

La paz a través de la educación

Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior

Francisco Javier Gorjón Gómez

Coordinador



Asociación Nacional
de Universidades e
Instituciones de
Educación Superior



DOCUMENTOS

La paz a través de la educación.

Perspectivas para el desarrollo de
una cultura de paz en México desde las
Instituciones de Educación Superior



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jaime Valls Esponda
Secretario General Ejecutivo

Jesús López Macedo
Director General Académico

José Aguirre Vázquez
Director General de Planeación y Desarrollo

Yolanda Legorreta Carranza
Directora General de Asuntos Jurídicos

Fernando Ribé Varela
Director General de Administración

COMITÉ CIENTÍFICO

Carmen Rodríguez Armenta
Yolanda Legorreta Carranza
Héctor Bernal Santoyo
Hortensia Sierra Hernández

AUTORES

Arrellanes Hernández, Jorge Luis	Ramos Morales, María Leonor
Aguirre Lomeli, Silvia	Rentería Castro, Enrique
Beltrán Guerra, León Felipe	Ríos Godínes, Giovana Patricia
Cabello Tijerina, Paris Alejandro	Rojas Aravena, Francisco
Chávez Aviña, Mónica	Romero Pedraza, Enrique
Chipuli Castillo, Arturo Miguel	Sáenz, Karla
Cornelio Landero, Eglá	Sánchez Hernández, Alonso Irán
Díaz Pérez, Guillermina	Siman, Yael
Esparza del Villar, Óscar	Steele Garza, José Guadalupe
Fuentes González, Gabriela	Vázquez González, Natalia Ix-chel
Gorjón Gómez, Francisco Javier	Vázquez Gutiérrez, Reyna Lizeth
López Espinosa, Raúl Homero	Villanueva Ledezma, Armando
López Garza, Norberto	Zubieta del Paso, Rodrigo
Olvera Neder, Ramón Gerónimo	Zurita Rivera, Úrsula

La paz a través de la educación.

Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior

Francisco Javier Gorjón Gómez
Coordinador



378.01 JZ5534
P39 P39

La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior/ Francisco Javier Gorjón Gómez (coordinador) – México, Ciudad de México : ANUIES, Dirección de Producción Editorial, 2021.

Libro digital, PDF.

ISBN 978-607451-173-4

1. Educación para la paz 2. Educación Superior México 3. Educación humanística 4. Derechos humanos I. Gorjón Gómez, Francisco Javier, coordinador II. Serie

Coordinación editorial
Sergio Corona Ortega

Cuidado editorial
Fernando F. Callirgos Gallardo

Portada y formación editorial
Gabriela Oliva Quiñones

Primera edición, 2022

ISBN 978-607451-173-4

© 2022, ANUIES
Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
alcaldía Benito Juárez
C.P. 03310, Ciudad de México

Contenido

<i>Prólogo</i>	
Luciano Concheiro Bórquez, Subsecretario de Educación Superior de la SEP	11
<i>Presentación</i>	
Jaime Valls Esponda, Secretario General Ejecutivo de la ANUIES	15
<i>Introducción</i>	
Lic. Jesús Ramírez Cuevas, Coordinador General de Comunicación Social y Vocero del Gobierno de la República	19

Parte I

Contexto de la educación en la paz

Capítulo 1. <i>En la construcción de una paz sostenible la educación es la clave</i>	
Francisco Rojas Aravena	25
Capítulo 2. <i>Marco normativo de la paz en la educación en México</i>	
Egla Cornelio Landero	37
Capítulo 3. <i>La educación para la paz como eje transversal en las IES</i>	
Reyna L. Vázquez-Gutiérrez	47
Capítulo 4. <i>Paz y derechos humanos: una relación necesaria para la educación y transformación de la sociedad</i>	
Giovana Patricia Ríos Godínez	59
Capítulo 5. <i>Bienestar, felicidad y agentes de paz, elementos fundamentales de la educación para la paz</i>	
Francisco Gorjón	71

Parte II

Factores determinantes a considerar en la educación para la paz

Capítulo 6. <i>Violencias epistémicas en el quehacer universitario</i>	
Raúl Homero López Espinosa	85

Capítulo 7. <i>Tipología de la paz y de la violencia como contexto básico en la enseñanza de la paz</i> Paris A. Cabello-Tijerina	95
Capítulo 8. <i>Buen Vivir: Legado para la felicidad y el bienestar integral, personal y comunitario</i> Gabriela Fuentes González	105
Capítulo 9. <i>Ética del cuidado y emociones: tarea de la educación para la paz en las instituciones de educación superior</i> Natalia Ix-chel Vázquez González y Guillermina Díaz Pérez	117
Capítulo 10. <i>La dignidad y la armonía principios consustanciales de una educación disruptiva para lograr la paz y el buen vivir</i> Karla Sáenz	127
Capítulo 11. <i>El perdón como un don en la construcción de la paz</i> Mónica Chávez Aviña	135
Capítulo 12. <i>El perdón y la resiliencia factores de permanencia de la paz y sus efectos en la educación</i> María Leonor Ramos Morales	147
Capítulo 13. <i>Perspectiva de género y su contribución a la paz desde las IES</i> Úrsula Zurita Rivera	157
Capítulo 14. <i>La cosmovisión de pueblos originarios y su observancia en la educación para la paz</i> Alonso Irán Sánchez Hernández	167

Parte III

Instrumentalización de la paz

Capítulo 15. <i>Cultura de paz y el aprendizaje experiencial en educación superior</i> Enrique Rentería Castro	181
Capítulo 16. <i>Gestión y transformación de los conflictos a través de los métodos de solución de controversias como táctica instrumental de paz</i> José Guadalupe Steele Garza	191
Capítulo 17. <i>La capacitación en materia de justicia alternativa: Garantía y promoción de los derechos humanos y la cultura para la paz</i> Arturo Miguel Chipuli Castillo	201
Capítulo 18. <i>Educación para la paz en México: experiencias internacionales de justicia transicional</i> Yael Siman	213

Capítulo 19. <i>Visión de desarrollo sostenible. Una posibilidad para la educación para la paz. La renovación del modelo educativo en la Universidad Autónoma de Chihuahua.</i>	
Ramón Gerónimo Olvera Neder y Armando Villanueva Ledezma	225
Capítulo 20. <i>Promoviendo la cultura de paz y reconciliación en las IES, tejiendo redes en la comunidad. Experiencia del Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Juárez.</i>	
Óscar Esparza Del Villar, Silvia Aguirre Lomelí y Norberto López Garza	237
Capítulo 21. <i>Bienestar subjetivo, violencia y consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes veracruzanos. Una contribución diagnóstica en el marco de la cultura de paz.</i>	
León Felipe Beltrán Guerra, Jorge Luis Arellanez Hernández y Enrique Romero Pedraza	247
Capítulo 22. <i>El Sistema Interamericano como mecanismo para abordar de manera pacífica los conflictos, ejemplo estratégico para la educación para la paz</i>	
Rodrigo Zubieta del Paso	261

Prólogo

Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior-SEP

Vivimos un momento de cambio civilizatorio que mueve los cimientos de la vida individual y colectiva a una escala todavía inimaginable. Nuestra sociedad está viviendo con distinta intensidad una crisis sanitaria global, la pandemia del Covid-19, la cual ha tenido lugar en medio de un cambio climático y de múltiples procesos depredadores de orden neocolonial y neoextractivista que producen una destrucción socioambiental de gran escala, y que tienen como fin último la mercantilización de la vida en su conjunto.

Los vientos de guerra, producto de la invasión de Rusia a Ucrania desde febrero de 2022, no hacen más que reavivar pesadillas de odio xenofóbico y homofóbico; también intensifican el racismo, el colonialismo, el machismo y el pensamiento único, propio de los fascismos latentes que buscan imponer su voluntad al conjunto de las sociedades.

Esta perspectiva de violencia estructural recorre el cuerpo social de un extremo a otro y alberga una idea muy particular: imponer un control sobre la vida de la población en su conjunto y establecer una distinción entre los que tienen derecho a la vida, y de aquellos a los que se les deja morir: hacer vivir y dejar morir.¹ Ese es el rostro *necropolítico* que tiene la cultura de la guerra en nuestro presente, tal y como la define Achille Mbembe, para quien la guerra es un modo de ejercer el derecho a dar muerte.²

El historiador y general prusiano Carl von Clausewitz precisa que la guerra, en términos generales, constituye un acto de fuerza que se lleva a cabo para imponer en el adversario nuestra voluntad³, por lo que la *paz* termina siendo el objetivo central de lo político. Lo político debe entenderse entonces, como esa capacidad que tenemos todas y todos de intervenir, actuar y transformar la realidad a favor de la paz, y, en última instancia, de la vida misma.

Lo político es aquello que pone en cuestión las fronteras sociales, culturales, económicas, materiales, simbólicas, para poner en juego la diversidad como condición de posibilidad para el encuentro con las y los otros. Rompiendo así con el principio neoliberal del miedo como referente simbólico de una sociedad en permanente crisis de toda convivencia.

¹ Michel Foucault (1996), *Genealogía del racismo*, La Plata, Editorial Altamira, p. 194.

² Achille Mbembe (2011), *Necropolítica*, España, Editorial Melusina, p. 20.

³ Carl von Clausewitz (1999), *De la guerra*, Barcelona, Idea Universitaria, p. 29.

Si la cultura de guerra, miedo y finalmente muerte es una imposición vertical que favorece la construcción de un enemigo, la creencia del poder en el ejercicio de la violencia, la explotación de las personas y la naturaleza, el abuso de las y los niños y la violencia contra las mujeres⁴, entonces, nos corresponde confrontar esta situación con una *cultura política de la paz* que, como dicen Hardt y Negri, se estructure a partir de movilizaciones sociales y la construcción de redes locales y globales.⁵

Es decir, a partir de la movilización colectiva, plural e incluyente de diversos entramados sociales y populares que, en conjunción con diferentes órdenes de gobierno den como resultado el ejercicio efectivo de un Estado ampliado.

Por Estado ampliado debe entenderse la confluencia de relaciones políticas, sociales, jurídicas y culturales entre el Estado y a la sociedad que establecen las condiciones para la construcción de diversas formas de poder con un profundo sentido de reapropiación de la acción colectiva para la construcción de una cultura de paz.⁶

Motivados por este espíritu, el 25 de noviembre de 2019, diferentes áreas del gobierno, las instituciones de educación superior, y representantes de la sociedad, se reunieron en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para dar vida a una *Estrategia Nacional de Prevención de Adicciones “Juntos por la paz”*.

El propósito de esta iniciativa se dirige a generar transformaciones en las universidades y las instituciones de educación superior para que, en sus procesos sustanciales, estructuras y legislaciones se incorpore la cultura de paz, y que ésta tenga como prioridad la dignidad humana de las personas, el bienestar colectivo, la justicia social y el fortalecimiento de las comunidades, con un enfoque de género y una perspectiva intercultural.

Entonces, se convino que para establecer la *cultura de paz* era necesario desarrollar una perspectiva radicalmente distinta de la responsabilidad social de las universidades, asumida por nuestras instituciones abierta y comprometida con las demandas de la sociedad.⁷

El primer paso que dimos en esta dirección fue el 17 de febrero del 2020, en una sesión de trabajo en la ANUIES con rectoras, rectores y directores de las instituciones de educación superior para presentar un *Plan Integral de Cultura de Paz*.

A partir de esa fecha se llevaron a cabo acciones vinculadas a este Plan de Trabajo en un marco de grandes transformaciones que han sido fundamentales para establecer una cultura de paz en las universidades e instituciones de educación superior.

Esto se reforzó con la aprobación de la Ley General de Educación Superior, en la que se establece en el Artículo 8, que la educación superior se orientará conforme a:

⁴ David Adams (2014), *Cultura de paz: una utopía posible*, México, Editorial Herder, p. 423.

⁵ Michael Hardt y Toni Negri (2007), *La multitud y la guerra*, México, Ediciones Era, p. 87.

⁶ Lucio Oliver (2016), “México. El estado integral en el siglo XXI: crisis de hegemonía y cambios en la ecuación Estado Sociedad. Una mirada con Gramsci”, en Lucio Oliver (coord.), *Transformaciones recientes del estado integral en América Latina*, México-La Biblioteca, p. 86.

⁷ Boaventura de Sousa Santos (2015), *La universidad en el siglo XXI*, México, Siglo XXI Editores, p. 138.

X. La cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos.

A partir de esta disposición, se han establecido criterios para delinear acciones de cultura de paz y cambiar los estilos de vida, las creencias, comportamientos y valores de la cultura de guerra y muerte, expresados en la cultura patriarcal y en históricas y muy arraigadas prácticas racistas, para transformar nuestra forma de pensar, y construir una sociedad que reconozca la dignidad del otro, de la otra, como uno de sus más altos valores.⁸

Sobre todo, la cultura de paz debe dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando en todo momento el arreglo pacífico de los conflictos, así como la satisfacción de las necesidades de desarrollo con bienestar y protección de la naturaleza.⁹

En este marco de acciones diversas, resulta fundamental la presencia del libro: *La Paz a través de la Educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*, porque permitirá a los lectores de todo tipo, y en especial, a las y los estudiantes y trabajadores de la educación comprender a profundidad lo que significa la cultura de paz en un país como México.

De manera particular, esta obra abre un conjunto de vetas de entendimiento sobre la educación y la cultura de paz, al abordarla desde la perspectiva normativa, del derecho humano, el bienestar o como eje transversal del currículo de las instituciones de educación superior. Por ello, es innegable su valor para pensar nuevos paradigmas educativos.

Es central cómo el texto introduce elementos desde la diversidad cultural, lingüística, el buen vivir, la cosmovisión de los pueblos indígenas, la perspectiva de género, el perdón y la dignidad humana que resultan elementos sustantivos para todas y todos aquellos responsables de incorporar la cultura de paz en la vida de las instituciones de educación superior.

Para esta tarea, el libro aporta elementos prácticos para instrumentalizar la cultura de paz en las instituciones de educación superior, ya sea en el plano de la gestión de conflictos, la recuperación de experiencias, el vínculo con las comunidades, o la formación en materia de justicia alternativa, entre otros.

Estos temas están presentes en el desarrollo de este libro y ofrecen planteamientos a diferentes sujetos: maestras y maestros, personas directivas, estudiantes, pero también para aquellas que participan en la construcción de la política pública de educación superior.

Finalmente, quiero resaltar que esta obra establece diferentes coordenadas de problematización, de discusión y soluciones para encarar el desafío que tienen las instituciones de

⁸ Walter M. Arellano Torres (2019), "De la justa indignación a la cultura de paz: retos y propuestas para el nuevo régimen", en John Ackerman (coord.), *El cambio democrático en México. Retos y posibilidades de la Cuarta Transformación*, México, Siglo XXI Editores, p. 658.

⁹ Said Bahajin (2018), "La educación como un instrumento de la cultura de paz", *Innovación educativa, Cultura y educación para la paz*, septiembre-diciembre, vol. 18, núm. 78, pp. 97 y 98.

educación superior, para hacer de la cultura de paz, un ejercicio instituyente de derechos que sean intrínsecos a la vida educativa en su conjunto y que ésta sea resultado de procesos decisorios y de acciones colectivas sobre los asuntos públicos que nos conciernen a todas y todos.

Presentación

Jaime Valls Esponda
Secretario General Ejecutivo de la ANUIES

La paz es el bien mayor de toda sociedad. Sobre ella se sostiene todo el edificio de la estabilidad y el desarrollo. En su sentido más profundo, el de la supresión de la guerra en lo externo y del conflicto social en lo interno, el Estado cumple su razón de ser, la tarea por la cual fue creado. Evitar que los componentes de una población determinada se vieran afectados por el impulso primario del dominio del fuerte sobre el débil fue el incentivo inicial de su creación y, a la larga, su mayor peso en el arbitraje entre los sectores, de ahí que éstos le concedieran originalmente el uso del monopolio legítimo de la violencia y lo consagrasen en la ley.

Vista así, la paz es uno de los más finos productos de las sociedades. Puede imponerse desde el Estado pero también puede ser entendida como el fundamento del diálogo público y por ende como factor indispensable de la democracia. En este papel, se trata de un elemento de prevención no sólo de conflicto o confrontación sino, principalmente, de las causas de fondo que impiden la modernización de las estructuras en que se asienta el bienestar de las naciones.

Por ello es imperativo entender que la paz no debe ser episódica ni transitoria. Debe instalarse en la sociedad como una de sus características de identidad y pertenencia, es decir, como una cultura. Convertirla en una formación institucional que refiera, por igual, a los componentes sociales y les dé equilibrios sustantivos.

Para México es imperativo pasar de la paz como una coyuntura a la paz como cultura. Una genuina forma de ser que permita el balance indispensable de contención del riesgo de la violencia en favor del diálogo y la eventual resolución de controversias. De manera subrayada, una paz integral y diversificada, que corresponda a la propia pluralidad regional y a la configuración territorial de un país complejo y desigual por razones de distinta índole, incluso geográficas, demográficas e históricas.

De algún modo, México ha sido desde su nacimiento una sociedad escindida, a la que le hicieron falta los largos procesos de paz que requería para avanzar en la construcción del progreso y el bienestar. Esto influyó poderosamente en la generalización de la pobreza y la desigualdad que, en los ciclos largos de los países, apenas comenzamos a desmontar.

Esta es la razón que se encuentra en la base de la iniciativa de avanzar de manera conjunta hacia la edificación de una cultura de paz, indispensable para promover la modernización y el desarrollo justo e incluyente de México. Una iniciativa encabezada por la Subsecretaría de Educación Superior, la vocería de la Presidencia de la República y la ANUIES que responde al hecho determinante que toda cultura es un proceso educativo y que, por ende, debe ser encaminado de modo primordial desde las universidades.

Naturalmente, las instituciones de educación superior del país cuentan con las capacidades profesionales para promover la cultura de paz desde sus raíces educativas a fin de estudiar a las comunidades y sus características, las causas inveteradas de la violencia y el conflicto social, los usos y costumbres del perfil indígena de México, los desiguales niveles y diferentes velocidades de desarrollo de las regiones, los factores sobrevenientes de las rupturas del orden legal, las limitaciones siempre presentes de los recursos financieros que afectan y muchas veces impiden un efectivo imperio de la ley, las enormes dificultades de hacer del Estado de derecho una realidad cercana y fructífera para todos.

Un primer resultado de la cooperación institucional mencionada en favor de la cultura de paz es, precisamente, esta obra que busca acercarse al fenómeno múltiple del gran mosaico social que es el México actual. El propósito mayor tiene que ver con dos aspectos fundamentales que supone una iniciativa como la que nos ha reunido. El primero de ellos se refiere a la necesidad de restaurar y en ciertos casos construir valores esenciales de convivencia, no sólo en términos de una ética civil para el mejor funcionamiento de las comunidades tan diversas que constituyen el perfil multifacético de México. El otro se relaciona con el imperativo de establecer una agenda de desarrollo que contemple y responda a los requerimientos de un tejido social de tanta complejidad en tiempos de una crisis sanitaria que sacudió los cimientos de la vida cotidiana contemporánea, así como una recesión económica que puede ser un peligroso caldo de cultivo de mayores desigualdades que afecten la paz, la seguridad y la estabilidad social del país.

Es decir, la cultura de paz no sólo es una necesidad mayor de la nación sino, también, una cuestión de urgencia manifiesta. Por ello, esta obra producida por la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través de diversas instituciones de educación superior apenas es un primer atisbo que debe dar paso a un conjunto creciente de actividades que pongan el acento en una auténtica pedagogía mayúscula de la paz desde las propias comunidades universitarias.

De esta manera, es claro que hacer cultura de paz equivale a hacer verdadera ciudadanía desde los fundamentos de un bienestar social incluyente y, sobre todo, afianzado en una equidad que iguale no a partir de una justicia abstracta sino de la justicia del caso concreto.

En este orden de ideas, la paz atraviesa el imperativo de un sistema de justicia que, además de su cercanía con las comunidades, sea oportuno en la expedición de sus decisiones y tenga las capacidades técnicas y la sensibilidad social para actuar con eficiencia en los planos de la procuración, impartición y sobre todo prevención como establece el marco constitucional vigente. Pero más aún, con la reciente reforma a la Carta Magna en esta materia, se incor-

poran los usos y mejores prácticas de los mecanismos alternos de solución de controversias que, como se ejecutan en diversos órdenes jurisdiccionales como las Naciones Unidas, han probado su eficacia en la contención de conflictos y, sobre todo, en la preservación del tejido social indispensable en el mantenimiento de la paz y la seguridad.

Es de agradecer, finalmente, la rica contribución de las instituciones de educación superior, los especialistas, docentes, académicos e investigadores que participaron en la elaboración de este libro, así como expresar el reconocimiento de la ANUIES a las autoridades de gobierno involucradas en la generación de una cultura de paz indispensable para el bienestar de México y su proyección hacia mejores condiciones de desarrollo y afianzamiento de nuestra arquitectura democrática.

Introducción

Lic. Jesús Ramírez Cuevas
Coordinador General de Comunicación Social y
Vocero del Gobierno de la República

Propuesta de puntos

En el proceso de cambio que vive México, el Estado procura construir la paz atendiendo, desde la raíz, problemas como la inseguridad y la violencia, que florecen en la desigualdad social y en el resentimiento que se amplía conforme disminuyen las posibilidades económicas de las familias.

En la construcción de la paz lo más importante es el bienestar social, incorporando a los jóvenes al estudio y al trabajo, impulsando el desarrollo económico desde la base de la pirámide y reconstruyendo el tejido social. Ahora se apoya a los jóvenes y no se les persigue; hoy, las adicciones son un tema de salud pública y no policiaco. Construir una cultura de paz permite fortalecer a la comunidad y, a través de la educación, logramos que el cambio sea profundo y perdurable.

En noviembre de 2019, autoridades y representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, la Coordinación General de Comunicación Social del Gobierno México, así como diversas universidades públicas y privadas, iniciamos un trabajo colectivo para impulsar la Cultura de Paz en la educación y en los ámbitos educativos de nuestro país.

