aplicar el instrumento, ya que los de octavo semestre se encontraban realizando su estadía profesional.

La aplicación de la encuesta se realizó acudiendo a las salas de aprendizaje de cada una de las ocho licenciaturas con estudiantes de sexto semestre; se abordó a los estudiantes que se encontraron en los salones, con lo que se superó el número de sujetos calculados en la fórmula (102). El tiempo de respuesta del cuestionario osciló entre 10 y 18 minutos; los estudiantes se mostraron receptivos y cooperativos; sin embargo, algunos jóvenes preguntaban si las respuestas eran anónimas, aun cuando al inicio hubo las presentaciones requeridas y la exposición de objetivos del cuestionario, además de la aclaración de que era confidencial. Se puede inferir que esta actitud muestra la desconfianza que los alumnos tienen de expresar lo que sienten y piensan, lo que no es un buen síntoma, en virtud de que una de las herramientas para gestionar los conflictos es la expresión de sus necesidades y problemáticas que se les presentan en los diversos espacios de su ámbito educativo.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa de Excel, en el cual se contabilizaron las frecuencias de las respuestas. Los resultados se muestran en tablas y gráficas con su correspondiente análisis de los resultados, expuestos en número de respuestas y en porcentajes.

En la discusión de los resultados se articulan los datos estadísticos con las opiniones vertidas por los profesores entrevistados. El cuestionario está dividido en tres bloques de afirmaciones correspondientes a tres categorías:

1. Tabla 5. Categoría cultura de paz (1 al 14 ítems).
2. Tabla 6. Categoría conflictos (15 al 30 ítems).
3. Tabla 7. Categoría violencias (31 al 45 ítems).

7.1 Datos generales

Tabla 1

Población y muestra de participantes

Licenciaturas	Total 6to Semestre	Sexo		Muestra por grupo		% del total muestra
		M	H	Núm.	%	
Contaduría	46	19	10	29	63	17
Derecho	30	17	5	22	73	13
Ing. Sistemas de Calidad	27	18	5	23	85	13
Ing. Forestal	40	7	13	20	67	11
Ing. Sistemas Computacionales	34	8	10	18	69	10
Psicología Social Comunitaria	38	32	2	34	89	19
Sociología Rural	20	11	2	13	65	7
Turismo Empresarial	20	9	8	17	85	10
	255	121 68.75%	55 31.25%	176	69%	100

En términos de porcentajes, el Programa Educativo que más participación registró fue el de Psicología Social Comunitaria, seguido por el de Ingeniería en Sistemas de Calidad y Turismo; por el contrario, el que menos participación tuvo fue el de Contaduría. En relación con el total de la muestra, la carrera de Psicología Social Comunitaria también fue la que más participó, seguida de la de Contaduría.

También podemos observar que cerca del 70 % de los participantes son mujeres; es un dato que confirma el gran interés que han tomado las mujeres en la preparación profesional. En la UAIM, esa estadística ha sido histórica en todas sus generaciones; es notoria su presencia en las áreas de ciencias sociales y humanidades, en las administrativas y contables, así como en el área de Ingeniería en Sistemas de Calidad, con menos participación en las ingenierías Forestal y de Sistemas Computacionales.

Tabla 2
Albergues

Programa Educativo	Albergue	
	Si	No
Contaduría	9	20
Derecho	10	12
Ing. Sistemas de Calidad	9	14
Ing. Forestal	7	13
Ing. Sistemas Computacionales	9	9
Psicología Social Comunitaria	17	17
Sociología Rural	0	13
Turismo Empresarial	9	8
Totales	70	106
Porcentajes	40 %	60 %

De los estudiantes consultados, el 40 % tiene el servicio de albergue. Es preciso comentar que no se les preguntó si tenían comedor porque todos los estudiantes de la Unidad Mochicahui tienen esta beca. El tema del albergue es muy importante, porque este espacio es propicio para que se generen situaciones de conflicto, ya que los espacios son asignados aleatoriamente, alojando a cuatro estudiantes por habitación en donde hay dos literas, y se suscitan muchos casos en que los jóvenes no se adaptan a las costumbres, cultura y formas de vida de unos y otros. Si ya es difícil con muchachos de un estado del país, ahora bien, si se da el caso de que en un cuarto confluyan estudiantes de diversas regiones del país (de norte a sur), pues las cosas se tornan más difíciles. Como tutora, he atendido casos de tutorados que han participado en actos hostiles, discusiones por tener hábitos y comportamientos de higiene, descanso y de estudio diferentes, llegando a veces hasta la violencia física. Al respecto, los profesores entrevistados comentaron que:

Hay problemas en los albergues donde no hay una autoridad que esté al pendiente de ellos, he sabido que ahí es donde se dan

muchas problemáticas, donde no tienen atención, las diferentes conductas y culturas chocan, hay a quienes les gusta bañarse y a otros no, hay quienes les gusta mantener su espacio limpio y a quienes no.

No hay protocolos de atención a conflictos en los albergues.

En el caso de albergues, es ir con la encargada y ella va a hacer lo que esté a su alcance, nada más... ya sea si hay que canalizar con el psicólogo o nada más. Debería haber un espacio donde puedan escuchar a esos muchachos; ellos lo comentan, el que no se hace nada, se dan robos, peleas, maldades, roban ropa, tenis. Abrir un espacio y que realmente se tomen medidas.

7.2 Categoría cultura de paz

Enseguida se presenta el análisis de los resultados de la escala de actitudes por bloques de categorías: cultura de paz (Tabla 5), conflictos (Tabla 6) y violencia (Tabla 7), de las cuales se pueden consultar las tablas y gráficas de cada uno de los ítems en el anexo 3. En las tablas se anota el porcentaje de la frecuencia con la que los estudiantes respondieron a las afirmaciones de la escala de Likert:

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indiferente.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

El análisis de cada una de las tablas, se articulará con las opiniones que dieron los coordinadores de los programas educativos en las entrevistas que se les realizaron después de la presentación de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.

Tabla 3*Categoría cultura de paz*

No	Actitudes	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Cultura de paz		Porcentajes				
1	La escucha activa y la asertividad ayudan en la identificación de los conflictos.	44	48	7	1	0
2	La educación con orientación intercultural es parte de la formación en mi universidad.	43	48	8	1	0
3	En mi universidad se favorece la diversidad (cultural, sexual, religiosa, política, entre otros).	33	51	14	2	0
4	Convivir significa aprender a vivir con otros en un entorno de respeto y tolerancia.	68	29	3	0	0
5	La paz implica acciones a favor del diálogo, el respeto al medio ambiente y el reconocimiento de otras personas.	57	39	3	1	0
6	La forma más común de resolver un conflicto es a través del diálogo.	60	32	7	1	0
7	El respeto y la tolerancia son valores que se practican entre todos los miembros de mi comunidad escolar.	17	51	22	8	2
8	En mi universidad se promueve la convivencia evitando el uso de apodos, burlas y palabras altisonantes.	8	38	36	15	3
9	Cuando se denuncian casos de violencia escolar (peleas, robos, ofensas, acoso, abuso de autoridad, discriminación, etc.), las autoridades educativas prestan atención y atienden la denuncia.	15	45	29	8	3
10	Colaboro en las actividades que se proponen en mi universidad que favorecen la convivencia escolar.	22	61	14	2	1
11	En todos los espacios de mi universidad (aulas, albergue, comedor, biblioteca, etc.) se respeta a los demás en su persona y pertenencias.	22	39	23	14	2
12	Los maestros saben cómo identificar un conflicto y evitar que escale a violencia.	13	59	23	3	2
13	En mi universidad me siento seguro (a).	35	50	11	3	1
14	Para resolver un conflicto acudo a mi tutor.	28	45	22	4	1

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados de la encuesta a estudiantes.

En la Tabla 3, con el fin de observarlas de manera conjunta, se agrupan las afirmaciones de la categoría de cultura de paz, las cuales se refieren a actitudes que los estudiantes asumen que son favorecedoras de la construcción de cultura de paz, y se anota el porcentaje de estudiantes que respondió a cada una de las opciones de la escala.

Es notable la respuesta que obtuvo el 97 % de afirmaciones positivas al ítem número cuatro: “Convivir significa aprender a vivir con otros en un entorno de respeto y tolerancia”, pues justamente uno de los objetivos de promover la construcción de cultura de paz es que se pueda crear un ambiente en el que el respeto y la tolerancia sean el medio para una convivencia sana y colaborativa. A esto se suma el alto porcentaje de 96 %

(ítem 5) de afirmaciones positivas para reconocer que la paz conlleva la práctica del diálogo (que implica la escucha activa, 92 % del ítem 1), el respeto al medio ambiente y el reconocimiento de otras personas; el diálogo y la práctica de valores son actitudes que se han venido analizando a lo largo del desarrollo de este trabajo, como factores indispensables en la transformación pacífica de conflictos (92 % en el ítem 6) y en el desarrollo de la cultura de paz.