A partir de entonces, la ANUIES ha impulsado de manera permanente el Seminario del Grupo de Paz, comunidad de aprendizaje que ha permitido intercambiar experiencias, conocimientos y fortalecer la formación e investigación para mejorar las prácticas de intervención social que coadyuvan la regeneración del tejido social.

El libro *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*, es uno de los resultados de este trabajo colectivo entre universidades y Estado, que tiene como uno de sus ejes principales generar y promover políticas públicas con perspectiva de juventud, así como el impulso de valores comunitarios. La nación será sabia, virtuosa y democrática, si los principios de la educación son sabios, virtuosos y fomentan la dignidad y la paz.

Las instituciones de educación superior son protagonistas en los procesos de transformación social por su labor para concientizar y sensibilizar sobre la importancia que tiene la Cultura de Paz en México, la cual debe de contemplar la regeneración de la sociedad y de las instituciones.

Tenemos que hacer realidad la justicia, el acceso universal a la educación, a la salud, la cultura y el deporte que, obligadamente, pasa por la configuración de una cultura para la paz que guíe la participación ciudadana y la acción del Estado. Esta acción común debe priorizar el diálogo y la transformación positiva de los conflictivos para combatir la exclusión y las desigualdades existentes. Es una visión ampliada de la vida democrática.

En este sentido, es importante mirar la experiencia de las universidades, sobre todo aquellas de carácter público, **que históricamente han estado comprometidas con la formación social y humanística de sus estudiantes, así como con la vinculación social que genera lazos de participación y corresponsabilidad con las comunidades y territorios.**

Los cambios económicos, sociales y culturales de las últimas décadas rompieron el tejido social y los vínculos colectivos. La construcción de nuevos lazos debe apostar por generar alianzas y trabajo colaborativo a partir de procesos educativos amplios y de transformación social que atiendan las desigualdades provocadas por el neoliberalismo que concentró la riqueza, el poder y las oportunidades en pocas manos.

En síntesis, las universidades deben comprometerse con la formación social de las y los estudiantes, colocando en el centro la experiencia práctica con las comunidades y su participación con el conjunto de las personas dentro de la sociedad. Solo así se logrará el empoderamiento necesario para hacer frente a los ejes de vulnerabilidad.

La Cultura de Paz debe de ser entendida como un proceso que necesariamente requiere el compromiso y el trabajo colectivo a favor de la vida. Las universidades, desde esta perspectiva, deben ser espacios que impulsen la convivencia pacífica, la transformación positiva de los conflictos y la formación y práctica de valores democráticos y pacifistas.

Asimismo, debe ser un proceso democrático y de diálogo permanente que nos permita generar nuevas formas de actuar y de relacionarnos con las realidades. La Cultura de Paz permite la transformación de la sociedad y de los conflictos, involucrando a todos los actores y sectores sociales en los distintos niveles de acción: las universidades, las y los docentes, trabajadores, estudiantes y, por supuesto, su vínculo con la sociedad a la que deben su razón de ser.

La apuesta de la Cultura de Paz es construir una sociedad libre de violencia, en donde las y los ciudadanos desarrollen habilidades y herramientas que permitan relacionarse en ambientes democráticos, solidarios y con empatía; que fomente la salud física y mental, así como la autonomía de cada miembro de la sociedad.

La demanda que se nos presenta en esta nueva realidad es a favor de la vida. Por ello es tan importante, a través de la solidaridad, la reciprocidad, la ayuda mutua y el trabajo colectivo, construir horizontes del bien común. Así, en este libro, se presentan experiencias y aportes valiosos en materia de educación para la paz, derechos humanos, violencias, transformación de conflictos, bienestar, salud mental, consumo de sustancias psicoactivas, etcétera.

Este texto nos presenta un aporte de suma importancia y desde diferentes niveles de análisis, sobre la necesidad de potenciar la Cultura de Paz para la transformación positiva de los conflictos. Por todo lo anterior, recomiendo a las y los lectores de este libro, considerarlo como un proceso de análisis que puede ayudar a construir una práctica de paz en el actual momento histórico. Cada capítulo forma un conjunto para entender la importancia de la Cultura de Paz en toda su complejidad y líneas de acción. Se trata de elementos que también nos permiten repensar nuestras actividades cotidianas y nuestro compromiso social.

Por último, la construcción de este esfuerzo interinstitucional, entonces, supone desechar todo aquello que nos inhabilita a construir una sociedad mejor. Asimismo, este libro nos convoca a concretar la Cultura de Paz con todos los actores que articulan la educación y quienes han sido históricamente olvidados y marginados.

El libro es un esfuerzo que permite recuperar análisis, prácticas, discusiones y conceptualizaciones para construir elementos de común entendimiento y desarrollar una educación con base en la Cultura de Paz que responda a la realidad de nuestro país.

Estamos claros que, para superar la desigualdad, tenemos que ganar también la batalla cultural de la revolución de las conciencias. Nos encontramos a tiempo para revertir los estragos que produjo en el sector educativo el excesivo individualismo y el darwinismo social, así como la idea de que la privatización y la competencia son los motores del cambio social, cuando el factor de la evolución de las especies es la cooperación, la ayuda mutua y la conciencia del cuidado de los bienes comunes. Hay esperanza en la humanidad, en los jóvenes, pues la conciencia colectiva está despierta y alumbra el mediodía de nuestro tiempo.

Parte I. Contexto de la educación en la paz

Capítulo 1. En la construcción de una paz sostenible, la educación es la clave

Francisco Rojas Aravena

Introducción

Las metas de la *Agenda 2030* adquieren mayor significación en el contexto actual. Poder cumplirlas conllevará un gran esfuerzo intelectual para encontrar respuestas a los nuevos desafíos. Demanda establecer nuevos paradigmas para las nuevas relaciones de la humanidad con el planeta, así como entre los seres humanos y entre los Estados que conforman el sistema internacional, que tendrá su bastión en la educación.

Ningún Estado, por poderoso que sea, puede resolver por sí sólo los grandes desafíos de la humanidad. Hoy, la pandemia del Covid-19. Hoy y mañana, el cambio climático; hoy y por un largo periodo, la recesión mundial que acompañan a esta pandemia con sus graves impactos sociales: desempleo, mayor pobreza e incremento de la conflictividad. Las tensiones geopolíticas y los contenciosos al interior de las naciones aumentarán. Las consecuencias sobre los derechos humanos, las libertades civiles, la transparencia, el pluralismo y la cooperación pueden conllevar graves retrocesos. El conjunto de situaciones será complejo y requerirá de un esfuerzo internacional muy amplio de asociación y de colaboración solidarias para evitar hambrunas, pobreza extrema, inequidades aún mayores, discriminación y tendencias autoritarias en diversas regiones del mundo.

Este conjunto de condiciones dificultará las capacidades de recuperación global. Se incrementarán las tensiones entre actores centrales, que no terminan de ajustar sus relaciones de poder. Todavía continúan los conflictos armados en diversas regiones y se acrecienta en el mundo la xenofobia y el discurso del odio. En este contexto, el Secretario General de Naciones Unidas, António Guterres, efectuó un importante exhorto preventivo sobre la necesidad de un cese de hostilidades en el mundo. Muchos son los actores que están en situaciones de alta vulnerabilidad en diversas regiones del planeta, entre ellos destacan mujeres, ancianos y niños; junto a ellos los migrantes y refugiados, y también los nuevos refugiados climáticos. Sobre todos avanza con fuerza la pandemia, la pobreza, la violencia y la discriminación.

Por lo cual, la interrelación humana requiere de mejores y mayores fórmulas de entendimiento, para lograr una sana convivencia y una vida pacífica, reconociendo entonces la necesaria inclusión de estrategias educativas que permitan la gestión y la transformación de los conflictos, que se traduzcan en calidad de vida, en esquemas de concertación, en estadios armónicos dignos y sincrónicos permanentes.

Estrategia metodológica para la paz

El presente capítulo evidencia la necesidad de considerar a la paz como un elemento fundamental y trasversal en los sistemas educativos a nivel mundial, evidencia la necesidad de homologar estrategias en razón de las tendencias mundiales, establece la visión planetaria del contexto de la paz desde la perspectiva de los cambios globales y de la realidad de los movimientos sociales que afectan el acontecer cotidiano del ciudadano, del cómo las guerras y pandemias afectan el bienestar de todos, y la carencia de instituciones efectivas que dificultan las políticas de contención y de transformación de los conflictos, evidenciando la incapacidad de atención y de adaptación a estos cambios bruscos de vida, elementos no previstos adecuadamente en el *establishment* de los sistemas educativos que permitirían generar habilidades y competencias de adaptación y de contención.

Asimismo, demuestra un sistema multilateral frágil y tensionado, derivado de los constantes conflictos y las divergencias de intereses de grupos y de sectores diversos, por lo que sólo la concertación y la cooperación permitirán encarar las nuevas y grandes amenazas y riesgos planetarios. Por lo que resulta superlativo formar y educar para alcanzar la paz sostenible, ello implica fomentar el multilateralismo, las corresponsabilidades compartidas, la comprensión mutua, la equidad de género y la inclusión, desde una perspectiva integral y sincrónica al acontecer mundial, observando claramente las características propias de cada Estado, empero, considerando el entorno mundial.

Proponemos que educar para la paz es una tarea esencial, que ubica a la educación en el más alto nivel estratégico como la herramienta primordial para contribuir al establecimiento de una paz sostenible que cambie las mentes y el espíritu de las personas, centrando su estrategia en la gestión y la transformación del conflicto desde la perspectiva del interés de las personas y del bienestar social, por lo que es sustantivo fomentar el capital de paz produciendo resultados positivos, al promover una paz positiva, fundada en una paz y seguridad sustentables, dando paso a procesos efectivos y de amplio espectro en estadios largos tras la formación y la obtención de dividendos de la paz (*Peace Dividend*).

Estos elementos generan mejores oportunidades para el progreso, la estabilidad, el respeto del derecho de todos, sobre la base de la cooperación, la solidaridad, el dialogo, la interlocución y el respeto de las normas y el derecho internacional y el Estado de Derecho como base de una convivencia pacífica y democrática, elementos consustanciales de una educa-

ción integral para la paz, y para la cultura de la paz, que todos debemos adoptar de forma inmediata, desde una visión y experiencia de la UPEACE.¹

Las guerras y las pandemias producen muerte, destrucción y dolor

El sistema internacional se encuentra tensionado por la pandemia del Covid-19; además, la continuidad de guerras y conflictos pone en tensión la estabilidad en distintas regiones y países. Estas conflictividades generan un derrame de inseguridad hacia el conjunto del sistema internacional. Diversos factores crean complejidades que impiden una solución efectiva a las guerras civiles, entre ellos se encuentran el aumento del extremismo violento, los mercados ilícitos y la delincuencia organizada (UN, 2020).

Las guerras y las pandemias han afectado a lo largo de los siglos a la humanidad, perjudicando al conjunto de la población. En medio de un conflicto bélico desaparecen todos los derechos, individuales y colectivos; más allá incluso de los acuerdos y tratados sobre la guerra, se cometen atrocidades inmensas sobre las y los ciudadanos. En especial se afecta a los más débiles, a los niños y niñas, mujeres, ancianos. Las guerras generan daños físicos y psicológicos que impactan no sólo durante el conflicto abierto, las batallas y los combates armados, sino en el largo plazo; arruinan la infraestructura física, las bases de la industria, oleoductos e infraestructura gubernamental; destruyen escuelas y hospitales; producen miedo, pobreza, y rupturas que generan dolor que se transmite de forma intergeneracional.

Los factores nacionales son los determinantes más importantes en el incremento de la conflictividad, la violencia y las guerras civiles en distintas partes del mundo. La falta de visión y de liderazgo, la (in)governabilidad y carencia de instituciones efectivas dificultan políticas de contención y de transformación de los conflictos. Los conflictos violentos incrementan la desigualdad y producen una polarización que conlleva largos periodos para cicatrizar heridas profundas en el seno de sus sociedades, una vez alcanzados los “acuerdos” pro-paz. En esas condiciones, el desempleo, la corrupción y la exclusión se consolidan y con ellos se potencia el incremento reiterado de la violencia y la recurrencia de las guerras civiles. Naciones Unidas ha destacado de manera esencial que estos conflictos tienen efectos particulares de graves consecuencias sobre las mujeres.

Estas nuevas guerras son diferentes a las de la Guerra Fría, aquellas eran de carácter interestatal; las guerras de hoy son intra-estatales (SP, 2020), domésticas, e intra-sociales. En muchos casos, las guerras civiles nacionales se superponen y se vinculan con guerras interestatales, vecinales y regionales (UN, 2019).

Para enfrentar muchas de estas situaciones de violencia, de polarización, de tensión, Naciones Unidas realiza importantes acciones en pro de la paz, incluidas las misiones de mantenimiento. Los cambios experimentados en las nuevas conflictividades superan la capacidad de

¹ The University for Peace.

respuesta del sistema multilateral. Se reconoce que la paz es exigua, débil, frágil y, en muchos lugares, la violencia sigue imperando, buscando alcanzar “un triunfo militar” que no es posible.

De forma similar a las guerras, las pandemias han asolado a la humanidad. Han provocado muerte, miseria, pánico y desolación a lo largo de la historia. En el siglo XX y XXI la humanidad ha sufrido con diversas pandemias de diferente magnitud y alcance. Una de gran letalidad fue la llamada “gripe española”, que impactó al planeta hacia fines de la Primera Guerra Mundial, en 1918. En tiempos más recientes, se destacan el VIH, la gripe aviar, el MERS, el SARS, la Porcina (H1N1), el Ebola, en la actualidad el coronavirus, Covid-19.

La pandemia global Covid-19 está generando cambios esenciales en las más diversas áreas del planeta. Las transformaciones ya producidas, como producto de medidas de contención del virus y en especial los efectos post-crisis, serán profundas, duraderas y de largo plazo: “La pandemia de Covid-19 es uno de los desafíos más peligrosos a los que se ha enfrentado este mundo en nuestra vida. Esta es una crisis de toda la humanidad con graves consecuencias sanitarias y socioeconómicas” (SG UN, 8 abril 2020).

La pandemia del Covid-19 está afectando al sistema internacional con un retroceso no previsto en la cooperación internacional y el multilateralismo. Sin duda, “es la mayor debacle desde la II Guerra Mundial” ha señalado António Guterres. El multilateralismo retrocede y con el orden internacional se fragmenta, evidencia fracturas importantes, y no logra los consensos para reunirse de forma virtual, para enfocarse en salvar vidas frente a los estragos; la pandemia hoy afecta, primordialmente, a los países más desarrollados de occidente, pero las muertes serán aún más importantes cuando continúe y se profundice la expansión en los países del sur, con menos recursos y estructuras sanitarias y una institucionalidad más débil (CEIPAZ, 2020).

Un sistema multilateral frágil y tensionado, su reconfiguración a través de la educación

En la actualidad, ningún actor estatal, empresa transnacional, u organización internacional poseen las capacidades para enfrentar los grandes retos de la humanidad y del mundo. Sólo la concertación y la cooperación permitirán encarar las nuevas y grandes amenazas así como los riesgos planetarios. El mayor conocimiento en el tipo de acciones anticipatorias –medidas preventivas a ser aplicadas–, fundadas en los tres pilares de las Naciones Unidas (Paz y Seguridad, Derechos Humanos, y Desarrollo Sostenible), generará oportunidades de éxito para todos. Lograr una mayor participación de las mujeres en las sociedades, en sus diversos liderazgos, es un paso esencial para reducir muchas violencias y contenciosos.

Formar y educar para alcanzar la paz sostenible es fomentar el multilateralismo, las corresponsabilidades compartidas, la comprensión mutua, la equidad de género y la inclusión. Tales valores en la enseñanza están interrelacionados con la promoción de una participación amplia, no discriminatoria, pensemos por ejemplo en el fomento de la equidad, en el marco de los derechos de las y los niños, o en el de los pueblos indígenas. Es decir, no es suficiente

con enseñar sobre un tema particular. Es esencial desarrollar miradas holísticas, con valores fundantes y construir miradas compartidas, como base de acciones concertadas, en pro de las personas y del planeta. Éstas facilitan y promueven en primer término Políticas de Estado a nivel nacional, que permiten definir y concordar bienes públicos globales.

Los cambios globales y las relaciones de poder adquieren nuevas formas. Las reconfiguraciones geoeconómicas y estratégicas están cambiando los balances de poder en el mundo y en las regiones (Rojas Aravena, 2020). La inestabilidad tiende a perpetuarse, de modo que reaparecen visiones xenófobas, de alto radicalismo, de hostilidad y de odio. Todo ello genera temor e incertidumbre. Frente a estas situaciones es fundamental desarrollar políticas educativas fundadas en los valores de una cultura de paz y de no violencia.

La educación es el instrumento esencial para alcanzar los grandes logros de la humanidad. La educación fundada en valores es la herramienta clave para avanzar en los temas señalados por la humanidad en el multilateralismo parlamentario. Por medio de la educación se fortalece la cooperación, las sinergias y las convergencias para alcanzar metas específicas en la promoción de los derechos humanos.

Esta educación permite la obtención de logros referidos a prevenir la tortura, la esclavitud y la trata de personas. En materias de desarrollo sostenible concientiza sobre el acceso al agua y los alimentos. En materias de desarme –nuclear y convencional– facilita establecer espacios de negociación y de acuerdos sustantivos. La cultura de la legalidad, como parte de la educación para una cultura de paz, posibilita el combate a la corrupción y a la impunidad.

A 100 años de la creación de la Sociedad de las Naciones, debemos repensar las lecciones de la historia y del multilateralismo. Aprendimos que debe primar la prevención, la educación en valores y la mediación como instrumentos y herramientas esenciales para enfrentar los nuevos desafíos globales, particularmente en una era de incertidumbre. Estamos colmados de desconfianza y para superarla es primordial concentrar visiones compartidas y establecer acuerdos viables. La *Agenda 2030* (UNCTAD, 2020) es hoy la guía para que la humanidad alcance la paz, la prosperidad, el progreso y a la vez se proteja al planeta.

El trabajo por la paz es complejo y lleno de obstáculos (Rojas Aravena, 2020). En un sistema global plagado de macro-conflictos y con una (i)lógica de confrontación –con gran polarización económica, política, cultural y social– nuestra responsabilidad es construir una *Paz Sostenible*, por medio de la palabra y no de la guerra. La educación en valores y la conformación de una cultura de paz y la no violencia es el camino.

En nuestro mundo interdependiente sólo la cooperación y el desarrollo de una educación sólida de carácter permanente a lo largo de la vida, fundada en una cultura de paz pueden resolver y prevenir los conflictos, la violencia y la guerra. La educación, el respeto por los derechos humanos, el empoderamiento de las mujeres, la tolerancia, el diálogo y la promoción de los valores universales es el fundamento de ella.

Construir la paz requiere que trabajemos por la paz. **Ésta es la tarea esencial del multilateralismo**, no hay opciones desde un Estado solitario de alcanzar las metas de la paz, la prosperidad y la protección del planeta. Es una labor universal que va más allá de una región

particular. Las metas, los grandes bienes públicos se logran sobre la base de la acción cooperativa y de la asociación multilateral.

Alcanzar las grandes metas del multilateralismo es una aspiración fundamental al cumplirse 75 años de la creación de Naciones Unidas. Éste marcará un nuevo punto de partida para el contexto de post pandemia, para establecer los parámetros y la forma de poder cumplir con la Agenda 2030. **Ésta ya evidenciaba dificultades, consecuentemente serán mayores después de la pandemia del Covid-19, con sus graves y amplias consecuencias.** Los reajustes en el accionar y la promoción de la Agenda 2030 serán fundamentales para evitar frustraciones globales por la imposibilidad de alcanzar las metas que la humanidad se había propuesto.

Educación para la paz: una tarea esencial

Hace 40 años la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la Universidad para la Paz colocando la educación de alto nivel como la herramienta esencial para contribuir al establecimiento de una paz sostenible (UPEACE, 2020). Cambiar la mente de las personas, desarrollar para los espíritus para transformar los conflictos está en el corazón de la misión de la Universidad. Educar para la prevención y des-escalar los conflictos está en el corazón de la UPEACE. Todos somos corresponsables de construir los derroteros de la paz. A todos nos corresponde prevenir la polarización y la violencia. A todos nos corresponde detener el discurso del odio y la emergencia del terrorismo. Todos somos responsables de alertar y de prevenir los caminos que llevan a la emergencia de la guerra.

La Universidad para la Paz, establecida por Naciones Unidas, en diciembre de 1980, promueve con sus actividades la formación de nuevos líderes para la paz. En los procesos de educación e investigación y difusión la UPEACE destaca la importancia del desarrollo de un capital de paz. (*Peace Capital*). El fomento del capital de paz produce resultados positivos, al promover una *paz positiva*, fundada en la seguridad sustentable. De lo anterior se desprende que el desarrollo del *capital de paz* permite la formación y la obtención de dividendos de la paz (*Peace Dividend*). Éstos generan mejores oportunidades para el progreso, la estabilidad, el respeto del derecho de todos, sobre la base de la cooperación, la solidaridad, el diálogo, la interlocución, el respeto de las normas, el derecho internacional y el Estado de Derecho como base de una convivencia pacífica y democrática.

El ejercicio de los derechos humanos requiere de un ambiente de paz, de respeto a la vida y dignidad de las personas: Educación genera confianza. Confianza genera esperanzas. Esperanza genera Paz (Bouchamaoui, 2018). La desconfianza se asocia al uso de la violencia. La violencia tiene una sola tendencia: más violencia. De igual forma, la guerra produce más guerras. Ellas crean destrucción, pobreza, dolor y muerte. Con el poder de destrucción de las armas –atómica y convencionales– se incrementa la posibilidad de destrucción del planeta. Más aún, en un contexto en el cual se están denunciando tratados de control de armas y cuando el gasto militar continua su ascenso (SIPRI, 2020).

Desactivar la polarización, re-humanizar el contexto, y generar las bases para la reconciliación en las diferentes sociedades son aspectos fundamentales. Sin paz no hay desarrollo ni progreso. Se trata de crear una nueva realidad capaz de producir estabilidad, progreso y paz. Para ello la construcción de la confianza es primordial. La educación y la cultura de paz posibilitan crear confianza, construir nuevas opciones de futuro sobre la base de la colaboración. La creación de confianza crea más confianza. La paz produce desarrollo. La paz sostenible produce desarrollo sustentable para todos.

Las acciones de la humanidad están inhibiendo y contribuyendo al calentamiento global y al cambio climático; el progreso global se resiente. Los cursos de acción de la humanidad no sólo están destruyendo la vida del planeta, la biodiversidad, sino la propia existencia humana. Es esencial romper ese patrón de comportamiento.

La ausencia de una educación fundada en los valores democráticos, en el reforzamiento de valores como la amistad cívica y la concordancia, facilita el autoritarismo. En la actualidad, la des-democratización y el autoritarismo crecen en el mundo. Se producen y exacerban situaciones de miedo, de polarización y de xenofobia. Desde allí las conflictividades y la ingobernabilidad y la ausencia de estabilidad y de paz social aumentan. Es esencial recuperar la confianza en las instituciones para lograr reponer la gobernabilidad democrática y desde allí el Estado de derecho (*worldjusticeproject*, 2020). La educación establece una barrera antes que la violencia y el uso de la fuerza crucen el umbral crítico y se transformen en crisis violentas. La educación, la prevención y la mediación cumplen un rol fundamental para obtener una paz sustentable y la transformación de la humanidad por medio de su empoderamiento en la paz.

La educación reduce los miedos por medio de la comprensión. El miedo es una de las fuentes principales de los conflictos y la violencia. El miedo se supera por la comprensión para percibir lo que el miedo oculta. La colaboración y la construcción conjuntas superan al miedo, crean confianza y abren nuevas oportunidades para empoderar y transformar a las sociedades y a la propia humanidad. La educación conlleva conocimientos, participación, inclusión, interculturalidad, comprensión, diálogo y fomento de la confianza mutua; todos son fundamentos de la cohesión social, son sus instrumentos para enfrentar a la “cultura del miedo” que generan los estereotipos, la exclusión, el fanatismo, el odio, los cuales abren paso al terrorismo y a la violencia.

En una etapa llena de incertidumbres, de noticias falsas, de incremento de las inequidades y de la violencia, la educación cumple una tarea fundamental. Ella permite nuevas formas de pensar, posibilita diseñar formas de incorporar la innovación y su aplicación en la prevención. Permite generar conocimientos para el desarrollo de resiliencias.

El ejercicio de los derechos de todas las personas requiere del conocimiento sobre éstos. La educación promueve el desarrollo de políticas integrales para la protección de los más débiles y vulnerables. En este caso, la promoción del conocimiento sobre el derecho de los niños y niñas constituye un aspecto esencial de hoy y para el futuro de la humanidad. Casi un tercio de la población mundial es menor de 15 años. Tenemos una corresponsabilidad global en la protección de los niños y jóvenes. Como hemos señalado, en contextos de ausencia de paz,

no es posible el desarrollo, ni el ejercicio de ningún derecho. Las posibilidades de progreso desaparecen. En contextos de guerra el Estado de Derecho no existe; tampoco la posibilidad de acceso de la justicia. Allí prima el temor y la destrucción. Más aún, en el contexto actual de la pandemia del Covid-19, las posibilidades de alcanzar las metas establecidas en el ODS N°16 se ven muy limitadas. Todavía más cuando consideramos que el llamado al cese de hostilidades formulado por el Secretario General de Naciones Unidas, S.S. el Papa Francisco y otros líderes no ha logrado su objetivo. De igual forma, la violencia, en particular la violencia intrafamiliar contra las mujeres, se ha incrementado de forma notable en todas partes del mundo en el contexto de la pandemia del Covid-19. Otras formas de violencia ligadas al crimen organizado y el narcotráfico continúan e incluso se expanden en todas las regiones de mundo.

Educar es posibilitar el cambio. Educar es abrir espacios a la transformación. En esta nueva etapa cargada de incertidumbres, sólo la educación y la ciencia podrán contribuir a marcar los derroteros por los cuales transitar para recuperar la estabilidad del planeta y la prosperidad para las personas.

Fortalecer los procesos educativos y desarrollar una cultura de paz es abrir más y mejores caminos a la no violencia, a la sostenibilidad de la paz. Educar para la paz es una tarea esencial en un mundo interdependiente que enfrenta nuevas y graves amenazas, además de las tradicionales. Educar para el cambio es educar para la convivencia democrática y la concordia. Educar es fomentar el reconocimiento de nuestras responsabilidades globales compartidas, con las personas y con el planeta.

Para lograr la paz, la educación es el camino central. El Embajador, Anwarul Chowdhury, señaló “Un ingrediente clave en la construcción de cultura de paz es educación” (*worldjusticeproject*, 2020). El desarrollo de una educación basada en valores de tolerancia, paz y solidaridad contribuye a la estabilidad y la gobernabilidad democrática en diferentes sociedades. Establecer una cultura de paz y no violencia conlleva cambiar los hábitos, actitudes y costumbres y propone nuevas formas de entendimiento, de convivencia, de cooperación y de solidaridad. Enfrentamos nuevos desafíos globales que agravan la inequidad, la exclusión, el sectarismo, la xenofobia, la intolerancia y el discurso del odio; todo ello promueve la emergencia de violencia.

Una mirada integral de cómo transformar y resolver los conflictos violentos nos la entregó la *Declaración sobre Cultura de Paz*, hace 20 años. Esta declaración señaló que la paz no es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico, participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos (UNDOCS, 2019). De esta declaración han surgido una serie de recomendaciones, entre éstas se destacan: fomentar una cultura de paz a través de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto por todos los derechos humanos; asegurar la igualdad entre hombres y mujeres; fomentar la participación democrática; avanzar en el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y el libre flujo de información y de conocimientos; promover la paz y la seguridad internacionales (UNDOCS, 2019). Estos procesos positivos parten de

los valores universales permanentes de Naciones Unidas: paz y seguridad, derechos humanos y desarrollo. De igual forma y de manera significativa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La educación y la investigación de las raíces profundas de los conflictos permiten cambiar el contexto en el cual se analizan las manifestaciones y la propensión al conflicto, la violencia y la guerra. Estos análisis facilitan la comprensión de las conductas que propenden a la violencia. Desde allí es posible abrir espacios a la transformación de los contenciosos. Establecer espacios para la comprensión compartida de ellos. La participación e inclusión de los actores involucrados es fundamental. Este es un primer paso para poder desarrollar formas de construcción asociada a soluciones, partiendo con medidas de generación de confianza. La ausencia de confianza erosiona el conjunto de acciones posibles. Los resultados de conocer las raíces del conflicto posibilitan el establecimiento de derroteros para la creación de acciones que fomenten la confianza, y así instaurar pasos más seguros para desarrollar conductas transformadoras del conflicto y encausarlo en la senda de una resolución pacífica.

En un mundo interconectado, en donde la globalización disolvió las barreras nacionales de la comunicación, es esencial promover una educación y una cultura que fomente el diálogo. En un mundo interdependiente es esencial desarrollar unas visiones comprensivas de los distintos fenómenos, sobre la base de miradas inter y pluriculturales, capaces de aprehender los distintos fenómenos. Esta es una responsabilidad de todos y cada uno.

La educación en valores por una cultura de paz promueve la dignidad humana. Esta educación posibilita el respeto de esa dignidad en medio de amplias miradas sobre los hechos y sus consecuencias. La construcción de una ciudadanía global (UNESCO, 2020), así como el desarrollo de una visión histórica compartida, sobre la base de la comprensión mutua y el conocimiento recíproco, permiten superar los prejuicios a la vez que se deconstruye en discurso del odio. La generación de conocimientos asociativos, por medio del accionar conjunto, compartido, y el entendimiento mutuo, posibilitan prevenir la repetición de crímenes de lesa humanidad, genocidios y de violencia extrema.

El desarrollo de la educación para la paz abre oportunidades de mayores espacios para el no uso de la fuerza, el desarrollo de valores esenciales de la paz y una cultura de la no violencia. La educación para la paz afianza una conciencia que limita y reduce el uso de las armas y las amenazas del uso de éstas. Juntamente con los acuerdos de gran significación, como el adoptado por Naciones Unidas para la prohibición completa del desarrollo de armas nucleares, se debe promover un consenso global en relación con las armas livianas. Éstas son las que más inciden –de manera cotidiana– en los crímenes dolosos en todas nuestras sociedades. Establecer áreas desarmadas en ciudades, barrios desarmados, generarán **una mayor protección** para el conjunto de la sociedad. Con ello, al reducirse la violencia, se posibilitarán más emprendimientos económicos y se construirán espacios de convivencia seguros y estables, desarrollándose sociedades que vivan en paz.

Los distintos procesos de reconciliación, de diálogo y de paz se fundamentan en el entendimiento mutuo, en el aprender a mirar al otro desde el otro, desde su comprensión de los

marcos culturales, sociales, económicos y políticos en los que se desenvuelve. Cuando esto ocurre, es posible construir una mirada desde nosotros/nosotras. Y ambas permiten tener una comprensión colegiada, compartida y colectiva. Ello es esencial dado que los conflictos se transforman en el terreno, a nivel local. Allí debe actuar la prevención. Allí debe ejercer su apoyo el sistema internacional, tanto en la protección, en el fomento al diálogo, como en viabilizar los mecanismos que aseguren el tránsito a la estabilidad y la paz social. Allí debe actuar la conciliación y la mediación. Allí se deben expresarse las grandes experiencias y buenas prácticas. El rol de las entidades académicas juega un papel decisivo en el efecto multiplicador y de difusión de estas prácticas fundamentales para el progreso y para las metas de la Agenda 2030.

Las metas de la *Agenda 2030* y el ODS 4 posibilitan promover una educación que empodere y transforme los valores de las personas, las sociedades y la humanidad. La *Agenda 2030* es el camino para la cooperación y la solidaridad planetaria. Es la mejor prevención ante la emergencia de crisis generada por la pandemia y la continuidad de conflictos. La educación es el mecanismo para construir un mundo estable con mayores certezas, en especial para lograr una paz sostenible.

El planeta nos demanda cooperar. La interdependencia nos exige cooperar. La educación para la paz nos señala ese camino. Está educación marca los valores universales y derechos inalienables, orienta las capacidades de concertar, acordar, y de prevenir y mediar. El uso del lenguaje, de la palabra y la enseñanza, reafirmar que la educación es esencial para vivir en comunidad, para vivir en los valores de la democracia, los derechos humanos y la paz. Esto es posible cuando se cumple con las grandes metas del ODS 16: paz, justicia e instituciones fuertes. La alianza internacional que representa Naciones Unidas, el multilateralismo efectivo, posibilita ampliar las avenidas del desarrollo sustentable, que es sinónimo de la paz sostenible.

Conclusión, la construcción de nuevos paradigmas en la educación es esencial

En contextos de paz, los peligros sobre los derechos humanos son menores. Cuando la paz avanza, también avanza el desarrollo. Si queremos la paz debemos trabajar por la paz. Esta es una tarea asociativa multilateral, imposible de ser desarrollada en el retraimiento del marco nacional. Debemos desarrollar conceptos y nociones complejas frente a los complejos desafíos y amenazas transnacionales y globales que emergen del sistema internacional.

Es fundamental aprender a mirar, aprender a escuchar, a mirar las cifras, comprender los contextos sociopolíticos y culturales. Necesitamos más y mejores conocimientos. El papel de las Universidades y centros de pensamiento son fundamentales para generar nuevas preguntas, nuevos marcos de análisis, construir nuevos paradigmas sobre las nuevas realidades en construcción. Este es un gran desafío. Las áreas de falta de conocimientos son aún inmensas.

Ello demanda esfuerzos globales que por experiencia de la UPEACE genera acciones de alto impacto. De allí que el dialogo entre académicos, científicos, intelectuales es una tarea

permanente para lograr un mejor conocimiento del entorno y sus efectos en nuestros países y sus habitantes.

Hoy la Universidad para la Paz como entidad global de educación y de enseñanza superior promueve la paz por medio de la comprensión, la tolerancia, la coexistencia pacífica y el entendimiento entre los seres humanos. La UPEACE está contribuyendo a la gran tarea de educar para la paz, al desarrollo de una cultura de paz, por medio de sus posgrados, la difusión de conocimientos y de la investigación, por lo que ponemos esta experiencia a consideración de las IES mexicanas. Educamos para la prevención. Educamos para las acciones anticipatorias en los conflictos. Educamos para y por una cultura de paz y por una paz sostenible, buscando aportar un cambio en la humanidad hacia los valores universales que promueve la Carta de Naciones Unidas.

Debemos recuperar la solidaridad en todos los ámbitos, nacionales y globales. La única forma de superar esta crisis multinivel y de amplio espectro es sobre la base de la asociación global planetaria. En la que todos los países, los organismos intergubernamentales y otros actores relevantes, empresas y organizaciones de la sociedad civil puedan participar efectivamente y asumir compromisos con las personas y el planeta. El futuro depende de cada uno de nosotros, de nuestras decisiones y compromisos personales y colectivos con los Agenda 2030, los ODS, en la “otra realidad” que viviremos post pandemia del COVID-19.

¡Si queremos la paz debemos educar para la paz!

¡Si queremos la paz debemos trabajar por la paz!

Referencias

- Bouchamaoui, O. (2018). *Discurso de Graduación*. Premio Nobel y miembro del Consejo de la UPEACE. Costa Rica.
- CEIPAZ. (2020). www.ceipaz.org. Obtenido de <http://www.ceipaz.org/publicaciones.php>
- OIT. (2020). *Observatorio de la OIT: El Covid-19 y el mundo del trabajo*. 7 de abril 2020.
- Rojas Aravena, F. (2020). *The Difficult Task of Peace. Crisis, Fragility and Conflict in an Uncertain Word*. Palgrave Macmillan.
- SG UN. (8 april 2020). “*Statement by the Secretary-General on Covid-19*”. New York.
- SIPRI. (2020). <https://www.sipri.org>. Obtenido de [/media/press-release/2020/global-military-expenditure-sees-largest-annual-increase-decade-says-sipri-reaching-1917-billion](https://www.sipri.org/media/press-release/2020/global-military-expenditure-sees-largest-annual-increase-decade-says-sipri-reaching-1917-billion)
- SP. (2020). *Systemic Peace*. Obtenido de <https://www.systemicpeace.org/conflictrends.html>
- UN. (2019). *Naciones Unidas*. Obtenido de <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/07/GPI-2019web.pdf>
- UN. (2020). *Naciones Unidas*. Obtenido de <https://undocs.org/A/69/968>
- UN. (2020). *Peace Keeping*. Obtenido de <https://peacekeeping.un.org/es/data>
- UNCHR. (2020). <https://www.unhcr.org>. Obtenido de <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

- UNCTAD. (2020). <https://unctad.org>. Obtenido de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- UNCTAD. (2020). *UNCTAD. ORG*. Obtenido de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- UNCTAD. (2020). *unctad.org*. Obtenido de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- UNDOCS. (2019). <https://undocs.org>. Obtenido de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- UNESCO. (2020). <http://www.unesco.org>. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/global-citizenship>
- UPEACE. (2020). www.upeace.org. Obtenido de [https://www.upeace.org/files/Promotional%20Materials/A-RES-73-90%20Universidad%20para%20la%20Paz%20\(2018\).pdf](https://www.upeace.org/files/Promotional%20Materials/A-RES-73-90%20Universidad%20para%20la%20Paz%20(2018).pdf)
- worldjusticeproject. (2020). <https://worldjusticeproject.org>. Obtenido de <https://worldjusticeproject.org/our-work/research-and-data/wjp-rule-law-index-2020>
- worldjusticeproject. (2020). <https://worldjusticeproject.org>. Obtenido de <https://worldjusticeproject.org/our-work/research-and-data/wjp-rule-law-index-2020>

Capítulo 2. Marco normativo de la paz en la educación en México

Egla Cornelio Landero

“La educación alimenta la confianza. La confianza alimenta la esperanza. La esperanza alimenta la paz.” Confucio, filósofo chino (551 - 479 a. C.)

Introducción

El estudio de la paz y cultura de paz en la educación es necesario porque la nación enfrenta mucha violencia de diversos tipos; por tanto, los planes y programas de estudio deben estar integrando contenidos temáticos para que, desde la escuela, los estudiantes adquieran su formación y educación en la paz y en la cultura de paz. La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares, uno de los cuales es aprender a vivir juntos, que implica que el ser humano desarrolle competencias para comprender al otro, que perciba las necesidades y formas de interdependencia para trabajar en equipo, el desarrollo de proyectos, respeto a la pluralidad y la paz (UNESCO, 1996).

La palabra paz evoca al hombre mismo, al ser; Hobbes así lo refiere en su obra *El Leviatán*, Immanuel Kant lo hace en *La paz perpetua*. La paz también se ha expresado en referencia al amor y a la justicia como en la cultura oriental (Buda, Confucio, Lao Tsé); del mismo modo aparece en la historia contemporánea con personajes que impulsaron el pacifismo como Gandhi en la India, Tolstoi, Martín Luther King. Así, la paz es un estado de bienestar que el ser humano pretende en todo tiempo conforme a su dignidad y desarrollo socioemocional.

A finales del siglo XIX la celebración de la primera Conferencia Internacional de La Haya marcó la ruta en busca de asegurar a los pueblos el beneficio de la paz. La gestación de ésta fue insuficiente ante los presagios que anunciaban la Primera Guerra Mundial y los resultados que arrojó. Esto fue tan terrible e insuficiente frente a una nueva conflagración, aún más desastrosa: la Segunda Guerra Mundial, lo que impulsó las bases para que en octubre de 1945 se creara la Organización de Naciones Unidas, cuya Carta constitutiva, en el preámbulo, exhorta a los miembros de ese organismo internacional a practicar la tolerancia y a convivir en paz

como buenos vecinos y unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, (ONU, 1945).

Más adelante, el 16 de noviembre de 1945 la Carta de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura dispone la difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre, (UNESCO, 1945). En ese pensamiento de la comunidad internacional se expresa cuán **importante** es que los seres humanos cultiven la paz (Cornelio, 2019:11). Diversos instrumentos internacionales, de los cuales no me ocuparé en este capítulo, fueron determinantes para que las constituciones internas de los Estados hicieran énfasis en eliminar la hostilidad o la guerra e introducir la paz como un valor indispensable.

Dice José Tuvilla (2004) que la educación es, sin duda, uno de los instrumentos más valiosos para hacer prevalecer el derecho humano a la paz (p.69). Por tanto, siendo que la educación es un derecho humano y un bien público de las personas, su fundamento en la ley superior interna implica la obligación que tienen todas las autoridades de promover y de garantizar dicho derecho.

En ese contexto, para fundamentar la generación de estrategias que las instituciones de educación superior deben impulsar en educación para la paz y la cultura de paz es necesario subrayar que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos los diversos artículos que se refieren a ellas son siete; del mismo modo, se deben analizar preceptos de las leyes reglamentarias del Artículo 3° Constitucional.

Estrategia metodológica para la paz

El artículo tercero se fundamenta en la revisión del marco normativo mexicano en lo referente a la paz y cultura de paz en el derecho a la educación. Siguiendo la jerarquía de las leyes, se examina primero el texto constitucional y después las leyes reglamentarias del artículo 3° de la Carta Magna referente al derecho a la educación.

El objetivo es analizar la integración de la paz y la cultura de paz en la progresividad del derecho a la educación en México, para que las instituciones de educación superior la contemplen en los contenidos de enseñanza en todas las disciplinas y así dotar a los profesionistas de herramientas y competencias para resolver conflictos de forma pacífica.

Para la elaboración de esta contribución, la metodología fue la exegética tomando como premisa mayor la Constitución, analizando los siete artículos que se refieren a la paz, así como el contexto en que se menciona. Con el método deductivo de lo general a lo particular se construye el argumento de educación para la paz y la cultura de paz, con opiniones de doctrina y análisis de preceptos legales.

La paz y la cultura de paz son una aspiración de los seres humanos y han evolucionado como tema emergente entre la cultura y la educación, pues se trata de un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia de toda índole. En ese contexto, se estima que las instituciones de educación superior en México están en el tiempo oportuno

para contribuir a la enseñanza y educación para la paz y la cultura de paz, ayudando a la formación de mejores ciudadanos y profesionistas para que actúen en términos de pacificación en sus comunidades.

Finalmente, se presenta una conclusión en el tema de la cultura de paz en la educación, ya que ésta es un medio para adquirir, actualizar y ampliar conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes para la convivencia familiar y comunitaria, armonizada con la justicia para mantener la paz colectiva en un Estado que se define democrático.

La paz y cultura de paz en la ley fundamental mexicana

La palabra paz ha tenido una evocación en lo cotidiano como el estado de ánimo intangible del hombre. Dice Lederach que *“la paz es un ideal y una ilusión muy deseada, que tiene una tremenda capacidad de conseguir un consenso”*. (2000:15). En una conclusión acerca de ella, Lederach sostiene *“la paz es la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerra, marginación, hambre, etc.) pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas como la armonía social, cambio, justicia, presencia de igualdad”* (2000:37).

La Resolución 52/13 de las Naciones Unidas establece que la cultura de paz:

...consiste en valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad... (ONU, 1998).

Por consiguiente, la educación, los derechos humanos y la cultura de paz conforman el círculo de vida y estabilidad deseado por la persona humana, pues sus valores, actitudes y conductas en el día a día deben integrar los principios de libertad, justicia y democracia como forma de vida, al igual que la tolerancia, la solidaridad, el respeto, el aprecio por el prójimo y la no violencia; si se trabaja en esa filosofía de vida humana se conforma el puente seguro para rechazar las causas que propician el conflicto.