Otro factor que podemos destacar en el análisis de esta categoría es el papel que juega la educación con orientación intercultural, la cual reconocen positivamente 92 % (ítem 2) de los estudiantes encuestados, que es parte de su formación universitaria; además, 82 % (ítem 3) afirmaron que en la UAIM se favorece la diversidad cultural, sexual, religiosa y política, elementos que están propuestos en las acciones de paz emprendidas por diversas organizaciones nacionales, mundiales y de la sociedad civil.

Al respecto, los profesores opinan sobre cómo el modelo intercultural de la UAIM contribuye a la construcción de cultura de paz:

En el caso de que sea intercultural, contribuye en el sentido de que hay diferentes etnias y formas de comportamiento. Contribuye mucho porque recibe tepehuanos, mayos, yaquis, yoremes, mixes y muchos más, que comparten toda esa información y comportamientos que otros traen y uno tiene. Ahí es donde se englobaría esa personalidad intercultural de la universidad. Cumple con los criterios de interculturalidad de la cultura de paz. Conocer cada una de las áreas de las etnias... formas de vida y costumbres, compartirlas en grupos diferentes fortalece.

Sí, pero necesitamos trabajar más... entenderlo y nosotros como personas, porque de nada sirve tener el modelo si no tenemos voluntad de aplicarlo y practicarlo.

Por el modelo sí debería de ser, pero quizás hay personas que no saben cómo; no creo que todos los profesores conozcan el modelo intercultural de la universidad. Y los que lo conocemos sentimos orgullosos y ver las fortalezas, incluso hasta volver a revivir lo que hacíamos antes. No todo el tiempo lo malo y negativo. Cuando empecé a trabajar aquí, hacíamos de todo, hasta lavar baños; todo

se hacía, y ahorita, le dices y ni se involucran, ni le entran, ni participan; lo único que hacen es criticar y decir: “A mí no me toca”.

En este tema, la UNESCO refiere que la educación en ambientes interculturales promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia basados en los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en los procesos participativos escolares en los que debe considerarse la identidad y conocimiento cultural del educando, así como sus aptitudes y habilidades para la comprensión y solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos.

Panikkar (2006) expresa que el encuentro y reconocimiento de personas con otras culturas causa inseguridad, pero la apertura a la interculturalidad permite descubrir las propias raíces culturales y las de los otros; la comprensión de los demás hace trascender el propio punto de vista. Refiere que la interculturalidad no es lo único que se necesita para la construcción de paz, pero sí es una condición necesaria.

A su vez, Jiménez (2016) aduce que el modelo intercultural enseña a las personas a convivir, a comprender y a valorar otras culturas; por lo que fomentar la cultura de paz y la interculturalidad como contenido didáctico en las instituciones educativas favorece los comportamientos solidarios y cooperativos entre los estudiantes. Las ideas de paz y educación intercultural van asociadas y los escenarios educativos constituyen un marco idóneo para mejorar las relaciones humanas.

Siguiendo con el análisis de la Tabla 5, es relevante también que el 85 % de los estudiantes (ítem 13) se sienten seguros en la universidad y que tienen disponibilidad para colaborar; el 83 % afirman que participen en las actividades que la universidad propone para favorecer la convivencia escolar (ítem 10); asimismo, con menos porcentaje, pero por arriba de la media, el 68 % afirmaron que el respeto y la tolerancia son valores que se practican en la comunidad universitaria (ítem 7); y el 61 % dice que en todos los espacios de la universidad se respeta a su persona y pertenencia (ítem 11). Por debajo de la media con un 42 %, reconocen que la universidad promueva acciones para evitar el uso de apodos, burlas y palabras altisonantes (ítem 8).

En el caso de la atención que dan las autoridades educativas a las denuncias de peleas, robos, ofensas, acoso, abuso de autoridad y discri-

minación, en el ítem 9, 60 % de los estudiantes reconocen que sí se les atiende; 29 % es indiferente y 11 % respondieron de forma negativa. A este respecto, los profesores opinan que se debe:

Ampliar la atención que se da y dar el apoyo pertinente a cada una de las necesidades.

Que haya más atención psicológica, involucrarlos más en la problemática, sobre todo con el tutor.

Ojalá también haya mucho personal donde se involucre a todos esos tipos de estudiantes, porque vienen estudiantes que a lo mejor los detectamos con problemas, pero también como personas no hacemos nada y los dejamos; entonces el muchacho se ausenta o se va y tiene más problemas, y ha habido estudiantes que nos vienen a decir... Al principio no quieren, o sea, tienen como un miedo de ir con la psicóloga, pero de repente pasa el tiempo y sí hemos visto resultados positivos. Sería bueno que a los tutores se les preparara para tratar ese tipo de problemas.

Concientizarlos para que vean a la universidad como una propuesta en beneficio de ellos mismos, fortaleciendo las necesidades de los mismos para que ellos actúen con mayor intelecto, en el sentido de que las prácticas ayudan más... Entonces, fortalecer las prácticas acompañados de los profesores, aunque siempre los estamos acompañando. Siempre se tiene que estar con ellos para que las prácticas sean más formales.

Capacitar a los maestros y estudiantes; se podrían aprovechar los alumnos que van a las comunidades.

Que haya pláticas, por ejemplo, en el comedor; quizás haya algunos que no pongan atención, pero con cuatro o cinco que pongan atención, con eso. Que pongan muchos carteles, anuncios, banners, en las asignaturas, que ellos hagan un dibujo con lo que les gustaría lograr y ponerse en lugares públicos.

También compartir con los estudiantes en las áreas de cultura y de deportes y hacer torneos de estudiantes con profesores, y la maestra de danza que ensaye a las maestras; se puede aprovechar el evento de convivio de tutores con tutorados, que se involucren en las actividades.

Es importante resaltar el aspecto de la “indiferencia”; esta actitud muestra que no es que se ignore una situación, sino que no se reconoce o se evita un acto en el que tengan que enfrentarse o resolver un problema. Ambas posturas a la postre traen consecuencias negativas, ya que si no se reconoce que está siendo víctima o victimario de una situación o la evita, no hay manera de enfrentar el conflicto, por lo que la persona sufre una baja en su autoestima y opta por agredir, aislarse, retraerse o aguantar hasta terminar la carrera, en el mejor de los casos, y en el peor, abandona la escuela.

La indiferencia entre ellos (los estudiantes); dicen: “No me pongo de acuerdo contigo porque no concuerdo con tus ideas...” Como no le echas ganas, no me junto contigo (opinión de profesor entrevistado).

En el ítem 14, 73 % de los estudiantes afirman que acuden al tutor para que les ayude a resolver un conflicto. De ahí la importancia de reconocer la relevante labor de los profesores-tutores, y que no deben estar separados los conceptos; todos los profesores deben ejercer su papel de tutores en cada momento de contacto con los estudiantes y aún más cuando no lo tenemos, porque significa que no están haciendo presencia en la universidad o tratan de pasar desapercibidos. Algo positivo es que el 72 % de los estudiantes abordados dijeron que los maestros saben cómo identificar un conflicto y evitar que escale a violencia; sin duda, la acción de tutoría es un sistema que debe ser consolidado en la UAIM.

La cultura de paz, como ya lo citamos en un apartado específico de la misma, es definida por la UNESCO (1999, p. 2) como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, a los principios de soberanía, a los derechos humanos, a la igualdad y a la libertad de expresión; al compromiso del

arreglo pacífico de los conflictos, del cuidado del medio ambiente y a la práctica de 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”.

Se puede apreciar en los resultados descritos que los estudiantes de la UAIM Unidad Mochichahui, en su mayoría, muestran un acuerdo en que la cultura de paz se consigue mediante la práctica de la escucha activa, del diálogo y del respeto al medio ambiente, aspectos que indudablemente se fomentan en el modelo educativo con enfoque intercultural, eje transversal en todos los programas educativos de la UAIM, y que los estudiantes reconocen que forma parte de la educación profesional.

En este aspecto, los maestros entrevistados opinaron que las fortalezas que se tienen en la UAIM para construir una cultura de paz son:

La organización, concientización y el trabajo en equipo.

Se escucha, se pone atención a las necesidades que muchos tienen para salir adelante.

Hay maestros especialistas en el tema; ya se cuenta con muchos espacios para poder brindar esa atención y formación. Si antes, que era pequeña la universidad, ahora que somos más grandes, más espacios, más centros de cómputo, se pueden utilizar esos espacios en la tarde.

Hay materias que nos ayudan en esta parte; hay materias y asesorías que tiene el estudiante con el tutor. Los maestros canalizamos al estudiante que tiene problemas con la psicóloga para que ella le dé un seguimiento, porque muchas veces está fuera de nuestro alcance, y como ella es especialista en eso, sabe cómo abordar los problemas.

Asimismo, externaron que los elementos para fortalecer la construcción de cultura de paz en la UAIM son:

Armar esos programas, si ya tenemos recursos físicos y humanos que se pudiera hacer una comisión, formar una academia y que se

dedique a promover esa cultura con talleres, con el Trabajo Solidario y la Estadía Profesional, el Centro Comunitario, la radio... tendría que comisionarse a alguien para eso.