La Constitución mexicana de 1917 reconoció la paz como ausencia de guerra o violencia para garantizar la vida política, económica, social y cultural del Estado, y la salvaguardia de la sociedad civil. Los preceptos al respecto son los siguientes:

El *artículo 29*, primer párrafo, en lo concerniente a la suspensión de derechos y garantías; el *artículo 32*, párrafo tercero, en la regulación de los extranjeros que adquieren la nacionalidad y el *artículo 129* en lo relacionado con las funciones de las autoridades militares. Cabe destacar que estos tres artículos datan de 1917 y desde entonces se dejó la salvaguardia de la paz

frente a la guerra. En ese enfoque se puede decir que en educación se ha hablado más de la paz en alusión a la guerra que como una forma de resolver conflictos de manera pacífica.

En ejercicio de sus facultades el Congreso de la Unión el 22 de noviembre de 1966 reformó el *artículo 73* fracción XIII para incorporar a sus atribuciones la de legislar en derecho marítimo de paz y guerra (DOF, 1966).

De forma progresiva se puede ver en la Carta Magna la reforma del 3 de febrero de 1983, ahora último párrafo del *artículo 16*, referente al tiempo de paz para salvaguardar el domicilio de la sociedad civil frente a actos de los militares; el 29 de enero de 2016 este mismo precepto se reformó en lo relacionado a los fines de la seguridad pública y se introdujo la paz social, esto para hacer énfasis en la importancia del contexto colectivo para combatir el delito.

El *artículo 89*, en las facultades y obligaciones del presidente, en 2011 se reformó la fracción X, adicionando el tema del respeto, la protección y promoción de los derechos humanos y la lucha por la paz y la seguridad internacionales (DOF, 2011). En este precepto se observa la obligación que tienen todas las autoridades en el ámbito de su competencia en torno a los derechos humanos en cuyo fin se envuelven la dignidad y la paz de las personas.

Finalmente, el *artículo 3º*, párrafo tercero, adicionado mediante reforma el 10 de junio de 2011, reformado y reubicado el 15 de mayo de 2019, en cuanto a los fines y propósitos de la educación con visión holística y transversal, incluye la cultura de paz (DOF, 2019). Esta reforma educativa tiene una visión humanista, de inclusión y desarrollo sostenible.

El precepto constitucional en comento y la Ley General de Educación publicada el 30 de septiembre de 2019 reconocieron el compromiso del Estado en el enfoque del aprendizaje holístico y la promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades en un marco de inclusión social. El criterio integral de educar para la vida está fundamentado en los principios de la educación como derecho humano y como bien público (UNESCO, 2017).

El siguiente cuadro refleja el contexto en que aparecen en la Constitución la palabra *paz* y la frase *cultura de paz*.

Cuadro 1. Fundamento Constitucional de la Paz. Fuente: CPEUM (1917).

Texto	Fuente
La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, <i>la cultura de paz</i> y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019	CPEUM ART. 3. PARR. 4
En tiempo de <i>paz</i> ningún miembro del Ejército podrá alojarse en casa particular contra la voluntad del dueño, ni imponer prestación alguna. En tiempo de guerra los militares podrán exigir alojamiento, bagajes, alimentos y otras prestaciones, en los términos que establezca la ley marcial correspondiente. Artículo reformado DOF 03-02-1983	CPEUM ART 16 ÚLTIMO PARR.

La seguridad pública es una función del Estado a cargo de la Federación, las entidades federativas y los Municipios, cuyos fines son salvaguardar la vida, las libertades, la integridad y el patrimonio de las personas, así como contribuir a la generación y preservación del orden público y <i>la paz social</i> , de conformidad con lo previsto en esta Constitución y las leyes en la materia. La seguridad pública comprende la prevención, investigación y persecución de los delitos, así como la sanción de las infracciones administrativas, en los términos de la ley, en las respectivas competencias que esta Constitución señala. Párrafo reformado DOF 29-01-2016, 26-03-2019	CPEUM ART 16 PARR. 9
Artículo 29. En los casos de invasión, perturbación grave <i>de la paz pública</i> , o de cualquier otro que ponga a la sociedad en grave peligro o conflicto, solamente el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, con la aprobación del Congreso de la Unión o de la Comisión Permanente cuando aquel no estuviere reunido, podrá restringir o suspender en todo el país o en lugar determinado el ejercicio de los derechos y las garantías que fuesen obstáculo para hacer frente, rápida y fácilmente a la situación; pero deberá hacerlo por un tiempo limitado, por medio de prevenciones generales y sin que la restricción o suspensión se contraiga a determinada persona. Párrafo reformado DOF 10-02-2014	CPEUM ART 29, PRR. 1
<i>En tiempo de paz</i> , ningún extranjero podrá servir en el Ejército, ni en las fuerzas de policía o seguridad pública. Para pertenecer al activo del Ejército en tiempo de paz y al de la Armada o al de la Fuerza Aérea en todo momento, o desempeñar cualquier cargo o comisión en ellos, se requiere ser mexicano por nacimiento.	CPEUM ART 32, PARA. 3
Artículo 73. El Congreso tiene facultad: [...] XIII. Para dictar leyes según las cuales deben declararse buenas o malas las presas de mar y tierra, y para expedir <i>leyes relativas al derecho marítimo de paz y guerra</i> . Fracción reformada. Fe de erratas DOF 22-10-1966	CPEUM ART. 73, FR. XIII.
Artículo 89. Las facultades y obligaciones del presidente son las siguientes: [...] X. Dirigir la política exterior y celebrar tratados internacionales, así como terminar, denunciar, suspender, modificar, enmendar, retirar reservas y formular declaraciones interpretativas sobre los mismos, sometiéndolos a la aprobación del Senado. En la conducción de tal política, el titular del Poder Ejecutivo observará los siguientes principios normativos: la autodeterminación de los pueblos; la no intervención; la solución pacífica de controversias; la proscripción de la amenaza o el uso de la fuerza en las relaciones internacionales; la igualdad jurídica de los Estados; la cooperación internacional para el desarrollo; el respeto, la protección y promoción de los derechos humanos y <i>la lucha por la paz y la seguridad internacionales</i> ; Fracción reformada DOF 10-06-2011	CPEUM ART 89, FR. X.
Artículo 129. <i>En tiempo de paz</i> , ninguna autoridad militar puede ejercer más funciones que las que tengan exacta conexión con la disciplina militar. Artículo original DOF 05-02-1917	CPEUM ART. 129

El nuevo debate en educación es la educación de calidad como quedó plasmada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030, que comprende una educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de desarrollo para la vida de todos. Sin duda la expectativa de este derecho a la educación convoca a que las instituciones de educación superior están en un buen momento de intervenir con planes y programas de estudio que in-

tegren contenidos relativos a la educación para la paz y la cultura de paz, como refiere la meta 4.7 que está encaminada a la educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la promoción de la cultura de paz y la no violencia, así como la educación en derechos humanos.

La educación como derecho fundamental

La educación en México es un derecho humano y fundamental, con sustento en el artículo 3° de la Constitución. Es uno de los derechos sociales que históricamente formaron parte de dicha norma suprema. Este precepto ha sido reformado en 13 ocasiones. De ellas, fue hasta la reforma más profunda que México tuvo en materia de derechos humanos, en 2011, cuando la educación adoptó un enfoque en la materia y en la dignidad de la persona, así como en cultura de paz, lo que se afianzó con un espíritu humanista en la reforma de 15 de mayo de 2019.

En ese contexto, se subraya que el principio de la educación como derecho humano fundamental también encuentra sustento en instrumentos internacionales como la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) en su artículo 26; el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1996), en el artículo 13; la *Convención Sobre los Derechos del Niño* (1989), en el artículo 28. Es un derecho que tiene toda persona y que el Estado debe impartir y garantizar, desde educación inicial hasta media superior y superior.

En un sentido de progresividad el derecho a la educación ha dado el salto más alto con la reforma del 15 de mayo de 2019 al artículo 3°, pues en él se define la rectoría del Estado de la educación bajo los principios de que ha de ser obligatoria y, además, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; señala el respeto irrestricto a la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva; prioriza el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos (CPEUM, 1917). Ese espíritu humanista implica que “la educación es clave para desarrollar las capacidades que se necesitan para ampliar las oportunidades que la población precisa para poder vivir una vida con sentido y con igual dignidad” (UNESCO, 2017:33).

En el mismo sentido, este derecho fundamental quedó definido en la Ley General de Educación como un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte (LGE, art.5). Además, la educación superior ha sido definida como un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas (LGES, art. 3).

Por tanto, la premisa mayor de la educación para la paz y la cultura de paz es el artículo 3° Constitucional y sus leyes reglamentarias, en que encuentran sustento las acciones y estrategias que las instituciones de educación superior deben generar desde una óptica de paz positiva para promover las categorías que integran la educación de calidad como la inclusión, la equidad, la justicia social, la no discriminación, la tolerancia y no violencia, y la igualdad sustantiva en educación superior.

Desarrollo armónico del ser humano y la cultura de paz

El desarrollo armónico del ser humano implica los cuatros pilares de la educación para la vida, pero sobre todo el relativo a aprender a vivir juntos, esto es, anteponiendo la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia. Así pues, la educación como derecho de todas las personas mediante el proceso permanente centrado en el aprendizaje es la guía y pilar para su desarrollo individual y en comunidad. La educación involucra la adquisición de valores, de respeto a la vida y a la dignidad humana de todas las personas como el centro de los derechos humanos, la diversidad cultural; el enfoque en derechos humanos que la caracteriza bajo el principio de universalidad extiende sus beneficios sin discriminación y respeto a todos los derechos y libertades (UNESCO, 2017).

El derecho humano a la educación converge con otros como los correspondientes a la salud, al trabajo, al género, al medio ambiente, entre algunos más.

El Estado mexicano se encuentra en el compromiso de educar y formar en derechos humanos, por lo cual es necesario que las autoridades educativas desde nivel básico hasta educación superior integren en sus planes y programas de estudios la cultura de paz, cultura de la legalidad y derechos humanos. En los fines de la educación la legislación dispone: Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias (LGE, Artículo 15).

En ese contexto, los estudiantes tienen el derecho a ser educados en cultura de paz y no violencia, como lo establece la Ley General de Educación, cuyo propósito es de vital importancia porque así estarán dotados de herramientas como el diálogo para ser interventores en la resolución de sus propios conflictos pero, además, ellos mismos serán constructores de lenguajes pacifistas, podrán desarrollar sus habilidades para ser participantes de su paz individual y de la paz social, para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político (LGE, Artículo 13).

Promover la cultura de paz y no violencia en el ámbito educativo compete a todas las autoridades; con ello, además de generar una convivencia democrática, se realizan acciones que fortalecen el sentido de comunidad y solidaridad. En esto deben estar involucrados los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar, incluyendo en la educación el género con el propósito de cambiar la mirada de los débiles y fuertes por la de colaborativos y solidarios.

En tal sentido, si desde las instituciones de educación superior se educa y forma a los estudiantes en cultura de paz, se les estará dando nuevos paradigmas de vida y ayudándolos a crear nuevos hábitos de convivencia pacífica. Ante los desafíos de la cultura de paz “el ser humano deberá realizar cambios de mentalidad con la finalidad de transformar la cultura que

viene arrastrando desde sus antepasados para permutar de una cultura de violencia a una cultura de paz” (Cabello, 2019:33).

Sobre todo, uno de los criterios que orienta a la educación superior es la cultura de paz y la resolución de conflictos, así como el valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos (LGES, 2020).

Conclusiones

La conformación del sistema educativo y la cultura de paz, a la luz de los principios que disponen los artículos 1° y 3° de la Constitución, en concordancia con los instrumentos internacionales que regulan el derecho humano a la educación, hace propicia la ocasión para que las instituciones de educación superior participen en la generación de estrategias para la educación y formación para la paz y la cultura de paz.

Los nuevos modelos de educación como la nueva escuela mexicana, la educación con enfoque en derechos humanos, implican transitar a que en los planes y programas de estudio se dispongan las acciones a seguir para promover la cultura de paz y no violencia, para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos, así como la convivencia social pacífica.

Finalmente, para lograr el propósito de trabajar en la cultura de paz y resolución de conflictos a través de métodos pacíficos, se requiere incluir en la formación docente, con firmeza y responsabilidad, la capacitación para que se construya otro lenguaje en el aula. Así, holísticamente se reproducirán la enseñanza y el aprendizaje de los profesionistas en forma transversal, de manera que cuando enfrenten conflictos en sus disciplinas tengan las herramientas para abordarlos de manera objetiva y asertiva.

Por último, es recomendable que en todas las carreras se impartan las asignaturas de Cultura de paz y Mecanismos de solución de conflictos, a la luz de lo que dispone el artículo 17 de la Constitución.

Referencias

- Cabello, Paris Alejandro. (2019). *Cultura de paz de la legalidad, formando agentes de paz*. México: Fontamara, 146 págs.
- Lederach, J.P., (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. España: La catarata.
- Tuvilla, J., (2004). *Cultura de paz, fundamentos y claves educativas*. España: DESCLÉE DE BROUWER.
- UNESCO (2015) *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO: España.

Recursos electrónicos:

Congreso. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Congreso. (2020). Ley General de Educación. Consultado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Congreso. (2020). Ley General de Educación Superior. Consultado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Cornelio, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Revista Eirene Estudios de paz y conflictos*, 9-26. [Consultado 20 de septiembre de 2020] <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/63>

ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

ONU. (1969). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

ONU. (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño.

Capítulo 3. La educación para la paz como eje transversal en las IES

Reyna L. Vázquez-Gutiérrez

Introducción

La principal propuesta que se presenta en este trabajo es la posibilidad de integrar un modelo de transversalidad en favor de promover la educación para la paz, desde la acción de las instituciones de educación superior. Desde la visión general del tema actualmente se reconocen diversas estrategias que se han llevado a cabo por algunas instituciones del país. Sin duda alguna, la paz ha sido de la mayor relevancia en la última década; sin embargo, derivado de una investigación de desarrollo permanente, que proviene desde el año 2012, se ha podido comprobar que las estrategias se han realizado como acciones aisladas de cada institución sin lograr constituir un modelo de acción generalizada intra universitario e inter universidades, que pudiera ofrecer mejores resultados de impacto social. A través de un análisis documental y del uso de métodos comparativos se han ido concretando algunos elementos que nos permiten presentar hoy formas tangibles de integrar un modelo encaminado a la formación de ciudadanos participativos, educados en los valores de la paz desde la perspectiva positiva de ésta. Es decir, formando posibles agentes de paz a través de estrategias eficaces de enseñanza-aprendizaje a partir de integrar la mayoría de las dimensiones que abarca la educación para la paz.

Para esta propuesta se toman en cuenta acciones ya institucionalizadas y otras que se recomienda institucionalizar. El abordaje de la transversalidad de carácter teórico y su evolución a la transversalidad práctica pretende llevar a los estudiantes a realizar actividades de conexión con su realidad social para la búsqueda de aportes productivos, así como la generación de sentido de pertenencia y participación. Se presenta una parte inicial del modelo, ya que éste, en su concepción general, integra mayores elementos que en futuros trabajos se seguirán describiendo.

Estrategia metodológica por la paz

Son diversas áreas en las que las instituciones de educación superior han centrado esfuerzos durante el último decenio y con ello se han modificado eficazmente planes de estudio, modelos educativos, pero, sobre todo, se han realizado reformas importantes en la forma en que se vinculan estas instituciones hacia el exterior, con la sociedad receptora de sus bienes y servicios.

Se reconoce la necesidad de desarrollar en los estudiantes universitarios las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad, el respeto en sus comunidades, la necesidad de que las instituciones de educación superior trasciendan desde sus planes y diseños hacia la formación de elementos adecuados a las necesidades sociales, empresariales y profesionales de la época moderna y con capacidades de adaptación, cambio y evolución según se requiera en un mundo globalizado.

A ello, se agrega la consideración de una aportación desde las instituciones de educación superior que toman un papel importante en la formación de ciudadanos participativos con la suficiente interiorización y reconocimiento de habilidades derivadas de la paz en perspectiva positiva. Se asevera la pertinencia de la propuesta, desde la posibilidad de generar una guía en la que puedan enmarcarse acciones y estrategias que abonen a la enseñanza de la paz, encaminando todas las acciones relacionadas hacia un mismo fin y permitir con ello que la institución ejerza programas eficaces en este sentido. El tiempo es idóneo para ello ya que temas como los derechos humanos, la paz, la educación globalizada, entre otros, son aspectos abordados desde la acción universitaria en general, pero no agrupados en función directa de la enseñanza y la formación en materia de paz; la necesidad es imperativa y clara, la ruta pareciera ser viable desde esta perspectiva ya que en la actualidad las instituciones de educación superior han realizado diversos congresos, eventos y seminarios académicos y científicos en los cuales se expone el interés por trabajar en el tema de la educación para la paz.

Fundamentación teórica de la propuesta

Filosofía de la Escuela Nueva

La denominada Liga Internacional de la Escuela Nueva en Europa (o su equivalente, la Escuela Progresista en EU) nació aproximadamente a finales del siglo XIX, extendiéndose hasta la II Guerra Mundial, la cual alcanzó la implantación de un modelo educativo basado en la autoformación y la comprensión de la creatividad, la autogestión y la espontaneidad del niño como elementos esenciales del aprendizaje, cambiando la forma de la memorización y la directriz de indicaciones para la mecanización de actividades.

Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart son considerados los educadores precursores del movimiento de la Escuela Nueva, partían de la realidad que no todos los estudiantes son iguales por lo que deben ser tratados de formas diferentes, además de centrar

la educación en actividades de cooperación y colectividad más que en aquellas de individualismo, toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad (Jares, 2012 citado en (Vázquez-Gutiérrez, La mediación escolar como herramienta de educación para la paz, 2012).

En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1978 citado en Narváez, 2006).

Pensamiento Freinet de la Educación

En su momento este pensamiento se reconoció como la escuela moderna; la filosofía educativa de Celestin Freinet generó entre sus principales aportaciones a las escuelas participativas enfocadas en el papel activo del estudiante de educación primaria. Al ser su principal herramienta la educación centrada en el estudiante, su enfoque en la educación inicial puede ser adaptado sin duda a la educación media superior y superior, partiendo de la necesidad de percibir al estudiante como un ser humano único con necesidades específicas y, con ello, abrir la posibilidad de que el docente trabaje en diversos sentidos sus herramientas pedagógicas.

Aunque antigua a simple vista, la llamada pedagogía Freinet en realidad sigue siendo la base esencial de las ahora reconocidas escuelas modernas; nacidas de los ideales de un maestro de aula, no de un grupo de teóricos pedagógicos especializados, pero seguida permanentemente por profesionistas de la enseñanza-aprendizaje de diversas generaciones, las técnicas pedagógicas de Freinet han ido evolucionando y adaptándose a través de las épocas.

Actualmente, la ideología pedagógica con bases en Freinet guía a los maestros a enseñar enfocados en la educación de valores como la democracia, la libertad de expresión, la comunicación, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo en equipo (Chourio Muñoz y Segundo Melean, 2008). Freinet defiende que la naturaleza humana es lo más importante de proteger en el ámbito de la enseñanza; desde su perspectiva, más allá de dirigirse debe acompañar en el aprendizaje, respetando las individualidades de cada estudiante e incluso sus intereses y motivaciones.

Informe Delors y los Cuatro Pilares Educativos

A mediados de los años '90, surge el Informe denominado Cuatro Pilares de la Educación (Delors, 1996), el cual expone que la transformación de la educación del siglo XXI exigiría estructurar el aprendizaje en cuatro pilares del conocimiento que formarán a personas con visión de futuro. El informe describe cómo asumir el desafío educativo del nuevo siglo, en la cuenta

de los profundos cambios sociales ocurridos y de su poderosa influencia en la vida escolar (Aguilar, 2011).

Las cuatro dimensiones abordadas son:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser persona

El primero hace referencia a ese fortalecimiento necesario en nuestro propio yo, en nuestra propia autonomía desde el reconocimiento de la responsabilidad personal, esa responsabilidad de opinión, de justicia y de actitud. El segundo trata de aprender a conocer, referente a reconocer la importancia del enriquecimiento de una cultura generalizada y una especializada, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias (Vázquez-Gutiérrez, 2012).

El tercero se refiere a aprender a hacer, desde la relevante necesidad de adquirir especialización en competencias, es decir, capacitar al estudiante en el uso de herramientas académicas y especializaciones, con aplicación en situaciones sociales y laborales de presencia cotidiana y, por último, aprender a convivir, es decir, utilizar la educación dirigida al fortalecimiento del respeto por las opiniones de los demás, aceptación de la diversidad de juicio (Vázquez-Gutiérrez, 2020).

Sin lugar a dudas, la enseñanza debe estar orientada a desarrollar la capacidad de enfrentar problemas nuevos, aplicando conocimientos ya adquiridos si es posible, buscando conocimientos que puedan ser útiles, o produciendo nuevos conocimientos mediante la investigación (Prisco, 2001), en el caso de la enseñanza de la paz la intención es que ésta gire en torno a la realidad social de los estudiantes para con ello generar conocimiento social y desde la perspectiva de los cuatro pilares lograr interiorizar los valores de la paz positiva.

El Panorama de las Cuatro Oleadas de la Educación

Basado en el modelo del Programa Enseñar a Convivir no es Tan Difícil de Manuel Segura se formula una descripción del avance educativo hasta ese momento, mostrando cómo la educación global ha transcurrido por cuatro principales *oleadas*, que han generado la necesidad de atender las formas educativas y ampliar sus dimensiones para la formación integral de los estudiantes (Segura, 2005):

- Primera Oleada: En ella se destacó la necesidad de aprender a pensar, se intenta avanzar hacia un modelo en el que más que incluir temas e informaciones, se dedique el tiempo para que los estudiantes aprendan a pensar.

- Segunda Oleada: En ella se destacó la necesidad de inculcar habilidades sociales, en busca de un éxito social posterior y, de un crecimiento de atención y aprecio por los demás.
- Tercera Oleada: La trascendencia de la educación emocional, centrada en la necesidad de que el alumno desarrolle capacidades de identificación y, responsabilidad de las propias emociones y las de sus compañeros.
- Cuarta Oleada: Es la enfocada a la necesidad de resaltar los valores, buscar la interiorización de los valores morales en los estudiantes.

Cada una de estas cuatro oleadas, la de pensar, la de habilidades sociales, la emocional y la de valores, ha determinado la aparición de programas educativos concretos, sin embargo, si los programas se individualizan y se focalizan en solo una de las cuatro pueden obtenerse resultados vagos sobre la importancia de atender cada aspecto de la formación integral, es por ello que deben integrarse correctamente estas cuatro oleadas, tener en cuenta los cuatro aspectos, ya que todas son acertadas y responden a facetas básicas de la formación del ser humano (Segura Morales, 2007), conjuntar esto más la trascendencia de la transversalidad teórica y práctica que aquí se propone a los modelos actuales de educación superior, sin duda logrará impactar positivamente en la formación integral ciudadanos e individuos pertenecientes a una sociedad moderna.

Contextualización general en las instituciones de educación superior en pro de la paz

Responsabilidad social de las instituciones de educación superior y su relación con la educación para la paz

Las instituciones de educación superior han centrado esfuerzos durante el último decenio en diversas áreas y con ello han modificado eficazmente planes de estudio, modelos educativos, pero, sobre todo, han realizado reformas importantes en la forma en que se vinculan con la sociedad receptora de sus bienes y servicios. En consecuencia, la responsabilidad social adquiere una gran importancia; en este sentido, no está separada de los fines de la educación para la paz y, por el contrario, forma parte de la estructura requerida para el buen éxito, principalmente en los siguientes ejes de acción.

Para la vinculación de la responsabilidad social con la educación para la paz se aborda la primera con una visión ampliada, más allá de lo dirigido a la propia vinculación social, sino más bien encaminada a la necesidad de crear productos eficaces que contribuyan al desarrollo nacional y a la competitividad en el entorno mundial en los diversos aspectos en los que una institución de educación superior está obligada a involucrarse. Esa vinculación podría proponerse en cuatro primeros grandes ejes: Administración, Formación, Investigación y Extensión, compuestos en grandes rasgos, como sigue:

- Ejes de Administración. Área dirigida a la necesidad de diseñar acciones en crecimiento, trascendencia y posicionamiento educativo y social para la institución.
- Eje de Formación. Área compuesta por la observación y atención a la formación humana y profesional. Con la creación de bienes educativos con contenidos dirigidos al enriquecimiento del ser, basados en los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser).
- Eje de Investigación. Área dirigida a la generación de nuevos conocimientos que resuelvan los principales déficits sociales detectados en el ámbito local, nacional e internacional en lo que compete a la institución, la integración y participación de redes. Este eje se orienta asimismo al crecimiento del impacto social a través de la ciencia aplicada y la ciencia básica, así como el trabajo empírico en fenómenos de la realidad social de urgente tratamiento y atención.
- Eje de Extensión. Área concentrada en la generación de estrategias de acercamiento de servicios de la institución hacia la sociedad, participando en su desarrollo y crecimiento, sin descuidar la transparencia para producir confianza en la sociedad y estimular la participación ciudadana.

Importancia de un modelo de educación globalizada

Con educación globalizada hacemos referencia a la necesidad de que las instituciones de educación superior trasciendan desde sus planes y diseños hacia la formación de elementos de competitividad mundial adecuados a las necesidades sociales, empresariales y profesionales de la época moderna con capacidades de adaptación, cambio y evolución según se requiera en el escenario mundial. Para ello, este modelo propone integrar el trabajo en tres vertientes esenciales:

1. Necesidad de sistemas educativos vanguardistas a través de la inclusión de las tecnologías de la comunicación e información como herramientas básicas de la enseñanza-aprendizaje, la promoción de una enseñanza de carácter multimedia e híbrida que a su vez facilite una permanente actualización del currículo y una adecuación a las exigencias del mundo globalizado. Para todo ello esta vertiente requiere que se ponga atención especial a los receptores del servicio para la generación de adaptaciones adecuadas.
2. Modelos de educación inclusivos, en los cuales los objetivos de educación no se limitan al ámbito de la enseñanza, sino que se refieren a todos los ámbitos de la vida con la visión de generar un sentido de comunidad y pertenencia al entorno social y estrategias de enseñanza adaptadas al estudiante, con aulas mixtas en relación con la constitución de la población estudiantil.

3. Formación de profesionales competitivos a nivel mundial, logrando esto a través de tres principales dimensiones de acción: enseñanza en autonomía, enseñanza en creatividad y enseñanza en innovación.

Educación en derechos humanos

La objetividad de la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior gira en torno a la necesidad de desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad, el respeto en sus comunidades, sociedades y en todo el mundo. Se sugiere atender los siguientes puntos esenciales para el logro de este objetivo:

- Educación preventiva: referida a la facilitación de herramientas para la detección de la violencia, la educación en y para el conflicto y la educación en la transformación positiva del conflicto.
- Enfoque holístico: ubicando a los derechos humanos como concordantes con un todo social y necesarios a su vez para la formación de un ser social.
- Interdisciplinariedad y no focalización profesional: destacar que la enseñanza y el aprendizaje en materia de derechos humanos no corresponde a una sola disciplina ni en teoría ni en acción, así como concientizar a los estudiantes universitarios en la necesidad de constituirse en agentes activos de la protección y defensa de los derechos humanos.

Acciones de educación para la paz de las instituciones de educación superior

La paz en un currículo transversal

Desde esta perspectiva se propone la inclusión de los temas de paz desde un enfoque de transversalidad de eje o transversalidad teórica, para llegar con ello al logro de incluir temas de paz en todas las asignaturas de los currículos educativos, no como asignatura única sino como un tema de formación humana para la que cualquier contenido de aprendizaje disponga de coincidencias y necesidades. Para ello será necesario introducir los contenidos relacionados con los temas de formación integral en todas las prácticas docentes de las asignaturas curriculares en curso. El principal objetivo de esta estrategia es el de generar sensibilización en la población institucional hacia el tema de la paz y su reconocimiento como tema de pertinencia global.

El aprendizaje de áreas esenciales del conocimiento, la educación en valores, la educación en habilidades sociales, la educación en resolución de conflictos, y todos aquellos aspectos educativos basados en la tolerancia, el respeto, la cooperación y la convivencia, forman parte

de lo que se denomina educación integral. Las habilidades, conceptos y valores que se interiorizan a través de la educación para la paz, ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta.

Trascender hacia una transversalidad de carácter práctico tiene el objetivo de la interiorización, es decir, visualizarla como concepto de formación integral, lo que implica introducir prácticas y actividades diarias en la enseñanza derivadas de la concepción de paz como estilo de vida. Incluyendo la solución pacífica de conflictos en el día a día, el diálogo y la expresión democrática, convivencia, inclusión, aceptación de la diversidad y auto reconocimiento, generando acciones conjuntas con familia y comunidad inmediata del centro educativo, con ello se podrán lograr resultados positivos y formar agentes de paz que ejerzan un contagio social derivado de un trabajo conjunto (Cabello-Tijerina & Vázquez-Gutiérrez, 2018).

Programas de pacificación de conflictos universitarios

La mayoría de los elementos a los que se ha hecho referencia sobre la transversalidad y la educación para la paz se considera que ya están presentes en las instituciones y son parte de sus modelos educativos, sin embargo se mantienen en áreas de atención diferenciadas y quizá solo sea necesario reunir esfuerzos para poner una meta holística en común, pensar en un proceso de formación integral como un todo para un todo, integrando las estrategias necesarias que contribuyan en igual medida a la formación del profesional que a la formación del ser humano.

Para la facilidad de instauración y el éxito de un modelo integral y transversal es indispensable la confianza institucional, por ello la relevancia del trabajo de sensibilización, si la institución y los responsables de ella creen en la paz, será más sencillo diseñar, implementar y adecuar estrategias eficaces para la formación de agentes de paz.

Trabajar en acciones colectivas como sociedad generando acceso de capacitación y seguimiento especializado de casos que se requiera para finalmente incluir en el modelo educativo la transversalidad de la paz desde la teoría y desde la práctica con la generación de recursos didácticos aplicados en la realidad social para lograr con ello la formación de ciudadanos activos y participantes en la dinámica mundial.

Es necesario que la institución lleve a la práctica la filosofía de la paz más allá de la transversalidad temática. También es recomendable crear espacios de solución de conflictos que pueden funcionar para relaciones entre estudiantes, estudiantes y profesores, profesores y familia. Establecer un centro de mediación educativa que permita la detección, atención y seguimiento de casos de conflictos es de gran utilidad para la sensibilización y cultura de pacificación de conflictos. Para la instauración eficaz de este programa se pueden aprovechar espacios con funcionalidades de las áreas de tutorías y orientaciones estudiantiles, creando una red de apoyo a estudiantes que abarque temas familiares y sociales. De igual forma, la sensibilización docente es indispensable para todo mecanismo que se pretenda establecer.

Propuesta de una transversalidad práctica complementaria

La conceptualización de transversalidad práctica nace de la necesidad de crear herramientas que permitan interiorizar el aprendizaje de estrategias de pacificación de conflictos más allá de sólo sensibilizar. Para ello es necesario introducir prácticas y actividades diarias en la enseñanza derivadas de la concepción de paz como estilo de vida, incluyendo la solución pacífica de conflictos en el día a día, el diálogo y la expresión democrática, convivencia, inclusión, aceptación de la diversidad, auto reconocimiento e intentar compatibilizar los intentos con acciones conjuntas con la familia y la comunidad inmediata.

De esta conceptualización y propuesta se deriva la prospectiva de hacer viables los siguientes resultados en la educación e interiorización de los valores y principios de la paz: adquirir habilidades y actitudes basadas en la cultura de paz como acción humana, formar agentes de paz que ejerzan un contagio hacia familias y sociedad, así como generar herramientas de cooperación que puedan culturizar a mediano y largo plazo en la paz positiva como estilo de vida y costumbre, tanto en la población estudiantil, docente y administrativa como en los padres de familia y sociedad inmediata.

Se considera que al abarcar lo expuesto más otros elementos y aspectos en desarrollo se lograrán establecer estrategias de enseñanza, educación, formación y aprendizaje que impacten en la creación de estudiantes activos en democracia con un empoderamiento positivo y pacifista como perteneciente y participante de una sociedad dinámica educando en la conceptualización y el activismo en busca de justicia social. Para ello se busca desarrollar e inculcar en los estudiantes capacidades y habilidades dirigidas a convivencia social fundada en la solidaridad, es decir, brindar el acercamiento más claro y tangible a las instituciones de educación superior para la formación de estudiantes educados en pensamiento crítico y autocrítico.

Se insiste en la necesidad de educar en la convivencia y la colectividad pero esto no quiere decir que se deje de lado la importancia de promover a su vez, un pensamiento individual crítico y activo, con la búsqueda de la felicidad como máxima meta personal en los estudiantes a través de desarrollar habilidades de pensamiento en la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento y la comunicación, con posibilidad de ser activo en la posibilidad de conocer a través de la deducción, inducción, hipotetización y transducción.

Elementos generales como conclusión. Propuesta transversal de educación para la paz

La iniciativa de trabajar en una investigación que permita codificar, identificar y proponer mejoras hacia la integración de un modelo transversal de educación para la paz ha permitido ir conociendo a fondo las estrategias que cada una de las instituciones de educación superior ha ido implementando para la elaboración de modelos integrales de educación, o formación

de seres humanos competitivos y globalizados con competencias reconocidas. Sin duda alguna, cada una de las instituciones de educación superior contiene estrategias a su manera de empatar las necesidades que socialmente se van presentando día con día en lo nacional y en lo internacional.

Partir del modelo de incursión de la educación para la paz que se ha llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Nuevo León –UANL– para identificar de ahí factores de éxito permite la elaboración de parámetros de acción para las demás instituciones interesadas. Es necesario ajustar los modelos educativos a un campo de educación globalizada, formación del ser integral y enseñanza de la paz desde la perspectiva que se aborda en este trabajo, elaborar un plan estratégico que abarque el diseño, la implementación, la impartición y sobre todo la unificación de estrategias en un mismo sentido para que los indicadores conseguidos por programas independientes se potencialicen hacia un objeto general y subir exponencialmente la atracción de la institución en su formación humanista a través de formar agentes de paz agrupando la enseñanza de los derechos humanos, la responsabilidad social, la educación globalizada, las estrategias de erradicación de brechas de exclusión y la enseñanza de la paz como eje nuclear.

Referencias

- Aguilar, M. (2011). *La Educación y la Gestión de los Conflictos*. Montevideo: Concepto.
- Bouchamaoui, O. (2018). La Premio Nobel y miembro del Consejo de la UPEACE. *Discurso de Graduación*. Costa Rica.
- Cabello-Tijerina, P. A. (2015). Mediación: Una política social para el logro de una cultura de paz. *Estudios Agrarios*, 9-24.
- Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). *Cultura y Educación para la Paz. Una Perspectiva Transversal*. México: Tirant LoBlanc.
- Cabello-Tijerina, P. A., Arrellano Hernández, F. P., Vázquez-Gutiérrez, R. L., Rivera Hernández, P. P., Mack Echeverría, L. F., García Barreto, J. J., y otros. (2019). *Cultura de Paz y de la Legalidad. Formando Agentes de Paz*. México: Fontamara.
- Cabello-Tijerina, P. A., Díaz Pérez, G., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2019). *Investigación para la Paz: Teorías, Prácticas y Nuevos Enfoques*. Valencia: TirantLoBlanch.
- Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2020). *Cultura de Paz* (Segunda ed.). México: Grupo Editorial Patria.
- Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2020). *Paz y Justicia para el Desarrollo Sostenible*. México: TirantLoBlanch.
- Cabral, R., Arévalo Salinas, A. I., Vilar Sastre, G., & Najjar Trujillo, T. (2019). *Estudios Interdisciplinarios: Paz y Comunicación*. Castellón de la Plana: UNESP.
- Cantú Leal, C. A., Arévalo Salinas, A. I., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). La Educación Básica en México: Análisis Comparativo de los Modelos Educativos de 2011 y 2016. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. AAPE EPAA*, 26 (78).

- Cátedra UNESCO de Resolución de Conflictos. (2019). *Geopolítica del mundo actual. Una visión multidisciplinar*. Córdoba: ucopress.
- CEIPAZ. (2020). *www.ceipaz.org*. Obtenido de <http://www.ceipaz.org/publicaciones.php>
- Chourio Muñoz, J. A., & Segundo Melean, R. (2008). Pensamientos e Ideas Pedagógicas de Celestin Freinet. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 48-55.
- Dulcic, M. S., & Paulina, F. (2000). *Centro de Investigación para la Paz*. Obtenido de Habilidades de Comunicación: www.cip.fuhem.es
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 358-366.
- EFP-International. (2001). *Education For Peace*. Obtenido de www.efpinternational.org
- Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 256-270.
- García-Longoria Serrano, M. P., & Vázquez Gutiérrez, R. L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania*, 113-136.
- Hinojosa García, M. B., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia*, 434-455.
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la Paz. Su teoría y su Práctica* (Tercera ed.). Madrid: Popular.
- Jiménez, Y. I., Hernández Jaime, J., & Alfonso González, M. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13 (61), 21.
- Lozano Garza, N. (2011). De Teorías, Metodologías y Prácticas para la Paz. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores* (pág. 20). Buenos Aires: Univesidad de Buenos Aires.
- Mihr, A. (2003). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya*, 29-42.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 629-636.
- OIT. (2020). *Observatorio de la OIT: El Covid-19 y el mundo del trabajo. 7 de abril 2020*.
- Prisco, C. A. (2001). La enseñanza de la ciencia y los cuatro pilares de la educación. *Interciencia*, 581-582.
- Robles F., Z., & Figueroa, R.A. (2020). Génesis de la responsabilidad social y su impacto en las instituciones de educación superior en México. *Espacios*, 22.
- Rojas Aravena, F. (2020). *The Difficult Task of Peace. Crisis, Fragility and Conflict in an Uncertain Word*. Palgrave Macmillan.
- Salvado Simón, B. (2019). Cultura y educación para la paz. Una perspectiva transversal. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 225-229.
- Segura Morales, M. (2007). *Convivencia y Resolución de Conflictos*. Obtenido de Cuatro Oleadas de la Educación: <https://www2.uned.es/>
- Segura, M. (2005). *Enseñar a Convivir no es Tan Difícil*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- SG UN. (8 april 2020). "Statement by the Secretary-General on Covid-19". New York.

- SIPRI. (2020). <https://www.sipri.org>. Obtenido de /media/press-release/2020/global-military-expenditure-sees-largest-annual-increase-decade-says-sipri-reaching-1917-billion
- SP. (2020). *Systemic Peace*. Obtenido de <https://www.systemicpeace.org/conflictrends.html>
- UNCHR. (2020). <https://www.unhcr.org>. Obtenido de <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- UNCTAD. (2020). <https://unctad.org>. Obtenido de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- UNCTAD. (2020). *UNCTAD. ORG*. Obtenido de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- UNCTAD. (2020). *unctad.org*. Obtenido de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- UN. (2019). *Naciones Unidas*. Obtenido de <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/07/GPI-2019web.pdf>
- UN. (2020). *Naciones Unidas*. Obtenido de <https://undocs.org/A/69/968>
- UN. (2020). *Peace Keeping*. Obtenido de <https://peacekeeping.un.org/es/data>
- UNDOCS. (2019). <https://undocs.org>. Obtenido de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- UNESCO. (2020). <http://www.unesco.org>. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/global-citizenship>
- UPEACE. (2020). www.upeace.org. Obtenido de [https://www.upeace.org/files/Promotional%20Materials/A-RES-73-90%20Universidad%20para%20la%20Paz%20\(2018\).pdf](https://www.upeace.org/files/Promotional%20Materials/A-RES-73-90%20Universidad%20para%20la%20Paz%20(2018).pdf)
- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2015). Mediación Educativa como Instrumento de Pacificación Social. En P. A. (Coord.) Cabello Tijerina, *La multidisciplinariedad de la Mediación y sus Ámbitos de Aplicación* (pág. 198). México: Tirant Lo Blanch.
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2012). La mediación escolar como herramienta de educación para la paz. *Tesis Doctoral*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2020). Aprender a practicar la paz como pilar de la educación con enfoque en los cambios generacionales. En P. A. (Coords.) Cabello-Tijerina, & R. L. Vázquez-Gutiérrez, *Paz y Justicia para el Desarrollo Sostenible* (págs. 11-24). México: Tirant lo blanch.
- worldjusticeproject. (2020). <https://worldjusticeproject.org>. Obtenido de <https://worldjusticeproject.org/our-work/research-and-data/wjp-rule-law-index-2020>
- Worldjusticeprojet. (2020). <https://worldjusticeproject.org>. Obtenido de <https://worldjusticeproject.org/our-work/research-and-data/wjp-rule-law-index-2020>.

Capítulo 4. Paz y derechos humanos: una relación necesaria para la educación y transformación de la sociedad

Giovana Patricia Ríos Godínez

Introducción

Una de las necesidades más grandes que vive el ser humano es la paz, no como algo que llega por sí solo o como un estado en el que no existe el conflicto sino como relación directa entre él mismo y la satisfacción de sus necesidades: un vínculo armónico con el medio ambiente, experimentar la seguridad en todas sus acepciones, vivir en convivencia con los otros a través de condiciones de igualdad, respeto y justicia. La vivencia de la paz en un mundo globalizado, rápidamente cambiante y con el reto de gozar de sostenibilidad está vinculada directamente al fomento, protección y aplicación de los derechos humanos.

El objetivo de este texto es mostrar el vínculo directo que existe entre la paz y los derechos humanos, a través de un recorrido por las generaciones de estudios para la paz y la afirmación de los derechos humanos a través del tiempo, además de dar cuenta del camino que existe para que la paz en sí misma sea considerada un derecho humano.

En este sentido, se divide el texto en tres apartados. En primer lugar, se hace una reflexión en torno al concepto de paz y los cambios que ha tenido a partir de los diversos estudios que han fundado el concepto, lo han expandido, especializado y, por último, lo han llevado a un estado de hibridación. En un segundo momento, se observa que los estudios de paz se nutren también de la evolución de los derechos humanos, mismos que responden a los cambios que ha vivido la humanidad sobre todo en el último siglo. Por último, se aborda el derecho humano a la paz desde un sentido cultural, político, social y económico. Se analiza la paz positiva como derecho y se da cuenta del proceso en la búsqueda de su consolidación.

Estrategia metodológica para la paz

El segundo decenio del siglo XXI y el inicio de este tercero han traído consigo cambios y retos que obligan a repensar nuevas alternativas para abordar los conflictos y violencias que inciden en contextos locales, nacionales, internacionales y globales. En este sentido, el texto busca contribuir a la reflexión, análisis y conocimiento de las instituciones de educación superior (IES) acerca de la evolución de los estudios de y para la paz, los cuales han evolucionado ante nuevas problemáticas, conflictos y la promoción del bienestar de la humanidad. Sin embargo, esto no sería posible sin una relación directa y necesaria con los derechos humanos, así como con su reconocimiento, protección y puesta en práctica.

Asimismo, existen diferentes acciones para promover y consolidar el derecho humano a la paz, mismo que aún requiere ser reconocido por todas las naciones de manera jurídica para promoverlo a través de sus instituciones y políticas. Las instituciones de educación superior encontrarán que los estudios de paz y de derechos humanos tienen múltiples caminos que convergen y brindan una dirección para generar estrategias que incidan en la comunidad universitaria ante los retos que ésta enfrenta para consolidar la cultura de paz en las aulas y programas de estudio.

De los estudios de paz a los derechos humanos

Reflexionar sobre el concepto de paz y sus objetivos implica acercarnos a una visión más compleja de dicho concepto, en que los movimientos sociales, la construcción de ciudadanía, la responsabilidad social y las políticas públicas forman parte de nuevas perspectivas para construir la paz basada en la promoción y consolidación de los derechos humanos.

Cabe mencionar que la paz no se remite únicamente a la ausencia de conflictos, está intrínsecamente relacionada con el respeto, igualdad, equidad y justicia social, y el conflicto se convierte en un elemento interactuante con la realidad social. La paz es entonces un proceso dinámico de la acción humana y de sus interrelaciones, para intervenir en situaciones de conflictos, violencia y lograr transformarlas de manera pacífica (Hernández I., Unriza M., y Llanez F., 2019).