La cultura... entender y respetar la cultura, al momento que uno respeta que yo soy diferente tengo muchas cosas que enseñarles a ustedes... convivir en armonía.

La interculturalidad... primero entenderla, después practicarla con nuestros valores, a través de conferencias.

Los profesores entrevistados opinan lo que los estudiantes y ellos mismos deben aportar en la construcción de cultura de paz.

Cuadro 10*Aportes a la cultura de paz*

Los profesores	Los estudiantes
Participando con los muchachos, sobre todo proponiendo también como maestros un protocolo dentro de las aulas en los talleres, también podemos concientizar a los muchachos. Entre los profesores debe permanecer el diálogo sobre todo y la comunicación. Que las diferencias personales entre maestros no deben permanecer dentro de la academia... teniendo un poco de voluntad... pelear allá afuera pero aquí estamos en construcción académica, construcción de la ética profesional. El buen trato, el compañerismo. En los primeros años de la universidad se hablaba de que éramos una familia y sería bueno volver otra vez a eso. Tiempo para recibir capacitación y hacer conciencia también de todo lo que tienen en la universidad. Profundizar más con ellos para que trabajen cooperativamente con sus pares. Hay quienes no comprenden a un muchacho que no habla bien el español. Trabajar con el otro. Respeto, porque hay muchos maestros que se llevan con los estudiantes... sobre todo respeto, debe de haber límites en la relación, no decir, soy estudiante quiero que sea mi amigo, y hasta apodos se dan.	Voluntad de hacer las cosas y de contribuir a la sociedad. En los inicios de la universidad, muchos de ellos aprovechaban el enlace de la universidad para seguir su rumbo, se quedaban un tiempo aquí, un año y seguían al Norte... aprovecharon porque en los primeros dos años hubo camiones que el rector fundador movió la política para mandar camiones hacia otros estados y traer a los estudiantes y muchos lo aprovecharon para irse. Ahorita muchos estudiantes conocen el sistema de aprendizaje y lo ven con facilidad... y después de un año en tercer semestre ya se comportan de manera diferente poniendo la atención necesaria para sacar adelante sus materias. La disposición, si la universidad les da tanto, ellos no quieren pagar ni unas copias para una antología. Pagar una credencial. Y ahora siguen... Ser más compartidos, porque hay algunos muy egoístas que no se involucran.

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas con profesores.

7.3 Categoría conflictos

Tabla 4

Categoría conflictos

No	Actitudes	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en
Conflictos		Porcentajes				
15	El uso de teléfonos celulares favorece que los conflictos escalen a violencia.	6	39	34	18	3
16	Los principales conflictos que se dan en mi universidad son por mala comunicación.	15	57	18	7	3
17	Antes de considerar pelear verbal o físicamente con alguien, solicito ayuda y orientación para resolver el conflicto.	12	53	23	10	1
18	Los chismes y las difamaciones, son causa de conflictos en mi universidad.	27	42	20	8	3
19	Si tuviéramos información acerca de cómo resolver un conflicto evitaríamos llegar a la violencia física.	47	42	6	4	1
20	Competir por el mejor promedio genera desintegración en el grupo.	22	24	20	22	12
21	El robo de trabajos y tareas es un motivo para tener un conflicto.	16	35	23	18	8
22	La falta de cooperación en los trabajos de equipo es motivo de conflicto.	21	38	24	14	3
23	Algunos casos de abandono de estudios se dan por incapacidad para resolver conflictos.	14	33	28	17	8
24	Las diferencias en hábitos de vida y de estudio son motivos de conflicto en los albergues.	18	29	29	17	7
25	Existen dificultades para la interrelación e integración entre estudiantes que vienen de otros Estados y los de la localidad.	8	30	25	22	15
26	En mi universidad se discrimina a quienes son diferentes, porque no pertenecen a cierto grupo de amigos.	2	9	28	30	31
27	Una de las causas de las peleas entre los compañeros es porque suponen que los demás los provocan.	6	31	34	21	8
28	Al interior de mi universidad existen zonas donde no hay seguridad ni vigilancia.	17	28	23	21	11
29	Si algo me molesta prefiero evadir la situación por miedo a la confrontación.	7	26	23	32	12
30	La violencia y el conflicto son lo mismo.	2	13	21	39	25

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados de la encuesta a estudiantes.

En la Tabla 4, referente a la categoría de los conflictos, en todos los ítems destaca un importante puntaje en la casilla de la “indiferencia”, más elevada que en la de cultura de paz. Esta actitud está relacionada con la evasión o sumisión al conflicto, es decir, en la evasión hay una actitud de yo pierdo/ tú pierdes; de aquí ninguna de las partes sale bien librada, no se resuelve el conflicto por miedo o por pensar que se resolverá solo. En el ítem 29, un 33 % de los estudiantes afirman que, si algo

les molesta, prefieren evadir la situación por miedo a la confrontación; un 23 % son indiferentes.

En la sumisión, se da una situación de yo pierdo/tu ganas, se someten al contrario con tal de no confrontarlo, por lo que no hace valer ni plantea sus objetivos. Es frecuente que esto se confunda con el respeto y la buena educación, con no hacer valer los derechos, porque no se quiere molestar a nadie. La persona se va aguantando hasta que no puede más y se autodestruye o destruye al otro. Es lo que se llama un conflicto latente, enraizado en lo profundo, que no emerge al exterior y que tensiona a la persona hasta hacerla estallar.

En el ítem 23, un 47 % de los jóvenes respondieron que algunos casos de abandono de estudios se dan por incapacidad para resolver conflictos y un 28 % son indiferentes. Es bien sabido que este fenómeno es multifactorial, pero uno de los motivos por los que un joven no debe dejar sus estudios es por no tener la capacidad de resolver un conflicto o tener la confianza para pedir ayuda. Esta situación es algo que se debe atender desde todos los ámbitos institucionales, no nada más por lo que representa para la universidad, sino por lo que significa para cientos de jóvenes que no logran terminar su formación profesional y pasan a ser parte del grupo social subempleado, explotado y, en el peor de los casos, reclutado por el crimen organizado. Se debe dar importancia al hecho de que, una vez el/la joven pisa la universidad, se debe hacer todo lo necesario para mantenerlo y ayudarlo a superar los obstáculos, máxime cuando se trata de dificultades que encuentra en su espacio escolar y que con una debida orientación podrían ser superadas.

Otro aspecto que ocasiona conflictos es el uso de la tecnología, especialmente de los teléfonos celulares, conflictos que en ocasiones escalan a violencia, así lo manifestó un 45 % de los estudiantes (ítem 15), confirmado por un 72 % de jóvenes que respondieron que los conflictos en la universidad se dan por mala comunicación (ítem 16). Una situación contradictoria provocada por el uso irresponsable de los medios de comunicación, los cuales, lejos de serles útiles como instrumentos para el aprendizaje, son utilizados como vehículos de hostilidades, chismes y difamaciones (ítem 18) con un 69 % de afirmaciones.

Los profesores entrevistados, opinan que los conflictos más relevantes en la UAIM son:

Falta de cooperación: los alumnos no presentan mucha motivación y ganas para realizar algunas actividades; no les interesa. Primero era el recurso económico; ahora ya tienen recurso económico; sin embargo, no hay interés para adquirir un libro, para embellecer los espacios, para asistir a un congreso. Ese tipo de participaciones.

Académicamente, no se puede esperar mucho de ellos; de alguna manera están acostumbrados a que les den y, cuando les toca dar a ellos un poquito, hasta físicamente, en horas, en invertir tiempo, les causa problemas y ahí se pueden dar conflictos: que no asistan a clases, a algún taller especial; no hay mucho interés de los alumnos en participar.

En este contexto, los muchachos, en un 89 %, respondieron que si tuvieran información acerca de cómo resolver un conflicto, evitarían llegar a la violencia (ítem 19). Afirman también que el robo de trabajos y tareas (51 %, ítem 21), la falta de cooperación en los trabajos de equipo (59 %, ítem 22) y las diferencias en hábitos de vida y de estudio son motivos de conflictos en los albergues (47 %, ítem 24), por las dificultades que existen para la interrelación e integración entre estudiantes que vienen de otros estados y los de la localidad (38 %, ítem 25). También, aseguran con un 46 % (ítem 20) que competir por el mejor promedio genera desintegración en el grupo, y que las peleas se generan porque los “otros” las provocan (37 %, ítem 27).

Para la resolución de conflictos los profesores entrevistados opinan:

La atención personalizada o la tutoría con pocos alumnos para darles más atención y calidad de tiempo. Primero capacitar a los maestros y luego instruir y concientizar a los muchachos, porque al poner reglamentos estaríamos imponiendo algo.

Incluir la comunicación en sí. No existe un grupo que adelante cuestiones para que no ocurran otras cosas en el sentido de formar las actividades de la paz... entonces que un grupo vaya haciendo esa comunicación para ir concientizando y que en los procesos no haya diferencia en ese sentido, que se entienda muy bien todo lo que pueda estar ocurriendo. Los conflictos entre compañeros

siempre ocurren... Si existiera un comité o un protocolo, entonces habría que ver esos procesos de lo ocurrido, saber cómo ocurrieron las cosas para así deliberar y tomar una decisión para que uno de ellos pueda ser despedido de esas áreas... Y como universidad es una oportunidad para muchos... Los conflictos no dejan de pasar... Entonces, excluirlos dentro de la universidad o completamente como estudiantes no sería bueno para nadie... Debe de haber ese grupo de personas que puedan concientizar y que no ocurran las cosas.

Que lo atienda una persona preparada que pueda tratar todo ese tipo de problemas. Antes les daban pláticas; por ejemplo, si había brote de piojos, iba la enfermera y un médico; salud dental; ahora se perdió ese interés. Antes había cursos por las tardes de primeros auxilios y los mantenían comprometidos para asistir porque firmaban esas asistencias a conferencias. Las 40 conferencias antes sí eran legales, tenían que asistir y, de alguna manera... eran diferentes temáticas... considero que los mantenían bien informados, prevenidos, unidos, porque también convivían en la tarde y se llevaba un control de horas para las 40 conferencias.

Volver a trabajar en esto y esos espacios de información a los muchachos en que a veces... se publicaban las conferencias magistrales, cursos, conferencias, talleres, charlas; había más interés en promover espacios de convivencia; ahorita ya no. La sociedad de alumnos movía, hacían “operativo hormiguero”, influían bastante en los alumnos, en su comportamiento en el aula... había esos espacios en los que se convivía.

El problema ahí es que, si vemos un conflicto, pasa por indiferente; hay algunos que lo abordamos, pero para muchos pasa por indiferente, no le dan importancia ni seguimiento. Buscar un mecanismo para tratar, quizá, decir: primero lo escucho y luego lo canalizo.

El 61 % de los encuestados reconoce que en la UAIM no se discrimina a quienes son diferentes (ítem 26), y también la mayoría sabe diferenciar la violencia del conflicto. Asimismo, aun cuando en el apartado de cultura de paz afirmaron sentirse seguros en la universidad, reconocen que al

interior de la misma existen zonas donde no hay seguridad ni vigilancia con un 45 % de respuestas afirmativas (ítem 28).

Los profesores opinan que, para que los estudiantes adopten actitudes y conductas dirigidas hacia la construcción de cultura de paz, se debe trabajar aspectos tales como:

- Los valores y la ética.
- La concientización, primero que se conozcan ellos mismos y motivarlos para que valoren lo que tienen en la universidad.
- Valores y autoestima, porque hay muchos que no participan, que sean un poco más proactivos.

Una actitud positiva en los estudiantes es que, antes de considerar pelear verbal o físicamente con alguien, solicitan ayuda y orientación para resolver el conflicto; 65% respondieron positivamente en el ítem 17. Otra actitud positiva es que 61% (ítem 26) no estuvieron de acuerdo en que en la UAIM se discrimine a quienes son diferentes porque no pertenezcan a cierto grupo de amigos; asimismo, es que saben identificar la violencia del conflicto; así lo afirma el 64% de los estudiantes encuestados (ítem 30). Sin duda alguna, estas son fortalezas que pueden ayudar a la adquisición de herramientas para la resolución de conflictos y la construcción de cultura de paz.

Hablar de conflictos nos remite a situaciones indeseables de la vida; sin embargo, después de la revisión teórica efectuada, los investigadores refieren que el conflicto es natural en el ser humano. Lo han acompañado a lo largo de la historia de la humanidad, y por impensable que sea, han tenido su influencia positiva en la evolución del hombre.

El conflicto sitúa a los que intervienen en él (personas, grupos, comunidades, países, empresas, etcétera) en un contexto en el que sus objetivos son divergentes, existe una necesidad insatisfecha y hay una contradicción. Se viven estas situaciones en todos los contextos: individual (consigo mismo), interpersonal, familiar, social, educativo y en cualquier lugar donde exista interacción humana.

La escuela no escapa a este dilema; aun cuando en las instituciones educativas asisten personas que tienen como propósito superarse desarrollando sus capacidades humanas y profesionales, surgen muchas

ocasiones para disputar y estar en contra de profesores, pares o personal de apoyo. En el caso de la UAIM, los conflictos que identificaron los jóvenes son por causas que se darían en cualquier centro escolar universitario, las cuales se relacionan con valores, costumbres, hábitos de vida y de estudio, lucha por el poder, competición, agresiones verbales, psicológicas y, en algunos casos, físicas, falta de autoestima, inseguridad, entre otras ya referidas.

7.4 Categoría violencias

Tabla 5
Categoría violencias

No	Actitudes	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en
Violencia		Porcentajes				
31	Conozco casos de deserción por haber sufrido o provocado violencia.	6	15	38	22	19
32	Entre la comunidad escolar las palabras altisonantes son una forma normal de vincularse.	7	28	26	23	16
33	Los más fuertes deben controlar a los más débiles como regla general.	2	2	15	22	59
34	Quitarse los novios, es una causal para una pelea física.	10	7	20	20	43
35	Si alguien se me queda viendo feo reacciono violentamente.	3	4	16	28	49
36	Disfruto burlarme de los errores que cometen mis compañeros y los pongo en evidencia.	1	1	10	28	60
37	Tomar fotos o videos de mis compañeros (as) y subirlos a las redes sociales es divertido.	5	5	13	24	53
38	Conozco diversos casos de acoso escolar que se han dado en mi universidad.	5	13	25	28	29
39	Mis compañeras de universidad sufren de discriminación y exclusión por ser mujeres.	1	5	20	31	43
40	El <i>ciberbullying</i> es una violencia cotidiana en mi universidad.	4	11	24	24	37
41	Las preferencias sexuales son motivo de discriminación en mi universidad.	2	16	19	29	34
42	Existe abuso por parte de las autoridades en escala de rangos de mayor a menor.	4	12	25	28	31
43	Los maestros abusan de su autoridad.	3	13	20	29	35
44	Algunas peleas que se dan en mi universidad ocurren porque se usa un lenguaje de groserías entre los compañeros y compañeras.	8	33	19	22	18
45	En mi universidad existe discriminación hacia los estudiantes de origen indígena.	4	11	18	25	42

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados de la encuesta a estudiantes.

Los conflictos que no son gestionados por la vía pacífica tienden a ser evadidos con las consiguientes repercusiones en la personalidad de los individuos o derivan en situaciones de acciones violentas. En este estudio se detectó que, en la UAIM, es latente el riesgo de que los conflictos deriven en violencia, y se dice que es latente porque, como se observa en la tabla 5, que agrupa los indicadores de la categoría de violencia, un importante número de estudiantes están en desacuerdo en que exista violencia en la universidad.

En este sentido, el porcentaje más alto (88 %, ítem 36), están en desacuerdo en que disfrutan burlarse de los errores de sus compañeros y tampoco ponerlos en evidencia, esta actitud muestra que existe respeto; sin embargo, en los ítems 32 y 44, se polariza esta actitud, ya que un 35 % está de acuerdo en que en la comunidad escolar las palabras altisonantes son una forma normal de vincularse, 25 % son indiferentes y 39 % están en desacuerdo (ítem 32); y un 41 % reconocen que algunas peleas entre compañeros se dan por utilizar lenguaje grosero (ítem 44); las groserías y palabras altisonantes es una actitud que es considerada como violencia directa, pues tiene la intención de ofender y dañar psicológicamente a la persona y que fácilmente puede convertirse en violencia física directa.

También son respuestas relevantes las relacionadas con los ítems 33, 35, 37 y 39, en donde 81 % está en desacuerdo en que los más fuertes deben controlar a los más débiles: niegan que reaccionan de forma violenta ante miradas amenazadoras (77 %); afirman que no es divertido tomar fotos y videos y subirlas a las redes sociales (77 %); y un 74 % de los estudiantes reconocen que en la universidad no se sufre discriminación ni exclusión por ser mujeres, ni por ser de origen indígena (67 %, ítem 45).

En el ítem 31, un 22 % de los estudiantes afirman conocer casos de deserción escolar por haber sufrido violencia, un 38 % son indiferentes y un 41 % está en desacuerdo; esta actitud se relaciona con el reconocimiento que hacen en la tabla anterior de que algunos casos de abandono de estudios se dan por la incapacidad de resolver conflictos (47 %). Ya se discutió en la tabla anterior la importancia de que los estudiantes desarrollen capacidades para gestionar conflictos y prevenir la violencia, como un elemento importante, aunque no único, de asegurar su permanencia y terminación de sus estudios universitarios.