Asimismo, se han identificado tradicionalmente tres tipos de paz: la negativa, la positiva y la imperfecta como parte de los estudios de primera generación. La primera busca poner un freno a la violencia sea o no ejercida por poderes estatales. La relación entre violencia y conflicto da en sí misma una proyección negativa a la paz, “desde esta concepción es difícil el diálogo a partir de la diferencia y puede contribuir a alimentar el conflicto sin aprovechar los elementos favorables que surgen de éste para la construcción de paz” (Hernández I., Unriza M., y Llanez F., 2019, p.87).

Cuando la paz es únicamente la ausencia de violencia, los esfuerzos para lograrla se basan en mantener únicamente estrategias de seguridad a fin de evitar guerras, levantamientos,

crimen y lograr estabilidad; por tanto, es necesario que exista conflicto y violencia para mantener estas tácticas de pacificación. Lo anterior involucra la creencia que para que exista la paz hay que desconocer y abolir el conflicto, lo cual es imposible ya que es propio del ser humano (Lederach, 2009).

En el caso de la paz positiva se busca crear las condiciones para que exista el desarrollo de las personas tal y como lo muestra el Índice de Paz México 2020, que la define como aquellas estructuras, actitudes e instituciones que dan forma a las sociedades pacíficas y fortalecen el crecimiento económico, el bienestar y el desarrollo (Índice de paz México, 2020). Galtung (2003)

La paz positiva genera condiciones de justicia, desarrollo y satisfacción de necesidades, y a diferencia de la negativa no sólo se dirige a la ausencia de conflicto, sino que se observa como un proceso complejo en el que intervienen otras condiciones capaces de generar bienestar y contribuir al desarrollo de las personas y sociedades.

Galtung en su análisis de la paz positiva identificó en el triángulo de las violencias la base de las violencias estructurales y culturales que no siempre son visibles. Para él la violencia estructural no permite la satisfacción de las necesidades básicas, lo cual es el obstáculo principal del bienestar. La violencia cultural es aquella que permite la “normalización” de las violencias, es decir, se legitiman como parte de la cultura. La tercera violencia es la directa, que es visible y representa sólo una pequeña parte del conflicto que subyace, puede ser verbal y física, además de reforzar a las otras dos. Tras estos tres tipos de violencia, Galtung presenta las tres erres, es decir, reconstrucción, reconciliación y resolución como fundamento para fomentar un cambio pacífico. Se observa el problema de la reconstrucción tras la violencia directa, la reconciliación de las partes en conflicto y la resolución del conflicto de raíz (Galtung, 1998).

El concepto de paz imperfecta o neutra logra trascender los dos tipos antes referidos y se vincula con la transformación de conflictos a través de diversos mecanismos para lograr procesos más profundos de transformación, tanto culturales como sociales. En este contexto, la paz es posible sólo si existe una educación que neutralice las violencias y enseñe el manejo positivo de los conflictos a través del diálogo y los consensos (Muñoz, 2001). Este tipo de paz permite deconstruir y visibilizar las violencias, además de generar un vínculo directo con los derechos humanos sobre todo de tercera generación que hacen hincapié en la solidaridad (Hernández I., Unriza M., y Llanez F., 2019).

Jimenez (2019) realiza una crítica al análisis de la idea de paz negativa, positiva y cultural desarrollada por Galtung. A su juicio es necesaria la construcción de nuevas categorías conceptuales de paz que permitan abordar diferentes herramientas para transformar los conflictos. La primera generación de los estudios para la paz se centra en la paz negativa, positiva, imperfecta o neutra, mismos tipos que ya fueron abordados.

La segunda generación expresa la necesidad de abordar conflictos sociales e individuales más complejos y actuales, por lo que se habla de una paz social, la paz Gaia o ecológica y la paz interna. Estos estudios tienen un vínculo directo con los derechos humanos; por ejemplo,

la paz social se vincula directamente con los derechos civiles, políticos y socioeconómicos. En el caso de la paz ecológica los estudios abordan la sostenibilidad, los conflictos y los derechos medioambientales. Por último, los estudios sobre paz interna ponen al ser humano en el centro, se busca transformar su conciencia para lograr abordar los conflictos de manera distinta a través de herramientas que le permitan reconocer el conflicto como parte de sí mismo y logrando un estado de resiliencia y aprendizaje (Jiménez, 2017).

En la tercera generación de estudios para la paz se habla de paz multicultural, intercultural y transcultural. La primera se refiere a la construcción de mecanismos de pacificación en sociedades en que se encuentran una mayoría, minorías y grupos étnicos. La paz intercultural hace referencia a las sociedades que se enriquecen con la diversidad cultural y étnica; no obstante, existe una diversidad de conflictos que pueden derivar en violencia, apatía y rompimiento del tejido social. Construir este tipo de paz permite definir espacios específicos de incidencia como son los barrios, los centros educativos, las comunidades vecinales, etc., y existe una aportación directa a la construcción de igualdad y justicia social. Por último, la paz transcultural posibilita que los grupos sociales integren diversos marcos culturales externos y además se puedan generar nuevos referentes culturales (Jiménez, 2016).

La última generación de tipos de paz que Jiménez (2019) afirma se encuentra en construcción, se conoce como de hibridación, e incluye la paz vulnerable, la sostenible y la resiliente que favorecen la paz híbrida ante las necesidades y retos que plantea el siglo XXI. Los conflictos y guerras actuales se presentan con elementos diversos; por ejemplo, hay guerras que no se realizan por medios militares y otras que sí; además, se busca que el enemigo tome decisiones que no tomaría por sí mismo; se dan guerras de carácter más psicológico, comerciales, contra grupos del crimen organizado, atentados terroristas, ciberguerras, etc., lo cual lleva a configurar violencias combinadas. La paz híbrida, por tanto, se presenta al reconocer la vulnerabilidad de las distintas sociedades, busca la sostenibilidad y trabaja en favor de procesos resilientes ante los efectos de conflictos latentes que propagan miedo en la sociedad más allá de sus territorios.

Estas generaciones de estudio favorecen las labores para constituir una cultura de paz y alimentan las acciones de promoción y acción en torno a los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales conocidos por sus siglas DESCAL. La cultura de paz conlleva valores, actitudes, conductas y formas de relación que permiten un cambio de vida para lograr una convivencia pacífica; sin embargo, su desarrollo se realiza en interrelación con el respeto a los derechos humanos que son un ideal de convivencia y desarrollo humano (Esquivel y García, 2018).

La relación directa entre paz y los derechos humanos

El deseo de vivir en una cultura de paz no es un mero anhelo, se construye a través de un pleno disfrute de los derechos humanos por medio de acciones que impactan la calidad de vida, fomentan la igualdad entre todas las personas y la no discriminación, un desarrollo sostenible,

economía social y un medio ambiente sano. La literatura en torno a la relación de la paz y los derechos humanos ha crecido en los últimos años mostrando la necesidad de poner en marcha mecanismos para su protección e incidir en los conflictos y violencias que llevan a su violación. La construcción de paz se puede entender como un proceso continuo entre la sociedad, las instituciones públicas y privadas, los movimientos y organismos sociales, como lo menciona la Organización de las Naciones Unidas en la propia constitución de la UNESCO (1945).

Los derechos humanos son considerados según la Declaración de las Naciones Unidas de 1948 como aquellos que poseen las personas por el hecho de serlo; por tanto, son inalienables, intransmisibles, irrevocables e irrenunciables (ONU, 1948). Los estudios sobre ellos han proliferado durante la segunda mitad del siglo XX y en la actualidad, reconociendo su importancia y destacando sus valores y principios éticos, así como su reconocimiento jurídico y político para lograr el bienestar de los países y las personas en el mundo.

Existen también varias generaciones de derechos humanos; se han consolidado tres, empero se habla actualmente de una cuarta, quinta y sexta generación. Medina (2019) las analiza y señala que la primera es la de los llamados derechos civiles y políticos que conciernen a la vida, la integridad física, la dignidad, la justicia, la garantía de la libertad individual y la autonomía frente al Estado. En la segunda generación se reconocen los derechos sociales y culturales de manera que el Estado garantice el acceso a derechos como la educación, el trabajo, la protección social, etc., para compensar las desigualdades y promover la equidad social. La tercera generación de derechos tiene como objetivo proteger a grupos sociales que se encuentran en estado de vulnerabilidad y a las minorías, considerando el respeto a la diversidad cultural, la protección al medio ambiente y la protección del patrimonio cultural.

La llegada del siglo XXI ha traído consigo retos en torno a la sociedad de la información y del conocimiento, migración y multiculturalismo, entre otros aspectos. Por tanto, surgen los derechos de cuarta generación en torno a estas nuevas realidades en las que no sólo se habla de las personas sino de la humanidad y su entorno. Se discute dar un trato ético a lo no humano como los animales, los recursos naturales y los ecosistemas. La quinta generación aborda los relativos a la inteligencia artificial y la sexta generación aborda aquellos derechos humanos de personas trans humanas, que según Rodríguez (2015) son aquellas con identidad genética cognitiva informacional alterada por la modificación geno-nano-robotológica.

Estas generaciones de estudio nos permiten ver la complejidad de retos y problemáticas a los que se enfrenta la humanidad y, por tanto, cuando se abordan los conceptos de derechos humanos y paz existe una crítica por delimitarlos y no abordarlos en forma transdisciplinaria, de modo que son concebidos solamente desde una visión jurídica relacionada con la noción de derecho natural y derecho universal. Se consideran como derechos solamente de la naturaleza humana o dados por el propio Estado. El concepto de paz durante muchos años también se limitó a la ausencia de guerra, conflicto o violencia, teniendo a la paz como un fin último a alcanzar por parte de los Estados, lo cual no ha permitido observar toda su complejidad, alcances y capacidades (Muñoz, 2005).

La construcción de paz y la consolidación de los derechos humanos permite generar sociedades más democráticas, con mayor participación ciudadana y justicia social según la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz emitida por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. En el Programa de Acción en el apartado B sobre *Consolidación de las medidas que adopten todos los agentes pertinentes en los planos nacional, regional e internacional*, en el punto 11, se hace hincapié en las medidas para asegurar el respeto de todos los derechos humanos alentando los planes de acción nacionales para promoverlos, fortalecer instituciones y capacidades nacionales en la esfera de los derechos, aplicar el derecho al desarrollo establecido en la Declaración y Programa de Acción de Viena, difundir y promover la Declaración Universal de los Derechos Humanos en todos los niveles (Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 1999).

Cabe destacar que existen discusiones académicas que permiten ir más allá de la normativa establecida, los regímenes internacionales de derechos humanos, en las que se fomenta el debate acerca de su eficacia y su legitimidad. Por tanto, podemos encontrar dos caras para abordarlos: por un lado, está el reconocimiento de las normas y, por otro, su práctica.

La práctica de los derechos humanos está determinada por un proceso de culturización que permite no sólo a las instituciones sino a la personas que las conforman realizar cambios en su comportamiento en favor de los valores que forman parte de una cultura de la legalidad; sin embargo, cuando en la sociedad existe una clara normalización de comportamientos en los que se manifiestan la violencia, el racismo, el clasismo, el patriarcado, la corrupción e impunidad, la práctica de los derechos humanos se ve limitada. Es en este punto en que la cultura de paz permite promover acciones y mecanismos para trascender las violencias y las prácticas que minan los derechos humanos en la sociedad.

Lo anterior nos lleva a reconocer los estudios de paz que enmarcan el desarrollo de diversos derechos y permiten generar acciones que los fortalezcan y promuevan. En el siguiente cuadro se busca empatar los derechos en torno a los estudios de paz presentados anteriormente y acciones que desde la paz han incidido en las diversas formas de violencia y en pro del fortalecimiento de los derechos humanos.

Paz, Violencias y Derechos Humanos

Estudios de/ para la paz	Tipos de Violencias que aborda	Derechos Humanos	Acciones
Paz negativa	Violencia directa	Derechos de primera generación: civiles y políticos	Acciones de defensa y conquista por la paz como ausencia de guerra. Sólo desde la ausencia de guerra es posible fomentar el trabajo digno, fomento a una vivienda adecuada, acciones en contra de la desnutrición y la falta de servicios de salud, libertad de creencias, educación y cultura.

Paz positiva	Violencia estructural	Derechos Humanos de segunda generación. Igualdad de recursos, desarrollo sostenible, participación ciudadana. Derecho humano a la paz.	Cooperación para el desarrollo, construcción de justicia social, satisfacción de necesidades, aumento de movimientos sociales. Introducción de los métodos de solución de conflictos y de la justicia restaurativa y transicional.
Paz neutra	Violencia cultural o simbólica	Derechos de tercera generación. Derechos políticos, sociales, culturales y ambientales. Derecho humano a la paz y Paz en el mundo.	Educación para la paz, método del diálogo, deconstrucción del lenguaje, actitud de empatía ante la otredad. Transformación de conflictos en comunidades específicas y en conflictos medioambientales. Consolidación de los métodos de solución de conflictos y acciones en torno a la justicia restaurativa y transicional.
Paz híbrida	Violencia híbrida	La unión de los derechos de primera, segunda, tercera generación y los derechos de cuarta, quinta y sexta generación.	Además de las acciones anteriores, se investigan acciones en torno a conflictos latentes e híbridos. Estrategias de construcción desde la paz, entendiendo la suma de tipos de paz y no desde las violencias. Consolidación de instituciones sólidas que promuevan la paz (ODS 16).

Fuente: Elaboración propia basada en Jiménez (2019)

A partir de los derechos humanos de tercera generación y la consolidación de paz positiva, se establece el derecho humano a la paz para reconocer que es el objetivo fundamental del ser humano y un valor universal. De esta manera, la paz se convierte en un objetivo alcanzable a través de acciones concretas para generar un bienestar mundial, nacional, comunitario e individual.

El derecho humano a la paz

El derecho humano a la paz se basa en diversos instrumentos que forman parte de normas internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la eliminación de todas la formas de discriminación racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, la Convención sobre los derechos del niño y, la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familiares (Beltrán, 2019).

No obstante, el camino para consolidar el derecho humano a la paz ha tenido que pasar por diferentes momentos para su aprobación y aún se discuten sus alcances. En 1997 en la

Universidad de Oslo se realizó el proyecto de Declaración sobre el derecho del ser humano a la paz, mismo que incluía a ésta como derecho y como deber, pero no fue aprobado. En 1998 se envió el documento a la Conferencia General de la UNESCO y también fue rechazado. Ciertamente, estos rechazos han generado más debates en torno a este derecho en la academia, los movimientos sociales y los organismos multilaterales.

La Declaración de Luarca es la que ha cobrado más fuerza ya que menciona que el derecho humano a la paz debe responder a las actuales crisis internacionales, incidir en la violencia estructural, los sujetos de incidencia deben ser individuales y colectivos. De esta manera, los esfuerzos de la UNESCO y la Declaración de Luarca motivaron la redacción de la Declaración Universal del Derecho de los Pueblos a la Paz en 2011 (Romo, 2019).

El derecho humano a la paz puede definirse como un derecho que responde a los desafíos de la globalización y posibilita procesos de paz en un mundo en continuo cambio y conflicto. Desde la visión de paz positiva, el derecho humano a la paz está orientado a satisfacer las necesidades fundamentales, eliminar los 3 tipos básicos de violencia (directa, estructural y cultural) y lograr el respeto de todos los derechos humanos. Lo importante de este derecho es que no se limita a dar respuesta a las tres violencias previas, sino que es la base para la construcción de paz híbrida y en conflictos que se presentan ante todos los derechos humanos.

Romo (2019) señala que este derecho se centra en los de tercera generación que nacieron ante las luchas independentistas después de la Segunda Guerra Mundial asociadas a la autodeterminación, el derecho a la paz, al desarrollo, al medio ambiente, al patrimonio común y a la asistencia humanitaria, conocidos también como los derechos de solidaridad. Reconocer éstos abrió la oportunidad de admitir su interdependencia y complementariedad.

Como se abordó previamente, una de las críticas a los derechos humanos es no lograr pasar de la normativa a la práctica, así que, además de desarrollar una estructura legal que permita que la paz sea un valor consagrado en todas las legislaciones, se diseñen y apliquen políticas públicas y acciones sociales que promuevan el fomento, educación, protección y práctica de este tipo de derechos; sin embargo, actualmente no existe ningún instrumento jurídico universal que defina o que garantice su cumplimiento, determine responsabilidades, exista un procedimiento para su exigibilidad o se tipifiquen las violaciones a este derecho (Beltrán, 2019).

En este momento los conflictos y violencias híbridas que vivimos obligan a replantear la necesidad de que el derecho humano a la paz realmente cobre sentido, fuerza y exigibilidad en el mundo. Las acciones del crimen organizado y de los Estados cooptados por el mismo, la corrupción e impunidad, el aumento de la violencia de género, la migración de personas en busca de refugio, las guerras comerciales, las disputas que fomentan el poder punzante a través del uso de la tecnología y acciones propias de la llamada post verdad, la grave situación de sostenibilidad medioambiental, el deterioro de la democracia y el ascenso de regímenes populistas con tintes dictatoriales, entre otros aspectos de la vida contemporánea, nos llevan a poner en el centro el derecho humano a la paz que permitirá realizar acciones por parte de los Estados y replicarlas en los distintos niveles de gobierno e instituciones.

Sin embargo, las acciones que actualmente observamos para promover y consolidar este derecho van desde los estudios para la paz, la educación al respecto, los estudios sobre la cientificidad de los métodos de solución de conflictos como generadores de bienestar, las acciones encaminadas para lograr una eficaz justicia transicional en diversos países que han vivido regímenes dictatoriales o levantamiento armados, las acciones de los movimientos sociales para consolidar derechos humanos, las movilizaciones de colectivos que buscan a las personas desaparecidas en conflictos internos o por situaciones de inseguridad, etc. En este contexto, se observa que desde la sociedad civil y la comunidad académica existe una apuesta clara para consolidar este derecho, mismo que debe adquirir forma jurídica en todas las naciones, en sus instituciones y en sus políticas públicas de manera directa y transversalmente.

Conclusiones

La relación entre la paz y los derechos humanos aparentemente parece dada por sí misma; sin embargo, por mucho tiempo los estudios respectivos han recorrido caminos paralelos que en ocasiones convergen y en otras se separan. Los estudiosos de estos campos consideraban que eran visiones que contaban con bases disciplinarias distintas. En este texto se ha mostrado que ambos estudios confluyen y tienen objetivos comunes, sobre todo el de lograr un orden internacional pacífico, con naciones democráticas en que exista un fuerte Estado de derecho, cultura de la legalidad, resolución de conflictos, disminución de las violencias y prevalencia de los derechos humanos.

Los estudios para la paz han pasado por diversas generaciones que han dado pie a visibilizar los alcances de una cultura de paz y su incidencia en diversos espacios de conflicto. Por su parte, las generaciones de derechos humanos también enfatizan la necesidad de alcanzar y vivir derechos de manera individual y socialmente para lograr mejores condiciones de bienestar en contextos disímiles y en crisis humanitarias. La paz se convierte no sólo en un anhelo sino en acción y busca de manera positiva realizar acciones que fomenten el desarrollo humano en la esfera de los individuos y en la sociedad.

Para lograr cambios en contextos de violencias estructurales y culturales es necesario que exista una base jurídica común para lograr el desarrollo de la humanidad, y en ese propósito son los derechos humanos los que brindan la posibilidad de incidir dada su naturaleza universal, interdependiente e indivisible, además de que al pasar por las legislaciones conllevan la fuerza de la ley para su cumplimiento. La paz, por tanto, se vincula directamente como promotora de ellos para lograr su cometido, la acción pacificadora que fomenta la desarticulación de las violencias y transforma los conflictos de manera resiliente, en lo individual y social. Sin embargo, aún hace falta que el derecho humano a la paz adquiera una relevancia normativa y que responda a las realidades de conflicto y violencia híbrida que actualmente vivimos. La paz no está dada, está en construcción.

Referencias

- Beltrán, R. (2019). Cultura de paz y Derecho Humano a la paz. En Jiménez Bautista, F. y Beltrán Zambrano, R. *Gestión de conflictos*. Dykinson. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/119290?page=123>
- Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz. Recuperado de <https://www.gernikagoratur.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus. Recuperado de <https://www.gernikagoratur.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Hernández Arteaga, I. Unriza Puin, M. E. y Llaneza Anaya, H. F. (2019). *Cultura de paz: concepciones, percepciones y compromisos*. Fondo Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/125873?page=8>
- Índice de Paz México 2020: identificar y medir los factores que impulsan la paz. Sidney, abril de 2020. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/5eaa390ddf0dcb548e9dd5da/t/5eb16bec8506ae2eba951b1d/1588686074573/ESP+MPI+2020+%28web%292.pdf>
- Jiménez Bautista, F. y Beltrán Zambrano, R. (2019). *Gestión de conflictos*. Dykinson. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/119290?page=146>
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa buscando su identidad. *Revista de paz y conflictos*. Vol. 9, núm. 1, enero-julio 2016, pp. 13-45. Recuperado de https://eulacfoundation.org/es/system/files/doc_123.pdf
- Jiménez, F. (2017). Paz ecológica y Paz gaia: nuevas formas de construcción de paz. *Revista de Cultura de Paz*. Ene-Dic 2017. Vol. 1: 7-29
- Jiménez, F. (2019). Cartografías de paces: las etapas de los estudios para la paz. En Jiménez Bautista, F. y Beltrán Zambrano, R. *Gestión de conflictos*. Dykinson. Recuperado de <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/119290?page=123>.
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books.
- Medina Parra, R. (2019). Derechos Humanos en México entre la modernidad, posmodernidad y ultramodernidad. *Revista Nóesis*, Volumen 29, Número 57 Enero - Junio 2020. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2020.1.7>
- Muñoz F., Herrera J, Molina B y Sánchez S. (2005). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pazddhhand.pdf>
- Muñoz, F. (2001). *La Paz imperfecta ante un universo en conflicto*. España: Universidad de Gra-

- nada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/Imperfecta.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Rodríguez, C. (2015). La influencia de las clasificaciones de Derechos Humanos en la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. *Ciencia jurídica*, 4 (1): 123-139
- Romo, P. (2019). *La paz como derecho humano*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- UNESCO (1945). Constitución de la UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Capítulo 5. Bienestar, felicidad y agentes de paz, elementos fundamentales de la educación para la paz

Francisco Gorjón Gómez

Introducción

Entre los principales desafíos que enfrenta la sociedad moderna destacan la estabilidad, la armonía de las personas en sana convivencia con los demás y el abatimiento de la violencia estructural, todo lo cual influye en el sistema de producción social contemporáneo, la calidad de vida y la paz social.