El acoso escolar es otra forma de violencia que se manifiesta en la UAIM, así lo afirma un 18 % de los estudiantes (ítem 38), un 25 % son indiferentes a esta situación y un 57 % está en desacuerdo. Aunque el porcentaje positivo es bajo, si es importante considerarlo, porque, aun cuando fuera un solo caso, tiene que atenderse, no debe existir por ninguna razón este tipo de violencia en ningún centro educativo y debe de atenderse de inmediato cualquier denuncia que se haga, para ello deben implementarse protocolos de atención y erigirse instancias confiables a las que los estudiantes puedan acudir a exponer sus casos y canalizarse por vías institucionales, y no tener que llegar a situaciones como las que se presentaron en varias universidades en los primeros meses de 2020, de estudiantes que hicieron públicos los acosos por medio de los llamados “tendederos”, movimiento del que salieron perjudicados estudiantes, profesores, autoridades y las propias instituciones, pues estos fueron publicados en medios masivos de comunicación.

Relacionado con el uso de las tecnologías, un 15 % de alumnos reconoce que existe el ciberbullying en la UAIM, un 25 % tiene una actitud de indiferencia y un 57 % está en desacuerdo (ítem 40). También es importante hacer notar (ítem 41) que un 18 % afirma que las preferencias sexuales son motivo de discriminación, un 19 % son indiferentes y un 63 % están en desacuerdo; esta actitud es reconocida como violencia cultural.

El ítem 42 sugiere la existencia de violencia estructural: un 16 % de los jóvenes afirmaron que existe abuso por parte de las autoridades y que los maestros abusan de su estatus, un 24 % son indiferentes y un 59 % están en desacuerdo; y, en el ítem 43, un 16 % está de acuerdo en que los profesores abusan de su autoridad, un 19 % es indiferente y un 64 % está en desacuerdo.

En este tema de la violencia, los profesores entrevistados difieren en sus opiniones, pues unos consideran que sí existe violencia y otros no.

Yo creo que no hay violencia... si hay conflictos, pero violencia no.

Sí hay, he escuchado que se da el bullying; de acuerdo al violentómetro, hay violencia entre ellos en cuanto a burlas, en que, entre juego y juego, pero sí son violentos en la forma de expresarse

entre ellos mismos, también cómo se dirigen a los profesores, en el ruido que provocan; no cuidan los espacios.

Las psicológicas, porque muchos traen problemas desde atrás; violencia cultural no existe porque se adaptan. Cuando vienen estudiantes de otras partes que traen su vestimenta, no se están riendo, no se burlan del estudiante, porque desde un principio, cuando entramos en el curso de familiarización, hacemos mucho hincapié en eso. Aquí en la universidad no existen actitudes machistas, pero sí con los estudiantes en sus familias.

... Hay estudiantes que sufren violencia desde su casa, con ellos o con sus papás. Porque los mismos estudiantes han venido a decir qué es lo que les pasa. Muchas veces el muchacho está distraído, pensando sobre todo en lo que le acaba de pasar. Viene el muchacho muchas veces ido; a veces el muchacho entra de una manera y de repente se ve que baja... y yo les digo: “¿Qué tienes?”. Y es cuando se nos acerca, empezamos a acercarnos y hay estudiantes que abiertamente te lo platican, pero tenemos estudiantes que no son tan abiertos, no lo platican y se quedan callados, pueden durar media hora y se quedan callados. Entonces muchas veces no lo sacan, pero sabemos que tienen algo, porque el aprovechamiento que iban teniendo fue descendiendo, los que desde un principio vienen con un montón de trastornos y de problemas que tienen en su casa, y eso los absorbió y se terminaron forzando porque, sobre todo esos mismos problemas, resultan de la parte económica, diciendo: “Pues mejor me salgo, ayudo a mi mamá o ayudo en esto, y me voy a trabajar”.

En cuanto a la conveniencia de incluir la materia de Cultura de Paz en los programas educativos de la UAIM, los profesores opinaron que *es urgente*, que sí se debe incluir en todas las licenciaturas de la universidad. También se recibió la sugerencia de que no fuera precisamente una materia, sino que se abriera un espacio especial donde acudieran los estudiantes a pláticas y conferencias sobre el tema, y motivar a los estudiantes para que permanezcan todo el día en la escuela, ya sea para realizar trabajos académicos, culturales o en simple convivencia.

También se les preguntó sobre los contenidos que debería tener la materia de cultura de paz, para que los estudiantes adquirieran herramientas para la transformación pacífica de conflictos y la prevención de violencias. Dijeron lo siguiente:

Valores... entender qué es el conflicto y qué es la violencia, cómo surgen y, sobre todo, ética y valores.

Hay que hacer un buen estudio con respecto a muchas cosas porque el país se compone de muchas culturas y maneras de pensar; personas del Sur vienen y conocen aspectos de la cultura de aquí y no les parece el modo de actuar... Es diferente a como se comportan en otros estados. Entonces se tiene que hacer un estudio general para ver cómo están a nivel nacional.

La cultura de paz viene desde la familia, pero a la vez tiene que generalizarse ese contenido dentro de la universidad. Enseñar la cultura de paz tiene que ser poco a poco, hasta donde podamos concientizar, incluso la parte religiosa. En la mayoría de los casos, nos olvidamos de que somos personas que no vamos a ser eternas, y el comportamiento de la cultura de paz puede ayudar en ese sentido para ir concientizando las etapas de vida, porque la tranquilidad de la persona te hace vivir más tiempo o te hace vivir feliz conviviendo con personas que no conoces.

Para los contenidos de la materia, creo que se deben incluir temas de la familia, que son muy importantes para la cultura de paz; también la personalidad, autoconocimiento, comportamiento, actitudes. Incluir una unidad de sucesos de la historia del país. Historia de la paz.

Pueden ser cuatro unidades: familia, personalidad, sucesos y herramientas y estrategias o técnicas para lograr la tranquilidad de la persona. En la parte de sucesos de la historia se pueden ver los temas de paz, conflicto y violencia.

Ver lo positivo, no hablar de lo que es la violencia, sino de lo positivo y la paz, de los espacios de paz. Ya sabemos todo lo demás,

cómo se genera la violencia... lo que no sabemos es que hay otra cara de la moneda.

Transformar los conflictos en acciones positivas, no sabemos qué hacer y cómo actuar en las situaciones. Esas opciones son las que no tenemos, por eso tendemos a ir al otro lado... trabajar la convivencia y el conocimiento.

Paz, valores, temas del momento, situaciones que estén pasando, no nada más de aquí de la universidad, qué pasa en el mundo, en el país, abordar los problemas en el momento, en la realidad. Muchos pueden decir que es una materia del área de humanidades, pero es una materia que se puede ver desde muchos ángulos: desde la ingeniería, del área económica administrativa, del derecho, qué repercusiones tiene, qué impacto tiene.

Otra pregunta que se les hizo a los profesores es para conocer su opinión de cómo abonaría a crear un ambiente de convivencia armónica y de paz en la UAIM la materia de cultura de paz. Esto respondieron:

Promover el diálogo y la comunicación.

Volviendo a lo que en la universidad teníamos en sus inicios, generando reuniones de trabajadores y estudiantes. Decir: "Yo veo a los estudiantes y quiero hacerlos compañeros míos" La convivencia, reuniones con ellos... acercarnos a ellos de forma armónica... reunirnos constantemente, platicar fuera de clases, hacer operativo hormiguero. Los primeros estudiantes se fueron con ese buen sabor de boca, que los profesores constantemente platicábamos con ellos y de ese modo logramos que muchos estudiantes se acercaran con nosotros, viéndonos como compañeros, amigos, con respeto, sin hacer ninguna diferencia entre personas; éramos un grupo social que nos entendíamos.

Totalmente.

Conoceríamos otras cosas que se están viviendo en el mundo.

La violencia, hablar de este concepto pudiera ser fácil, porque vivimos inmersos en sus numerosas formas de manifestarse, pero no lo es... Sentirnos violentados provoca un sentimiento de impotencia inexplicable. Basta con sintonizar el noticiero matutino para que en un minuto nos den cuenta de: las decenas de personas muertas en actos violentos; de enfrentamientos del crimen organizado con fuerzas de seguridad; de ciudades y pueblos paralizados por el terror de ataques armados; de funcionarios corruptos que dejan morir niños por falta de medicamentos; de líderes que defraudan a trabajadores; de miles de hectáreas naturales devastadas por empresas y personas inconscientes de la importancia del cuidado del medio ambiente; de millones de migrantes en el mundo entero que desesperados por el hambre y la pobreza caminan miles de kilómetros a tierras donde no son bien recibidos, sino todo lo contrario, son amenazados, torturados, encerrados, muertos.

También nos dan cuenta de feminicidios, pedófilos que violan niños, damnificados de desastres naturales defraudados; de traficantes de humanos; de criminales liberados por jueces corruptos; y de un sinfín de injusticias y actos que violentan la dignidad humana y de los demás seres vivos de este planeta. Pocas son las buenas noticias que los medios de comunicación nos transmiten, no porque no existan, sino porque eso no atrae auditorio; estamos enajenados con el morbo de la violencia en todas sus formas, directa, estructural y cultural, tal y como la clasifican los investigadores de la paz.

Aunque el panorama parezca desesperanzador, no es o no debe ser así; ya existen miles de personas en este mundo construyendo espacios y sembrando la semilla de la paz. Y uno de los espacios más prometedores para esta difícil tarea son las escuelas, mediante acciones educativas formadoras de agentes constructores de paz.

Conclusiones

Desde el nacimiento de la Universidad Autónoma Indígena de México, se ha procurado tender puentes para facilitar el camino hacia ella a jóvenes de diferentes latitudes del país y de Latinoamérica. Muchas son las vicisitudes por las que han tenido que transitar autoridades, profesores y estudiantes para lograr alcanzar lo que se tiene hoy.

A más de veinte años de distancia, la UAIM es una universidad fuerte y consolidada, en la que han confluído más de veinte expresiones lingüísticas de múltiples regiones y pueblos originarios de México. Sin lugar a duda, el modelo educativo centrado en un enfoque intercultural y humanista ha sido el gran protagonista en la formación de miles de jóvenes que han egresado como profesionistas comprometidos y con una elevada conciencia de la procuración de bienestar y desarrollo para las comunidades de donde provienen, las cuales, en su gran mayoría, son poblaciones empobrecidas y marginadas que necesitan el apoyo de sus hijos para desarrollarse y lograr una vida digna, libre y tranquila.

En la encuesta efectuada a 176 estudiantes de ocho licenciaturas de la UAIM Unidad Mochicahui, y en las entrevistas realizadas a los profesores, se ha detectado que para construir una cultura de paz es necesario:

- Practicar la escucha activa, el diálogo y respetar el medio ambiente.
- Fortalecer el modelo educativo con orientación intercultural.
- Conocer sobre los conceptos de la paz.
- Organizar mejor el trabajo en equipo.
- Atender las necesidades académicas y personales de los estudiantes.
- Fortalecer las tutorías, mediante el involucramiento más cercano del tutor con el tutorado.
- Ampliar el servicio de asesoría psicológica.
- Motivar la convivencia, entendimiento y respeto por la diversidad cultural.

- Fortalecer las instancias de apoyo para la formación de los estudiantes: bufete jurídico, despacho contable, centro comunitario, el trabajo solidario y los laboratorios.
- Evitar las malas expresiones, burlas y sobrenombres en la comunidad universitaria.
- Poner atención a los estudiantes que llegan con muchos problemas emocionales a la universidad y que les impiden el avance personal y académico.
- Empezar acciones para orientar a los estudiantes para que no abandonen los estudios.
- Los profesores acompañen a los estudiantes en sus prácticas y en sus actividades culturales y deportivas.
- Implementar talleres y charlas de desarrollo humano y autocuidado.
- Concientizar a los estudiantes sobre su derecho a la expresión.
- Incrementar la seguridad en todas las áreas de la universidad las 24 horas del día.
- Capacitar a los profesores en el manejo de conflictos.
- Crear protocolos de acción ante situaciones de acoso, conflicto y violencia.
- Practicar el buen trato y compañerismo.
- Establecer límites de respeto en la relación profesor-estudiante.
- Mostrar voluntad para desarrollar actividades y tareas propias de la universidad.

En la categoría de conflictos del estudio, se han detectado diversas formas de manifestaciones que perciben estudiantes y profesores, así como, algunas estrategias para la prevención y resolución de los mismos.

- El uso irresponsable de los teléfonos celulares ocasiona conflictos que llegan a ocasionar violencia.
- Falta cooperación y motivación de los estudiantes para realizar actividades propias de su desarrollo profesional y personal.
- Tener información sobre cómo resolver conflictos evitaría llegar a la violencia.
- Existe robo de trabajos y tareas, así como, falta de cooperación en los trabajos de equipo.

- Las diferencias en hábitos de vida y de estudio en albergues son motivo de conflictos.
- Dificultades en la interrelación e integración de estudiantes de otros estados del país.
- Intensificar la atención personalizada y de tutores para darles atención y calidad de tiempo.
- Fomentar la comunicación y el diálogo intercultural.
- Motivar el protagonismo de la sociedad de alumnos en la prevención y transformación de conflictos.
- Dar seguimiento a los problemas de los estudiantes.
- Fomentar los valores, la ética, la autoestima, el autoconocimiento y las relaciones interpersonales positivas.

En cuanto a la categoría de la violencia, se detectó que existe en forma directa, estructural y cultural. Estudiantes y profesores refieren que las formas en cómo se evidencia la violencia son a través de:

- Peleas por lenguaje de grosería entre compañeros.
- Acoso escolar entre pares.
- Ciberbullying.
- Abuso de autoridad de directivos y profesores.
- Discriminación por preferencias sexuales.
- Burlas disfrazadas de juegos.
- Violencia psicológica.
- Violencia familiar.

En la revisión del Modelo Educativo Intercultural de la UAIM, se encontraron importantes aspectos que contribuyen en la construcción de cultura de paz, tales como:

- La universidad fue concebida para la formación de recursos humanos de comunidades indígenas y mestizos excluidos de México y de países latinoamericanos.
- Enseñanza y reanimación de la lengua materna yoremnokki.
- Promueve la expresión de diversas culturas y lenguas maternas del país.
- Practica la inclusión mediante la aceptación de todos los jóvenes que soliciten su ingreso sin aplicarles examen de admisión.

- Supone una interacción creativa y enriquecedora entre diferentes culturas y proyecta una nueva forma de integración de los jóvenes indígenas a los estudios superiores.
- Favorece el desarrollo integral y sostenible en las comunidades mediante una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente, fincada en el cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares para la realización plena de la gente, soportada en la autoestima valorada y en la construcción de su propia felicidad.
- Propicia oportunidades de crecimiento personal y profesional a través de conformar alternativas de vida y carrera para cada uno de los miembros de la familia universitaria.
- Desarrolla proyectos ecológicos, culturales, económicos y sociales que conlleven el aprendizaje y la mejora de las condiciones de la sociedad en general.
- Promueve el desarrollo de las comunidades que provoque el bienestar de sus habitantes.
- Apoya el desarrollo humano de la sociedad a través del rescate y la práctica de los valores culturales de cada comunidad en donde el programa esté inmerso.
- Es una propuesta relacional que abate los conceptos tradicionales de la educación en el esquema de la enseñanza-aprendizaje y estima la importancia de la cultura y la familia.
- Busca que los estudiantes finquen su aprendizaje a través de las experiencias, en un ambiente de comprensión a sus esfuerzos y de respeto a sus dimensiones personales y grupales.
- Está fincado en nueve sistemas que apoyan la formación integral del estudiante: cognoscitiva, emocional, cultural y física; además, promueven la comprensión, la empatía, el aprendizaje situado y, sobre todo, la libertad que tiene el estudiante, que está al centro del proceso educativo.
- Símbolos universitarios que proclaman la libertad, la inclusión y la paz: lema e himno universitario.

Ante este panorama es necesario e indispensable revisar y actualizar de forma permanente los planes de estudio universitarios, para que estén

acordes y sean congruentes con la resolución de grandes dificultades y con la satisfacción de las necesidades de los diversos grupos sociales.

Sin lugar a dudas, en la actualidad, no solo es necesario, sino urgente, dinamizar acciones encaminadas a resolver la problemática de la gran violencia e inseguridad que padecen millones de mexicanos y, en general, ciudadanos del mundo. La apuesta de muchos organismos gubernamentales y de la sociedad civil está en la educación, tanto la informal como la formal.

Una educación que conduzca al desarrollo de habilidades para el manejo de los conflictos y prevención de violencias; una educación para aprender a visibilizar, fortalecer y construir espacios de paz.

Educar para construir una cultura de paz es el proceso que nos lleva a reconocer, afrontar y resolver los conflictos de forma creativa y pacífica, con el fin de conseguir la armonía de la persona con ella misma, con la naturaleza y con las otras personas.

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este proceso, la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las familias y las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos, y esto permite una evolución del pensamiento social.

Los cambios evolutivos, aunque lentos, son los que tienen un carácter más irreversible. Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia.

La construcción de una cultura interior para los individuos y los grupos basada en una red de valores que los hagan resistentes a la socialización de contravalores es una responsabilidad social que se debe asumir y extender día con día desde todos los ámbitos y, especialmente, desde los centros educativos, con programas diseñados de acuerdo a las características de cada grupo social.

En este tenor, en el currículum universitario, se va viendo la inclusión del tema de la construcción de cultura de paz, pero aún no es suficiente; cada día surgen nuevos conflictos y violencias que ponen a prueba la capacidad humana para no sucumbir ante ellos. Por ello, los espacios educativos deben ser fuentes generadoras de ciudadanos del mundo,

conscientes y preparados para diseminar la semilla de la paz por todo el planeta.

Son varios los organismos e instituciones educativas en diversos países que promueven programas especiales, cursos, talleres, cátedras, licenciaturas y posgrados para la enseñanza informal y formal de técnicas, habilidades y metodologías que conlleven la práctica de la resolución pacífica de diversos tipos de conflictos, a nivel micro y macro, así como al desarrollo de potencialidades humanas para la construcción de una cultura de paz.