El reto es mayúsculo ya que quienes lo operan son los mismos ciudadanos. En una lógica inversa en que la minoría determina el accionar de una mayoría, cuando debería ser al revés, lo que ocurre es que quienes determinan nuestro bienestar se aglutinan en partidos políticos, grupos de opinión o de presión, asociaciones diversas y comunidades marcadas por empatías económicas, culturales o tradiciones, o incluso líderes sociales impulsados por nosotros.

Estos grupos tienden a visualizar el bienestar, la paz y la educación desde su enfoque, por lo que, al llegar al sitio de toma de decisiones, imprimen sus creencias, estilos y prerrogativas en sus planes de desarrollo, en sus esquemas de trabajo, dentro del contexto de un bienestar definido de igual manera por tendencias internacionales y sistemas políticos y jurídicos afines, convirtiéndose esto último, afortunadamente, en una válvula que desahoga la tensión cuando estas políticas particulares de bienestar no reditúan los beneficios esperados por la sociedad. Sin embargo, esto nos lleva a la improvisación y ésta a un falso sistema de bienestar que no fructifica en una verdadera calidad de vida.

En realidad, esto es producto del desconocimiento de cómo se generan el bienestar, la felicidad y la paz, y de la forma en que la participación ciudadana influye en ello. Por consiguiente, es oportuno y relevante educar para el bienestar y para la paz, ya que la sociedad misma impulsa a esos grupos a llegar al ámbito de toma de decisiones. Nuestros esquemas de bienestar los decidimos nosotros, por lo que estamos en presencia de una paradoja cuando nos enfrentamos a un esquema de vida que no nos hace felices, carente de paz y oportu-

nidades que afectan nuestra calidad de vida y desafortunadamente basado en nuestra decisión. Si a ello le sumamos que la cotidianidad en que nos desenvolvemos está marcada por la violencia estructural, el resultado es que se dificulta de modo indiscutible nuestro *modus vivendi*, igualmente caracterizado por nuestros intereses personales. En consecuencia, debemos educarnos, educar para la paz y convertirnos en agentes de paz.

Estrategia metodológica para la paz

El presente capítulo pretende delimitar el bienestar y la felicidad como elementos sustantivos de la paz a integrarse en las estrategias y modelos sobre cultura de la paz en el sistema educativo nacional. Propone a los agentes de paz como operadores de estos elementos transversales de la educación, recayendo en ellos la instrumentación de las estrategias que se generen del estudio, análisis e investigación de la paz como consecuencia lógica de su abordaje obligatorio en la educación.

Surgen algunas interrogantes al respecto: ¿cómo vivir en bienestar si éste no lo decidimos nosotros plena y conscientemente?, ¿cómo ser felices cuando el sistema de bienestar no responde a nuestros intereses?, ¿qué podemos hacer para determinar nuestro propio bienestar sin afectar al de los demás?, ¿cómo vivir en paz ante la presencia de la violencia estructural?, ¿pueden nuestros intereses personales confluir con los intereses personales de los demás?, ¿podemos generar un sistema de bienestar basado en intereses personales?, ¿podemos generar equilibrios desde la educación? La respuesta a estas preguntas es sí se puede, la cuestión es saber cómo.

Este cómo está representado por nuestro sistema educativo y enmarcado en la paz estructural. No pretendo en este breve artículo diseñar toda la estrategia para lograrlo pero sí puedo señalar elementos que esta estrategia deberá contener y que se plasman en el *Plan Integral de cultura de Paz desde las Instituciones de Educación Superior* de la ANUIES, así como entender que desde la influencia del sistema de bienestar más amplio en nuestro país, el de la educación, podremos lograr la conjunción de la sociedad en pro del bienestar, la felicidad y la paz entre todos nosotros, de forma activa y positiva.

Bienestar y su influencia en la vida personal y social de los ciudadanos

El bienestar está determinado por acciones que pretenden la felicidad de los ciudadanos, enmarcadas en planes y estrategias que impactarán directamente en ella y que además influirán en sus esquemas de vida (Bisquerra, 2013). La forma de organizarlas es a través de políticas dirigidas a sectores en los que se encuentra organizada la sociedad, al igual que estratificadas en dimensiones, por lo que una política de bienestar podrá impactar a un sector determinado de desigual manera, con niveles de efectividad distintos y con condiciones

igualmente disímbolas. Aunque esta política pretenda ser general matizada por una lógica social y emociones colectivas (Bisquerra, 2017), implicando en ella la necesidad de ser lo más asertiva posible por las necesidades de igualdad que deberían atender (Fabra I Sales, 2009), sin embargo, su amplitud y la carencia de acciones concéntricas con la ciudadanía las hacen de difícil cumplimiento.

Pondré de ejemplo la política de bienestar en materia de salud, cuya sectorización atiende a un capital social (Membiela, 2016) al igual que otras políticas públicas como la seguridad, la economía y el turismo, y está condicionada a sus diversas especializaciones y éstas a su vez se diversifican según los receptores.

Este abanico de opciones y variables es el reto de toda política pública. Pensemos con esta misma lógica cuando observamos las políticas de bienestar en materia de seguridad, enmarcadas en violencias directas o violencia estructurales y de quienes participan en ellas. Su generalidad es su desventaja, ya que tienen que apoyar un servicio o sustento de vida proporcionando satisfactores que no responden en todos los casos a intereses particulares, lo que se traduce en inconformidad, en falta de oportunidades, en carencias, en desasosiego con la consecuente escalada de conflictos y violencias. Al no poder aspirar como comunidad a un esquema de bienestar social definido por la paz, mucho menos podemos aspirar a un esquema de bienestar subjetivo percibido, definido, por la felicidad de cada uno (Gorjón, 2020).

Ahora bien, en párrafos anteriores afirmamos que como ciudadanos podemos contribuir a la generación de bienestar, la participación ciudadana es la respuesta directa a las diversas preguntas efectuadas, pero aquí surge otra: ¿cómo? El cómo radica en nuestra actitud ante la vida, en los problemas que definimos, como atender, enfrentar y decidir que esos son los problemas que queremos. La felicidad al igual que la infelicidad es una decisión personal y aquí interviene el bienestar subjetivo percibido.

El bienestar subjetivo percibido se caracteriza por el ejercicio de la libertad, por el libre albedrío, nadie puede decidir por nosotros, por nuestra felicidad ¿Cómo es esto? El bienestar subjetivo está definido por los intereses particulares de las personas, esto es, que mi felicidad o mi infelicidad no es la misma que la de los demás. Esto se concreta por la percepción de vida de cada uno, según su forma o esquema de ver y entender su propia vida, definida por sus intereses subyacentes influidos más no definidos por nuestras necesidades y posiciones, que es en realidad lo que determina nuestras acciones propias y de ellas hacia terceras personas (Gorjón, 2020).

Para lograr este sistema de bienestar es necesario sincronizar a las personas en un mismo estadio, aunque sus sectores y dimensiones no coincidan, siendo la clave los intereses de cada quien. El principal elemento a observar para obtener su sincronización es el respeto de los intereses de los demás y su percepción. Al hacer que confluyan en la misma dimensión, aunque sean sectores y estadios diferentes, se podrá alcanzar calidad de vida, que a su vez se sustenta en vivir bien, en el buen vivir (Vázquez y Hervás, 2014) que, a su vez se basa en el ejercicio de la libertad de decisión; esta fórmula se encuentra ausente de la genética social, es necesario integrarla y para ello se requiere su inserción en nuestro sistema educativo, como

un sistema de gestión y transformación de conflictos, lo que justificaremos y explicaremos en próximos apartados.

Educación como sistema de generación de bienestar

La educación es el pilar del desarrollo de toda sociedad, a través de ella las sociedades evolucionan, crecen, se transforman positiva o negativamente, reditúan éxitos o fracasos en el buen vivir, en el bien vivir de las personas (García, 2016). Principalmente es el factor de adaptación a los cambios estructurales, a las circunstancias de coyuntura o sistémicas que provocan los movimientos sociales planetarios, y los cambios psicosociales por los nuevos entornos tecnológicos, por los nuevos canales de comunicación y de producción social.

De la educación depende que una sociedad tenga altos niveles de calidad de vida, de bienestar; dependen igualmente de ella los niveles de felicidad y su alcance, por lo que la educación se convierte en el tamiz, en el eje rector de la evolución social. Su papel para lograr la paz es mayúsculo. Me refiero a ella porque sin bienestar o felicidad es muy complejo visualizar la existencia de la paz y resulta aún más complejo su desarrollo.

La educación debe enfocarse en generar habilidades para el cambio y la adaptación, esto es, habilidades claves o suaves (Sáenz, 2020) que se centren en la gestión y transformación de los conflictos como herramienta de paz, como valor intangible de los métodos de solución de conflictos (Gorjón, 2017), ya que estamos evolucionando exponencialmente.

Este cambio está generando nuevos escenarios, descontrolados ante su irrupción en la vida de las personas, ya que sus ciclos de vida operativos son muy cortos, por lo que la adaptación implica un ejercicio igualmente disruptivo. Las acciones de conversión son ahora de momento a momento, por ello es que las personas deben saber reaccionar a estos cambios y a los problemas que de ellos se derivan, de forma *ad hoc* conforme a la lógica de su propio sistema de producción; entonces, el proceso de gestión del conflicto deberá reaccionar igualmente, veloz y asertivo, por lo que debemos empatar las soluciones y en consecuencia la obtención de habilidades y competencias a través de la educación.

Sustento mi argumento en el plan estratégico enunciado en la propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México, *Visión y acción 2030* que tiene como fin la transformación social a través de las IES señalando que:

no están al margen; éstas experimentan los efectos de los cambios que ocurren más rápido que antes, y deben entender y enfrentar los desafíos de la globalización, de la revolución tecnológica, los avances de las ciencias y de las humanidades, la transformación social y la recomposición económica y política del mundo. Además, están convocadas a participar en la solución de los grandes problemas locales, regionales, nacionales y mundiales. Sin embargo, las organizaciones académicas no pueden ser factor de cambio si no analizan y estudian su entorno, se revisan críticamente y se plantean

el reto de mantenerse vigentes y a la vanguardia de los procesos de transformación (ANUIES, 2018, pág. 78).

Esta visión es lo que nos permitirá evolucionar asertivamente como sociedad ante los nuevos retos. Podemos ser agentes de cambio a la par de las instituciones educativas pero no podemos hacer parte del cambio a la sociedad si no la orientamos, si no le proporcionamos herramientas que les permitan tomar decisiones en la solución de sus conflictos con pleno respeto a los demás, procurando su calidad de vida y su felicidad. El reto aquí presente es la gestión de los conflictos con base en el bienestar subjetivo percibido de las personas.

En consecuencia, un reto importante para las IES está en su adaptación a los cambios en el entorno y en la atención a los requerimientos de la sociedad a través de las funciones sustantivas que realizan: la formación de profesionistas altamente calificados; la generación, la aplicación, la transferencia del conocimiento con un sentido social y la difusión de la cultura y la extensión de los servicios para contribuir al desarrollo nacional y al bienestar social de la población (ANUIES, 2018, pág. 79).

Este bienestar en cuanto a la solución de nuestros conflictos tradicionalmente implica al sistema de procuración e impartición de justicia regido por políticas normativistas, en el que el papel de solución recaía en sus auxiliares, sin embargo, ello ya no es suficiente, su operación no responde a la lógica actual de producción del conflicto, surgiendo entonces la ciudadanización de la justicia, en que las personas resuelven por sí mismas sus conflictos, con reconocimiento pleno y vinculante.

El proceso tiene su baluarte en los métodos de solución como esquema de gestión y transformación del conflicto, correspondiendo el papel principal a los mediadores, que atienden los conflictos desde la perspectiva del interés de las partes, facilitan la comunicación entre ellas, son representantes de la realidad, apoyan el procedimiento de gestión y transformación para solucionar el problema, lo cual es conocido igualmente como una negociación asistida, regida por la voluntad de las partes y el respeto al interés de la persona con la cual se encuentran en conflicto.

Por tanto, generar una cultura en el uso de estos métodos implica un cambio cultural, formar agentes de cambio y de paz. Esto significa formarlos principalmente en la mediación, en sus técnicas, enseñar a gestionar y transformar los conflictos, mediante la generación de las habilidades para lograrlo; es necesario hacerles saber el valor que esto tiene para vivir feliz, en armonía, en paz y gozar de calidad de vida.

Concebir la gestión y transformación del conflicto en un esquema de felicidad y paz es un deber y una obligación de las políticas de bienestar en materia de educación, al grado de entender a la mediación como un estilo de vida. Mediar implica conciliar nuestros intereses con los de los demás, podemos ser todos generadores de bienestar, aglutinar todas las profesiones existentes conforme esta lógica, siendo entonces la mediación una profesión que auxilia

a las demás, y en consecuencia desde nuestras decisiones podemos genera felicidad, paz y, yendo más allá, podemos sostener la paz de forma permanente en el marco del ejercicio de nuestra libertad, en correlación con nuestro sistema gubernamental, coincidiendo concéntricamente los procesos tradicionales de solución de controversias con los métodos de solución de conflictos y la participación ciudadana.

Por ello, las instituciones de educación deben ser congruentes y copartícipes en esta necesaria transformación conforme a la siguiente premisa:

La docencia se focaliza en la formación de profesionistas conscientes de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales que deberán atender. Para ello, las IES deben asegurar que los estudiantes cuenten con los conocimientos, habilidades y valores que les permitan comprender su entorno y comprometerse con su transformación (ANUIES, 2018, pág. 81).

La paz a través de la educación

El bienestar y la educación son una mancuerna para lograr la paz. Ello implica operar dos procesos, la cultura de paz que pretende arraigar en las personas este ideal y las políticas de bienestar para lograr integrarla a los diferentes procesos de producción social, esto es,

un conjunto de elementos que componen nuestro comportamiento cotidiano como grupo social, en el que las conductas son modeladas, y aprendidas de generación en generación, por lo que podemos afirmar que la cultura de paz es un estilo de vida basado en patrones de creencias, valores y comportamientos que favorecen la construcción de paz, y trae como consecuencia cambios institucionales que promueven el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos y de sus familias... sin necesidad de recurrir a la violencia (Cabello-Tijerina y Vazquez-Gutierrez, 2020).

Este parámetro de la cultura de paz podría coadyuvar con las diversas acciones igualmente institucionalizadas para combatir la violencia estructural, principal fenómeno anti paz, debido al arraigo social que la caracteriza, concentrando la dispersión de estrategias en un esquema cultural, pasando de la violencia a la no violencia, de la omisión a la asertividad, de la apatía a la proactividad, del individualismo a la cooperación.

Ahora bien, es necesario determinar el papel que desempeña la educación para la paz, entendida como un modelo de enseñanza que deriva de las acciones de responsabilidad social de las instituciones de educación superior... como una práctica transversal, refiriendo con ello la enseñanza de los valores activos de la paz en función de conductas con posibilidad

de generalizarse en el entorno familiar y social del estudiante (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, 2020),

Edificar la educación para la paz requiere la sistematización y la implementación de esquemas basados en valores como la confianza, la tolerancia, el respeto, la armonía y la dignidad de hombres y mujeres que impacten en una necesaria concertación social. Por ello, es necesario generar una estrategia basada en habilidades y competencias que lo permitan, arraigadas en los métodos de solución de controversias y en sus procedimientos de gestión y transformación del conflicto; estas habilidades y competencias podrían ser la colaboración, la creatividad, la planeación, la disciplina, el enfoque, el control ante la frustración, la adaptación al entorno, la positividad, la bondad, la calma, el cuidado, etc. (Sáenz, 2020), todos estos elementos en favor de la gestión y transformación del conflicto, aunados a las diversas técnicas aplicadas en la mediación y en los diversos métodos de solución de conflictos (Gorjón y Sánchez, 2016).

Esto nos lleva a otro estadio de la paz, la paz estructural, como respuesta a la violencia estructural, entendida **ésta como aquellas situaciones en las que participan todos los componentes de la sociedad y que ante su acción u omisión dañan la satisfacción de las necesidades humanas y la obtención de su bienestar, esto como consecuencia de los procesos de producción y de estratificación social** (Gorjón, 2020).

Para lograr la paz estructural debemos educar con la mira en una cultura de paz, que involucre a la sociedad en todos sus niveles y dimensiones. Para lograrlo es necesario incorporarla a la estrategia nacional de educación, a las políticas educativas de bienestar y convertirla en un estilo de vida.

Todo ello traducido en planes, programas de estudio y en estrategias educativas, de modelos de instrucción de alto impacto que permitan permear en la sociedad esta idea de forma inmediata, transversalmente en los diferentes modelos educativos y académicos de las instituciones de educación superior en una dimensión transdisciplinaria, todo ello acentuado en un esquema procedimental, actitudinal y axiológico (Cabello-Tijerina & Vázquez-Gutiérrez, 2020). El propósito es lograr que sean operativos el hacer, el deber ser y el ser de la paz como condicionantes de toda habilidad y competencia, y asegurar que su inclusión en el sistema educativo nacional conduzca a un cambio real a largo plazo. Se desarrollaría un nuevo hacer, con un diverso deber ser, interiorizando en los ciudadanos un ser pacífico, hacedor de bienestar, de felicidad y, por consecuencia, de paz en forma natural.

Agentes de paz

Es evidente la necesidad de que exista un puente entre el ideal, la teoría, el discurso de la paz y el bienestar con la realidad, con el entorno en sus diferentes dimensiones, pero principalmente con la calidad de vida y la felicidad. Ello implica tener la capacidad de resolver nosotros mismos nuestros conflictos. Se requiere mediadores, líderes que instrumenten acciones en su comunidad, compuesta principalmente por su familia nuclear y extendida, por sus veci-

nos, por sus amigos, por sus compañeros de trabajo, de escuela, profesores, administrativos y alumnos, de deportes o de diversión, por sus colegas de asociación profesional, política o religiosa, por todos aquellos con los que se interrelacionan en el día a día y que están en su ámbito de influencia.

Ese puente, ese enlace concéntrico con nuestro entorno de influencias, ascendente y descendente, es el agente de paz. Podemos inferir que cualquiera de nosotros puede ser un agente de paz: nadie mejor que nosotros conoce nuestras necesidades e intereses, quién mejor que nosotros mismos para saber qué queremos, a qué aspiramos, quien mejor que nosotros para conocer nuestra realidad y la de los que están en nuestro ámbito de cercanía.

Un agente de paz es un líder, capaz de entender las necesidades de su entorno y de tener conocimiento acerca de lo que sucede a su alrededor, sus causas y sus circunstancias. Líder es aquella persona que se relaciona con las demás, que tiene la capacidad para apoyar o ayudar a quienes lo rodean o dependen de sus decisiones, de tomar medidas para gestionar un conflicto, esto es, saber mediar. Esto no implica que aunque sea jefe, sea también líder. La capacidad de entendimiento de las necesidades o intereses de los demás en relación con un puesto no significa necesariamente que los conocimientos del proceso hagan líder a la persona.

Serlo es gozar del respeto de los demás, tener un prestigio o reputación reconocida por su acción, no es posible concebir un líder que no sea respetado, que actúe sólo para sí mismo y su conveniencia: Por el contrario, debe ser alguien sensible, probo e imparcial que vele por los intereses concéntricos de los suyos y de todos a quienes influye. Es un mentor que con sus hechos enseña, alguien para quien el bienestar, la felicidad y la paz son un estilo de vida.

Al respecto, surgen dos cuestiones: saber si intuitivamente se es un agente de paz o si se requiere formación. Este es un tema complejo, ya que una de las principales características de un agente de paz es hacer frente a los propios conflictos, esto es, gestionarlos y transformarlos, de ahí que, si no se sabe cómo gestionar las controversias debido a intereses propios o sin respetar los de los demás, la solución no tendrá un buen fin y, en consecuencia, el resultado será adverso y se perderá el liderazgo por obvias razones. Cuando las personas se ven afectadas o sienten que corren un riesgo su reacción es negativa; la lógica de la solución perdurable demanda que la percepción y las reacciones ante ella sean positivas si se desea que sea efectivamente duradera y produzca resultados reales, no banales.

Por ello, debemos formar a personas como agentes de paz (Gorjón, 2020), a aquellos que ya son líderes orientarlos y proporcionarles las herramientas necesarias y a los que no, pero que tienen la loable intención de hacer algo por su familia y por su comunidad, proporcionarles los conocimientos además de los instrumentos para que todos puedan ser gestores y transformadores del conflicto social. Así se puedan gestar las habilidades y las competencias necesarias con el fin de lograr la concertación social; es claro que si no se cuenta con la capacidad de hacerlo la escala del conflicto no descenderá (Josep, 2007), y en consecuencia la violencia estructural seguirá prevaleciendo y distinguiendo a nuestra sociedad. Es evidente que mientras el conflicto sea nuestro estilo de vida, difícil será alcanzar nuestros ideales de bienestar, felicidad y paz.