*“Ganar la paz no significa solamente
evitar la confrontación armada,
sino elaborar con tesón e inteligencia
los instrumentos que permitan
erradicar las causas de la violencia
individual y colectiva:
la injusticia y la operación;
la ignorancia y la miseria;*

*la intolerancia y la discriminación.
Edificar sin prisa, pero sin pausa un
armazón de valores y actividades que
ocupan el lugar de la cultura
bélica que viene modulando desde
hace siglos el curso de nuestra
civilización.*

*Ganar la paz significa triunfar en el
empeño de construir en democracia
una nueva cultura de tolerancia y
generosidad, que es en síntesis una
tarea de amor”*

*Federico Mayor Zaragoza
(Presidente de la Fundación Cultura de Paz)*

Referencias

- Abarca, G. (2013). *La praxis de educación para la paz desde la paz holística* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz.
- Abu-Nimer, M. (2003). Toward the theory and practice of positive approaches to peacebuilding. En C. Sampson, M. Abu-Nimer, C. Liebler & D. Whitmore (Eds.), *Positive approaches to peacebuilding: A resource for innovators* (pp. 19–38). Pact Publications.
- Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: Preparar el terreno para la construcción de la paz*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa
- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: Una utopía posible*. Herder.
- Adams, D. (s. f.). *From the history of the culture of war to the future of a culture of peace*. UNESCO.
- Ahuja, R. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Albó, X. & Barrios, F. (2006). *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías* (Documento de Trabajo). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). <https://www.anuiesrco.org.mx>
- Asunción-Lande, N. (1986). Comunicación intercultural. En *Comunicación humana: Ciencia social* (pp. 179–193). McGraw-Hill.
- Banco Mundial. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina*. <https://raisg.socioambiental.org/system/files/Documento%20Los%20Pueblos%20Indigenas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>
- Barabas, A. M. (2014). *Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios*. Configurações, 14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Barbeito, C. & Caireta, M. (2010). *Juegos de paz: Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. La Catarata.

- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Batanaz, L. (2007). Perspectiva general sobre interculturalidad y educación. En J. L. Álvarez & L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica* (pp. 339–350). Biblioteca Nueva.
- Bello, A. (2008). Diversidad cultural y políticas públicas para una educación superior inclusiva en Chile y América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(2), 115–142.
- Berko, R. M., Rosenfeld, L. B. & Samovar, L. A. (1997). *Connecting: A culture-sensitive approach to interpersonal communication competency*. Harcourt Brace College.
- Berumen, G. & Rodríguez, B. (2009). *Líneas de investigación en educación intercultural*. Dirección de Investigación y Evaluación, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Betancourt-Rodríguez, M. A., Triana-Rivera, R. & Torres-Quitoria, L. F. (2017). Propuesta curricular “Cátedra de la Paz” para fortalecer la convivencia. *Rastros Rostros*, 19(34), 44–51. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2150>
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Crítica.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo: Una civilización negada*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Caireta, M. & Barbeito, C. (2005). *Programa de Educación para la Paz*. Escola de Cultura de Pau, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60–81.
- Cardoso de Oliveira, R. (1998). Etnicidad, eticidad y globalización. En M. A. Bartolomé & A. Barabas (Coords.), *Autonomías étnicas y Estados nacionales* (pp. 36–39). Instituto Nacional de Antropología e Historia; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cascón, F. (2006). *Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*. Seminario de Educación para la Paz (APDH). http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf

- Cascón, P. (s. f.). *Educación en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona*. <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Chapela, L. M. (2013). *Por el gusto de conocernos: Reflexiones en torno a la paz y las relaciones interculturales*. UNESCO.
- Ciudades de Paz. (2017). *Libro digital: Ciudades de Paz*. http://www.ciudadesdepaz.com/wp-content/uploads/2018/07/libro_digital-CIU-DADES-DE-PAZ.pdf
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2015). *Infografía: Población indígena*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI)*. Secretaría de Educación Pública. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/develop-models/university-intercultural/>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Artículo 29.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Artículo 26.
- De Alba, A. & Puiggrós, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- DeFleur, M. H. (2005). *Fundamentos de comunicación humana*. McGraw-Hill.
- De Vito, J. A. (1991). *Human communication: The basic course*. Harper Collins.
- Dietrich, W. (2014). *Breve introducción a la investigación para la paz transaccional y la transformación elicitiva de conflictos*. Cátedra UNESCO para Estudios de Paz, Universidad de Innsbruck. https://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/dietrich_breve-introduccion-a-la-investigacion-de-la-paz.pdf
- Etzeberria, X. (2004). *Sociedades multiculturales*. Mensajeros.
- Evans, G. (1993). *Cooperating for peace: The global agenda for the 1990s and beyond*. Allen & Unwin.

- Fernández, H. (1996). *Dimensiones para la paz*. Universidad de Granada.
- Fisas, V. (1998). La cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Cap. XI). Icara; UNESCO.
- Fisher, S. (Ed.). (2000). *Trabajando con el conflicto: Habilidades y estrategias para la acción*. Centro de Estudios para el Desarrollo y la Democracia; Consejo de Investigaciones para el Desarrollo de Centroamérica.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). (2012). *Los pueblos indígenas: Valorar, respetar y apoyar la diversidad*. <https://www.ifad.org/documents/10180/64ef52e1-6981-4dad-bd33-803934eb0ff9>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; Secretaría de Educación Pública.
- Foro Mundial sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz. (2018). *Compromiso para una agenda de ciudades de convivencia y paz*. Madrid, 8 de noviembre de 2018. <http://www.ciudadesdepaz.com/wp-content/uploads/2018/11/COMPRO-MISO-AGENDA-Ciudades-de-Convivencia-y-Paz.pdf>
- Galtung, J. (1985). *Sobre paz*. Fontamara.
- Galtung, J. (1990). Cultura y violencia. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: Sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeaz; Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural (Documento de trabajo No. 14)*. Gernika Gogoratz.
- Girbau-Massana, M. D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Ariel.
- Grian, J. (2004). La rosa de la paz. Obelisco.
- Gualy, L. F. (2017). Reflexiones sobre la construcción de una cultura de paz en América Latina a través de la educación superior. *Revista Experiencia Docente*, 3(2), 22–28.

- Hawes, G. (2003). *Un currículum para la formación profesional en la universidad* (Documento de trabajo Mecesus). Universidad de Talca.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) & UNICEF. (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/mesa-PEPI/PEPI.pdf>
- Instituto Nacional Indigenista – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (INI-CDI). (2012). 1948–2012. <https://www.cdi.gob.mx>
- Ipiña, E. (2015). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.htm>
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jiménez, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19–52.
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural: Europa, buscando su identidad intercultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13–45.
- Jiménez, J. M. (2011). Pax homínida: Una aproximación imperfecta a la evolución humana. En *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 65–94).
- Krishnamurti, J. (s. f.). *El libro de la vida*. Proyecto Verdad. <http://www.proyecto.org/1-verdad/pazinterior.htm>
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. La Catarata.
- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books.
- Leiva, J. (2004). La formación intercultural de profesores: Claves y objetivos de reflexión. En *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía; Universidad de Valencia.
- Leiva, J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: Un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311–332.
- Leiva, J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: Análisis y propuestas pedagógicas*. Editorial Club Universitario.

- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*.
- Ley de Prevención Escolar del Estado y Municipios de San Luis Potosí. (2012). http://sisvi.mj.go.cr/meshcms/themes/sisvi/Doc/Plan_Nacional_de_Prevencion_de_la_Violencia.pdf
- Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal. (2012). <http://www.aldf.gob.mx/archivo-0b29e6e9e6fce1e6b7b5062e1699d82f.pdf>
- López, J. (Coord.). (2006). *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- López, M. (Dir.). (2004). *Enciclopedia de paz y conflictos*. Universidad de Granada.
- Macas, L. (2012). Presentación. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala* (pp. 5–6). Abya-Yala; Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Magallón, C. (2012). *Las paces de cada día*. Fundación Seminario de Investigación para la Paz.
- Marín, G. (2009). *Pedagogía tolteca: Filosofía de la educación en el México antiguo*. Editorial Toltecayotl. <http://www.toltecayotl.org>
- Martín, J. M. (2004). Qué es la violencia. En B. Molina & F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 25–40). Eirene; Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Martínez, J. M. (2008). *Buscando la paz interior: Una guía para el crecimiento espiritual*. Lulu Enterprises. <https://books.google.com.mx/books?id=pBVPBAAAQBAJ>
- Martínez, V. (1999). *El silencio como interpelación: Paz y conflicto*. Universitat Jaume I.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces: Epistemología de los estudios para la paz. *Convergencia*, 7(23), 11–34.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez, V. (2008). *El papel de la sociedad civil en la construcción de la paz: Un estudio introductorio*. Icaria.

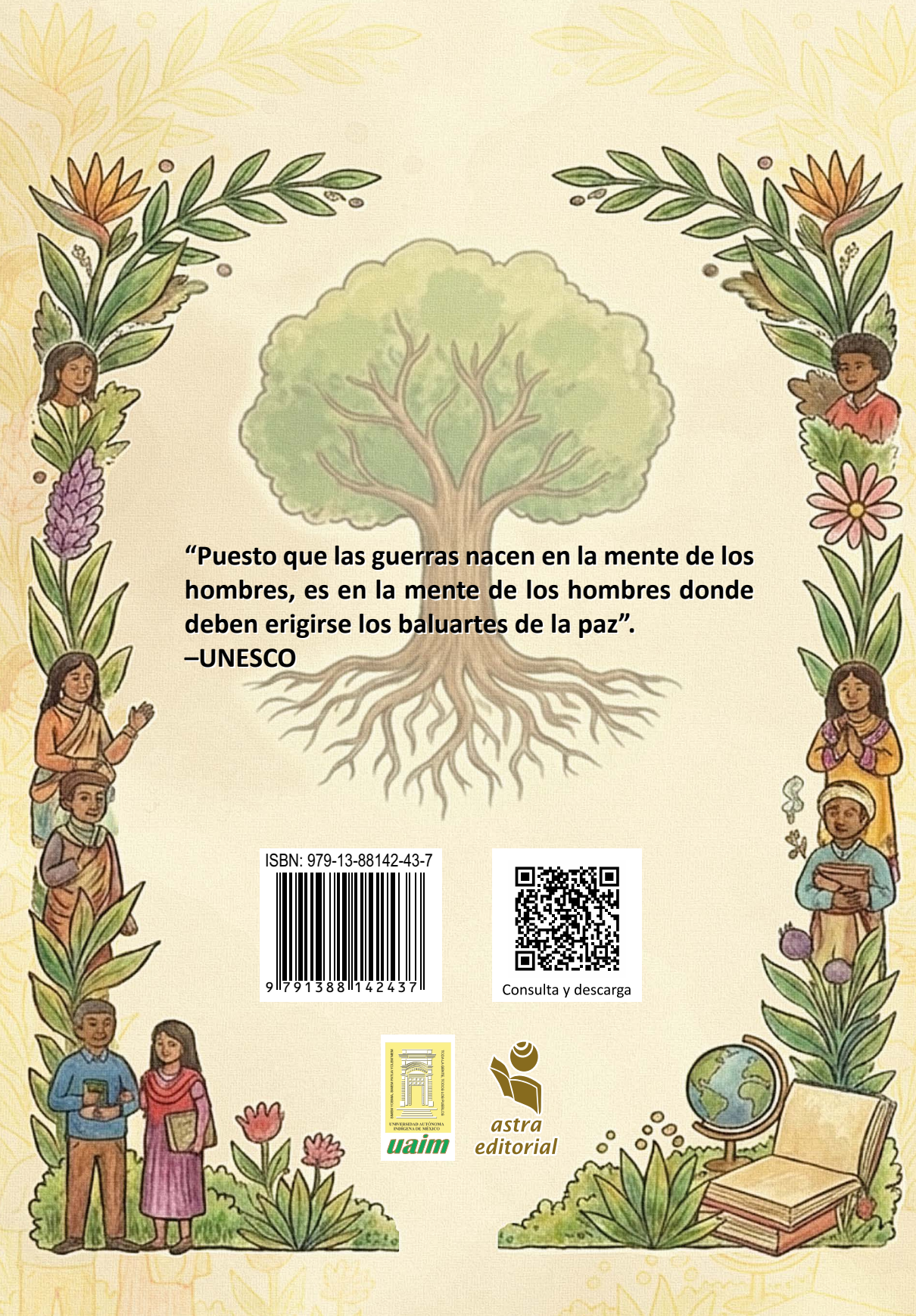
- Medina, L. & Guzmán, L. L. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior: Pautas y procesos para su diseño y gestión*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Merino, J. V. (2006). *La violencia escolar: Análisis y propuestas de intervención socio-educativa*. Arrayán.
- Ministerio de Educación Nacional, Corporación Observatorio para la Paz & Fundación Universitaria del Área Andina. (2014). *Pacicultura para una educación superior inclusiva*. Fundación Universitaria del Área Andina. ISBN: 978-958-8494-84-5
- Montiel, F. (s. f.). *La cultura de paz en México*. Gatopardo. <https://gatopardo.com/opinion/fernando-montiel/cultura-de-paz-en-mexico/>
- Moshe, M. (2001). Peace building: A conceptual framework. *International Journal of Social Welfare*, 10(4), 286–294.
- Muñoz, F. A. (1998). La paz imperfecta: Apuntes para la reconstrucción del pensamiento pacifista. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 65, 5–20.
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B. & Sánchez, S. (2005). *Investigación para la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004a). Qué son los conflictos. En B. Molina & F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 41–60). Eirene; Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004b). La paz. En B. Molina & F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 61–80). Eirene; Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. & López, M. (2004). Historia de la paz. En B. Molina & F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 44–65). Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. & Molina, B. (Eds.). (2010). *Pax orbis: Complejidad y conflictividad de la paz*. Universidad de Granada.
- MVS Noticias. (2019, 25 de abril). *Misión de paz escolar ayudará a pacificar el país: Moctezuma Barragán*. <https://mvsnoticias.com/noticias/nacionales/mision-de-paz-escolar-ayudara-a-pacificar-el-pais-moctezuma-barragan/>

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s. f.). <https://www.un.org/youthenvoy/es/2013/09/oms-organizacion-mundial-de-la-salud/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU Noticias México. (2018, 28 de abril). *UNESCO México lista para acompañar el proceso de discusión*. http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/unesco_mexico_lista_para_acompanar_el_proceso_de_discusi/
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). Artículo 13.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 15–30). Biblioteca Nueva.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Herder.
- Paredes, I. & Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, 14(27), 281–301.
- Paz, E. J. & Díaz, W. N. (2019). Educación para la paz: Una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación Educativa*, 19(79), 1–18.
- Pérez, N., Gómez, M. & López, S. A. (2016). Propuesta de programa de educación para la paz y la convivencia a los profesionales de la educación. *Revista Atlante*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/01/educacion-paz.html>
- Plan Nacional de Paz y Seguridad (2018–2024). (2018). https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/Plan-Nacional-de-Paz-y-Seguridad_.pdf
- Programa Especial de Educación Intercultural 2014–2018. (2014, 28 de abril). *Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública*; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. <http://eib.sep.gob.mx>
- Pérez-Viramontes, G. (2010). *Capacidades para el amor: Un acercamiento desde diferentes perspectivas*. Seminario sobre el Poder del Amor.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>

- Romero, M. R. (2020). *Propuesta didáctica para la construcción de cultura de paz en la Universidad Autónoma Indígena de México* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Indígena de México].
- Salamanca, M., Rodríguez, M. & Cruz, J. D. (2016). *Cátedra de la paz*. Santillana.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos: Teorías, procesos y aplicaciones*. McGraw-Hill.
- Sandoval, E. A. (2016). *Educación para la paz integral*. ARFO.
- Sandoval, E. A. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz: Metodologías descolonizadoras*. Alfonso Arena.
- Santos, B. de S. (2007). La reinención del Estado y el Estado plurinacional. *OSAL*, 8(22), 13–32.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Lineamientos para la educación primaria bilingüe*. http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/ed_todos
- Seminario de Educación para la Paz-APDH. (2000). *Educar para la paz: Una propuesta posible*. La Catarata.
- Sky, M. (1997). *Sexos en guerra*. Gaia.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. Teachers College Press.
- Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y cultura de paz: Implicaciones educativas. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 399–416). Marfil.
- Thich Nhat Hanh. (s. f.). *Hacia la paz interior*. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Di7QAwwAAQBAJ>
- Trejo, M. G. (1997). Indígenas mexicanos: Instrumentos de la política. *Revista Médico Moderno*.
- Trejo, M. G. (2014). Comunicación intercultural y culturas indígenas en México. En C. Pech Salvador & M. Rizo García (Eds.), *Interculturalidad: Miradas críticas* (pp. 123–145). Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Desclée.
- UNESCO. (1999). *Declaración de los Derechos Humanos y la Cultura de Paz*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191902s.pdf>

- UNESCO. (2008a). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2008b). *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Organización de Estados Iberoamericanos; Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO. (2015). *Liderar la Agenda 2030: Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). (2011). *Folletos informativos de los planes de estudio de la Maestría y Doctorado de Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia*. Comité de Postgrado.
- Vela, M. M., Rodríguez, J. E., Rodríguez, A. L. & García, L. M. (2011). *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: Propuesta para la práctica*. Fundación para la Cooperación Synergia.
- Vidales, J. (s. f.). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Abya-Yala; Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: Notas pedagógicas y senti-pensante. En M. E. Borsani & P. Quintero (Comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo* (pp. 115–132). Universidad Nacional del Comahue..

Educación superior e interculturalidad: Cimientos de una cultura de paz
Se terminó de imprimir en diciembre de 2025
en los talleres de Astra Ediciones
Av. Acueducto No. 829
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.
33 38 34 82 36
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com
Impresión digital con interiores en papel bond de 75 g.
El tiraje consta de 300 ejemplares



“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.
–UNESCO

ISBN: 979-13-88142-43-7



Consulta y descarga