Entonces, el agente de paz debe saber (Gorjón y Steele, 2020):

Ámbito de conocimiento	Justificación
• Gestión del conflicto (Métodos de Solución de Conflictos)	Deberá conocer, aplicar técnicas de negociación, mediación para lograr acuerdos viables y convenientes para las partes.
• Manejo de crisis	El manejo de crisis y control de la ira son fundamentales para lograr que las partes se comuniquen.
• Negociación	Las técnicas de negociación son la apertura al diálogo y la comunicación entre las partes, el fundamento de toda relación duradera.
• Liderazgo	Como principal cualidad del agente de paz.
• Dinámica de grupos	Es necesario entender la lógica funcional de grupos, no somos personas aisladas, vivimos en comunidad.
• Inteligencia emocional	No basta con tener conocimientos sólo de una área o ciencia, es necesario entender el pensamiento desde una óptica humana que reconozca nuestros sentimientos y los de los demás.
• Resiliencia	Capacidad de recuperación de un conflicto, sanación y perdón.
• Dignidad	Contexto del buen vivir, del vivir bien, prerrogativa funcional de nuestra vida y de nuestra interrelación con los demás.
• Armonía	Estado <i>ad hoc</i> de una comunidad.
• Flexibilidad	En el ser y en el hacer, condiciones <i>sine qua non</i> para lograr la sincronización comunitaria.
• Capacidad de juicio y decisión	Estado mental en el que las personas somos capaces de distinguir entre nuestros intereses y nuestras posiciones.
• Prevención del conflicto	Principal estrategia para evitar la escalada del conflicto.
• Derechos Humanos	Marco axiológico que le da valor y sentido a nuestras vidas.
• Legalidad y ética	Entorno y marco regulatorio de toda sociedad. Es la base de la convivencia normativa que facilita el respeto y la producción social.
• Comunicación	Base de toda solución.
• Tecnologías de información y comunicación y redes sociales	Nuevo entorno de comunicación que influye e influirá en nuestro desempeño profesional y personal. Nuevo sistema de producción social.

Tabla: Elaboración propia

Esta estrategia debe ser multidimensional en el ámbito educativo, no sólo en el contexto profesional de las instituciones de educación superior; se debe asumir desde todos los niveles educativos. Si queremos líderes como principal rasgo distintivo del agente de paz, entonces debemos formarlos desde pequeños, continuar su trayecto educacional a través del tiempo y circunstancia. Los seres humanos requerimos estar capacitándonos permanentemente y mantenernos actualizados, los cambios disruptivos de la vida son vertiginosos: la mayoría de los que estamos leyendo este capítulo fuimos educados para un mundo que ya no existe.

Ser agente de paz debe ser objetivo transversal de la educación. Por ello es trascendental que las instituciones de educación superior se adecuen a este entorno y que no sólo asuman tareas de formar líderes sectoriales según su profesión sino ecuménicos, multidisciplinarios. La vida es multidimensional e ilógica, se la debe entender y gestionar así. Se requiere disponer de personas capaces de transformar lo negativo en positivo, la infelicidad en felicidad, el conflicto en solución y la violencia en paz, se necesita contar con agentes de paz. Recordemos nuevamente lo dicho en párrafos anteriores:

La docencia se focaliza en la formación de profesionistas conscientes de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales que deberán atender. Para ello, las IES deben asegurar que los estudiantes cuenten con los conocimientos, habilidades y valores que les permitan comprender su entorno y comprometerse con su transformación (ANUIES, 2018).

Conclusión

Es indispensable integrar la paz en el sistema educativo nacional de forma transversal, considerando al bienestar y la felicidad como elementos sustantivos de dicha estrategia.

El bienestar es sinónimo de felicidad, por lo que su ejercicio genera calidad de vida, un buen vivir, y traduciendo el vivir bien en un estadio de paz.

El bienestar es entendible en todas sus dimensiones visto desde la perspectiva de la felicidad y ésta surge de una decisión personal que se ejerce desde el libre albedrío, la libertad y la paz.

Es necesario que la sociedad comprenda su prerrogativa de paz y bienestar, y ejercer éstos en favor de su calidad de vida, ya que al ignorar dicha posibilidad de vida no podrá tomar la decisión de ejercerla.

Todos podemos ser agentes de paz, siendo cada uno el operador idóneo de la paz y el bienestar, con un impacto definido en su ámbito de influencia y constituyéndose en un operador real y asertivo, generador del cambio, la cultura de la paz y la felicidad como estilo de vida.

Referencias

- ANUIES. (2018). *Visión y Acción 2030*. México: ANUIES. Obtenido de https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Cabello-Tijerina, P. A., y Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2020). *Cultura de paz*. Monterrey: UANL.
- Fabra I Sales, M. L. (2009). *Asertividad*. Barcelona: Octaedro de Bolsillo.

- García Álvarez, S. (2016). *Sumak Kawsay o Buen Vivir como alternativa para el desarrollo de Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador Ediciones Abya - Yala.
- Gorjón Gómez, F. J. (2017). *Mediación, su valor intangible y efectos operativos*. México: Tirant Lo Blanch.
- Gorjón Gómez, F. J. (2020). *La Mediación como Vía al Bienestar y la Felicidad*. México: Tirant Lo Blanch.
- Gorjón Gómez, F. J, y Sánchez García, A. (2016). *Vademécum de mediación y arbitraje*. México: Tirant Lo Blanch.
- Gorjón Gómez, F. J, y Steele Garza, J. G. (2020). *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos* (Tercera ed.). México: Oxford.
- Josep, R. (2007). *Entender el conflicto. la forma como herramienta*. Barcelona: Paidós.
- Membiola Pollán, M. (2016). *La Teoría del Capital Social*. Coruña: Camino do Faro.
- Sáenz, K. (2020). Competencias claves y suaves necesarias en la gestión del conflicto en las relaciones derivadas del teletrabajo. En A. Sánchez García, *Teletrabajo. Elementos técnicos, jurídicos y gestión de conflictos* (pág. 350). México: Tirant Lo Blanch.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2014). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.

Parte II. Factores determinantes a considerar en la educación para la paz

Capítulo 6. Violencias epistémicas en el quehacer universitario

Raúl Homero López Espinosa

*He venido bien preparado, decidido a gritar, a interrumpir
y a insultar a los oradores si alguien
habla de otra cosa que no sea la paz.
Aristófanes*

Introducción

En el Seminario de Paz, convocado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en 2020, se evidenció la necesidad de la interdisciplina al estudiar la paz. Un problema complejo, clave para su comprensión, es el de la violencia, la cual tiene distintas acepciones dependiendo de los campos de disciplinas en que nos encontremos. Uno de estos es el filosófico, y aquí propongo que nos situemos. Al reflexionar sobre la violencia no agotamos, ni mucho menos, el sentido que tiene la paz, pero es un concepto vital para entenderla. Lo que presento de manera embrionaria es una problematización filosófica de la violencia con el propósito de contribuir al debate interdisciplinario en torno a la paz.

Hay una serie de violencias que permean nuestros modos de pensar y de conocer, algunas de ellas son difíciles de percibir y casi son invisibles. Se trata de modos de pensar que parecen naturales pero que no necesariamente lo son. ¿De dónde vienen estos modos de pensar y conocer que tenemos y que entrañan formas violentas bastante sutiles? El propósito de este capítulo es bosquejar una respuesta a esta pregunta y apuntar, en este marco, nuevas reflexiones en el análisis de la paz. Una de éstas es acerca de la coherencia.

El capítulo se divide en cinco apartados. El primero es estrategia metodológica para la paz. La modernidad filosófica elaboró un relato de Europa y del *otro*; por espacio y atendiendo al objetivo del trabajo, el segundo apartado muestra principalmente la construcción narrativa de ese *otro*. El tercero plantea un significado de colonización en términos epistémicos. Las repercusiones de ella son variadas en las funciones universitarias, pero no podemos abarcarlas

todas, así que el cuarto apartado se centra en las consecuencias de aquella colonización en la investigación. El quinto, a manera de reflexiones finales, apunta una agenda de pensamiento crítico relevante para los proyectos universitarios de paz.

Estrategia metodológica para la paz

El alcance de un trabajo como este se limita a problematizar, es decir, a plantear preguntas y reflexiones acerca de cómo pensamos la paz en las universidades. Se trata de un trabajo incipiente que apunta hacia la necesidad de mantener una vigilancia epistémica. La problematización se dirige a la violencia y la coherencia. Suele asumirse que no es posible promover la paz con medios violentos, sería incongruente. Parece obvio y, lo contrario, opuesto a la intuición. Parte del problema es que no nos cuestionamos lo obvio y esto puede dejarnos vulnerables en el terreno estructural de nuestros argumentos.

Defendemos de forma explícita ciertos ideales y repudiamos de la misma manera algunas prácticas, pero, en ocasiones, eso mismo que criticamos lo asumimos implícitamente. Es muy complicado auto observarnos y más porque el problema no se restringe al terreno de las actitudes o las intenciones, lo que ya de suyo es difícil, sino que se abre al de las bases de pensamiento de donde provienen nuestras perspectivas, con las cuales hacemos nuestras tareas o dirigimos nuestros proyectos. Nuestras perspectivas tienen supuestos e implicaciones y no es sencillo verlos. ¿Qué tanto advertimos los supuestos y las implicaciones de nuestras afirmaciones? ¿De qué bases teóricas provienen esos supuestos? ¿Podemos afirmar explícitamente algo que con respecto a nuestros supuestos implícitos sea contradictorio? ¿Cómo darnos cuenta de ello?

El trabajo que sigue muestra la pertinencia de plantear estos problemas al tratar el tema de la paz desde las universidades. Con ello, la intención es generar visiones críticas con respecto a la paz que contribuyan con discursos más rigurosos, pero también más abiertos y plurales.

El relato europeo del *otro*

Gayatri Chakravorty Spivak (2010) sostiene que Kant, Hegel y Marx construyeron relatos de Europa y la otredad. Retomo la elaboración kantiana acerca de la otredad y la complementaré con algunas ideas de David Hume. Para ello, hago una lectura entre líneas de algunos aspectos de la estética de estos filósofos. Es complicado separar en estos pensadores su estética de su ética o epistemología. Me centro en su estética por la brevedad que se requiere y porque en ella se encuentran pasajes reveladores de una serie de prejuicios –supuestamente el conocimiento moderno no tendría que estar influido por ellos– que dieron origen a un pensamiento homogeneizador y supresor de la diferencia.

Al inicio de su reflexión en torno a la belleza, Hume (2008) se pregunta si el juicio sobre ésta debe ser universal o relativo. Para responder, se apoya en un problema análogo en la ética y es cuando señala que los seguidores del *Corán* afirman que hay en esta obra “excelentes preceptos morales”; no obstante, el filósofo inglés la califica de “absurda y disparatada”. Para Hume, el profeta no tenía una percepción justa de la moral pues “otorga elogios a ejemplos de perfidia, inhumanidad, crueldad, venganza y fanatismo que son absolutamente incompatibles con una sociedad civilizada” (2008: 41). Cuando se adentra en su disertación propiamente estética, sostiene que hay bellezas complejas y mediocres. A los indios y campesinos les resultan agradables “pintarrajos burdos” y “baladas vulgares”, los cuales son considerados por personas versadas en “muestras más excelentes del mismo género”, como toscos, deformes y poco interesantes (cf. 2008: 51). ¿Qué concepción ética tiene del *Corán*? Que éste elogia una serie de antivalores para la llamada civilización, que es la civilización europea. ¿Los indios o campesinos pueden apreciar estéticamente? Por mucho, les atraen las bellezas mediocres, pero no las complejas.

¿Qué supone Kant de las mujeres, los orientales, la naturaleza? Kant (2007) afirma que las mujeres pensantes y que saben griego harían bien en llevar barba. Las mujeres pueden estudiar, pero, para entender los chistes intelectuales que formulan los hombres, las que estudian demasiado pierden su atractivo para el sexo opuesto. El filósofo de Königsberg llama voluptuosos a los orientales, lo cual queda de manifiesto cuando comprimen su cuerpo y pliegan sus músculos; recordemos, por ejemplo, a los faquires. Kant reconoce que hay goce y agrado en esta experiencia, pero no es posible un sentimiento de lo sublime, que conlleva una contemplación de la naturaleza salvaje por el hombre quien, al estar en un lugar seguro, no se atemoriza ante su inmensidad y fuerza. Es así porque el sentimiento está mediado por el intelecto y la razón, sin cuya intervención aquél no es posible. De ahí que Kant afirme que las ideas de la racionalidad son superiores a la esfera sensible.

Cuando Kant sostiene que los orientales experimentan agrado al comprimir sus extremidades está suponiendo también que el sentimiento de lo sublime les es inaccesible. En general, en su reflexión estética, lo agradable lo usa para diferenciarlo de lo bello y lo sublime. Y lo agradable se ubica en un estrato inferior a éstos: en lo agradable no hay lugar para la universalización. Si la posibilidad de lo sublime depende de la razón y si el oriental está impedido de apreciarlo, entonces carece de razón y está constreñido a la esfera de lo sensible. El sentimiento de lo bello o lo sublime, en Kant, siempre conlleva un juicio, se puede tener tales sentimientos siempre y cuando primero se use la razón. Los orientales están restringidos a una esfera de voluptuosidad.

¿Qué supone Kant acerca de la naturaleza? Hay un pasaje en que nos da una pista de lo que para él significa. Se pregunta (2007) por qué hay belleza en el fondo del océano donde el ojo humano muy raramente penetra. Es extraño para él porque supone que esa belleza fue hecha precisamente para ese ojo. Podemos inferir que, según el filósofo, la naturaleza es para el hombre. En el juicio teleológico, este pensamiento aparece de forma contundente y abierta pues allí sostiene que la naturaleza debe estar sometida, subordinada al hombre, por el hecho de que éste constituye un sujeto de moralidad.

Estoy haciendo una síntesis muy apretada, pero con la intención de mostrar cómo, al leer a contrapelo algunos pasajes de filósofos fundamentales para la modernidad, apreciamos la emergencia de una narrativa sobre el *otro* que, en la actualidad, llamaríamos *eurocéntrica*. Un apunte más que contribuye a evidenciar esta narrativa lo encontramos en la capacidad o incapacidad dialógica de Kant. No cuestiono la competencia del filósofo alemán para contraponer argumentos, es decir, en su especulación se aprecia con claridad cómo expone una tesis, advierte una antítesis y concluye con un pensamiento mucho más elaborado y complejo. Esto constituye toda una escuela de pensamiento rigurosa, crítica, de la que se sigue aprendiendo. No me refiero a eso sino a su apertura para dialogar con otras tradiciones de pensamiento.

Kant afirma que el juicio autónomo del sujeto es el que determina la universalidad de la belleza, que no se establece por sufragios o encuestas sobre la opinión de la mayoría. Pone el caso de un joven poeta que, al estar convencido de la belleza de su poema, no tiene por qué cambiar de parecer a causa de la opinión contraria del público o sus amigos. La mayoría puede estar equivocada. La idea es, en parte, inspiradora. Defender puntos de vista bien fundamentados o intuiciones avispadas, sin amedrentarse por los consensos o la mayoría, permite conocer, aprender y forjar un carácter. Lo que discuto son algunas de las implicaciones de obviar la cuestión de la democracia en el terreno de la verdad. Ésta no es una cuestión democrática, tiene que ver con la razón, la cual está en nuestro espíritu, es una disposición del espíritu. ¿Para qué hablar con los demás? ¿A qué consecuencias nos lleva esta postura? Pensemos, por ejemplo, en términos antropológicos.

En la etnografía uno debe consultar a los actores clave o los informantes nativos como les llama Spivak (2010), campesinos, indígenas, etc. Para Kant no se podría hacer etnografía de la belleza. Kant (2007) dice algo clave para entender la ideología de su pensamiento: el bastarse a sí mismo aproxima a la persona a lo sublime, lo cual no significa ser insociable pero sí estar liberado de las necesidades y no requerir de la sociedad. El filósofo alemán está pensando la autosuficiencia en un contexto del que emergió la ideología burguesa. Ésta condicionó el pensamiento kantiano y su capacidad para reconocer al *otro*. ¿Qué tanto está abierto a dialogar con otras tradiciones lingüísticas y culturales?

El pensamiento colonizador

¿Cómo se define la ciudadanía en la Enciclopedia? Un ciudadano era el que tenía propiedad privada y, por tanto, era autosuficiente. Nadie se mete con la propiedad privada. Esto nos lo recuerda Simón Marchán Fiz (1996), quien muestra cómo la ideología burguesa está presente en la estética moderna. ¿A quiénes, entonces, estaba dirigida la estética kantiana? ¿Para quién hablaba Kant? Chandre Talpalde Mohanty sostiene que no hay *saber* académico apolítico (2008: 71). En una clase de Estética, que impartí en el primer semestre de 2020 en la Facultad de Filosofía, un estudiante de Antropología, Manuel Rodríguez, me solicitó incorporarse.

Durante una sesión de la estética kantiana y, en particular, acerca de la necesidad de estar en algún lugar seguro —no estar a la intemperie— para acceder al sentimiento de lo sublime, me preguntó: ¿el que puede tener el sentimiento de lo sublime es quien tiene satisfechas sus necesidades, tiene casa propia, es decir, el burgués? Básicamente así es, tal como lo entendió un antropólogo en formación. No es casual una conclusión de este tipo desde la antropología, así lo muestra Spivak en su *Crítica de la razón poscolonial*.

El concepto *roh*, en alemán, se refiere al hombre inculto o rudo, sostiene Spivak (2010). En Kant, un hombre rudo podría ser un niño o un hombre pobre, quienes con educación pueden acceder al sentimiento de lo sublime. No obstante, para el filósofo hay una persona que no se puede culturizar por naturaleza: la mujer. Cuando explica la autonomía del juicio, la autosuficiencia y la imposibilidad de resolver el tema de la belleza a través de votaciones, Kant dice: *yo me tapo los oídos*. ¿Con respecto a quiénes se tapa los oídos? Lo que Kant hace es suprimir la heterogeneidad.

Se tapa los oídos con respecto a las mujeres y los orientales. De hecho, también lo hace con los indios, lo cual puede apreciarse en otros fragmentos, imposibles de recuperar aquí por espacio. Pero en Hume vimos con claridad la exclusión de campesinos e indios de la belleza compleja. No es que sea una idea propia de este par de filósofos, sino que se encuentra en la mentalidad moderna. Este pensamiento es colonizador, si por colonización entendemos lo que sugiere Mohanty: “dominación estructural y una supresión —con frecuencia violenta— de la heterogeneidad del/los sujeto/s” (2008: 71).

Entonces, uno de los sentidos del término colonizar se encuentra en esta supresión violenta de la diversidad, estrechamente vinculada a lo que se conoce como eurocentrismo: Europa es el centro, dicta los parámetros en cuanto a cómo conocer, hacer ética y apreciar estéticamente. Orientales, negros e indios no saben, carecen de razón y capacidad de abstracción. Para reflexionar con rigor, formular una adecuada moral o discutir en torno a la belleza es necesario medirse con Europa, se trata de una cuestión progresiva. Es como si indios, negros y orientales se encontraran en una etapa infantiloides que requiere superarse para madurar, y que la madurez de la humanidad es Europa (Amin, 1989).

El eurocentrismo es casi imperceptible, pero está incorporado en varias de las formas de juzgar los problemas actuales que enfrentamos. Hume (2008) habla de la necesidad de un juez para las bellas artes. Pero ¿por qué la necesidad de un juez? y ¿quién es este juez? Esta idea viene desde los griegos. Platón (1988) la refiere a la tarea del nominador o legislador cuando se cuestiona acerca de si el significado del lenguaje está dado por una convención o por una esencia. Para Platón, las palabras están vinculadas con la esencia de las cosas. En consecuencia, quien pone el nombre a las cosas conoce su esencia. El legislador es el que pone los nombres. ¿Quién es este legislador? En ambos casos, Platón y Hume, se trata del filósofo. La interpretación poscolonial advierte que ese juez o legislador es Europa, como lo apunta el análisis de Spivak (2010) en relación con Kant.

Violación epistémica es un término de Spivak (2010). La filósofa india (2017) señala que el inglés en su país no fue un mero instrumento de comunicación, sino que permitía apreciar

la literatura. En esto hay un proceso de enajenación porque al aprender inglés se moldean las mentes con patrones y valores culturales europeos. Lo lingüístico es político, como dice el título de un libro de Yásnaya Elena Aguilar Gil. Antonio Cornejo Polar (1994) sostuvo que cuando los españoles llegaron a los Andes la conquista también aconteció por la escritura. Se trata de la incubación de formas de pensar, incluso de sentir y existir, que ahora parecen naturales. ¿De dónde provienen estas formas de pensar o de relacionarse con los demás? En parte, de aquel relato europeo.

Violencias poco visibles en el conocimiento

Hay violencias casi imperceptibles en los modos de producir conocimiento en la Universidad. Pese a nuestras buenas intenciones, es fácil reproducirlas sin percatarnos de ello. Ilustraré la idea retomando de forma simplificada algunos casos. En 2019 se llevó a cabo el XV Congreso Internacional de Literatura: Memoria e Imaginación de América Latina y el Caribe, en Guanajuato. El profesor Ángel Héctor Gómez Landeo presentó un trabajo muy valioso porque denunciaba la falta de estudios formales sobre relatos indígenas del *shipibo-conibo* de la amazonia peruana; su proyecto consistía en recuperar dichos relatos. El propósito es loable porque estos textos suelen marginarse del interés literario canónico. Pero más allá de su intención, es discutible el modo de aproximarse al objeto de estudio. Gómez Landeo se apoya en Vladimir Propp. El problema es que este teórico del cuento ruso tiene una marcada influencia de la estética formalista kantiana.

¿Cómo estudiar un cuento indígena por medio de metodologías vinculadas a epistemologías que asumen la imposibilidad de la razón en indios, orientales y mujeres? Pensemos, por ejemplo, en la poesía de Hubert Malina o Humberto Ak'abal. En ella apreciamos cómo en la cultura *mè'phàà* o *k'iche'*, respectivamente, la naturaleza es un ser vivo, incluso se humaniza. ¿Cómo reivindicar una cultura indígena –cuya cosmovisión asocia a la naturaleza con un ser vivo– a través de perspectivas teóricas que, como corolario a la idea de que la naturaleza debe estar sometida al hombre, suponen que **ésta puede ser explotada o enajenada**? Analizar lo que de una manera prejuiciada envía el canon a la periferia por medio de un pensamiento que precisamente ha contribuido a esta marginación no sólo es contradictorio, sino que entraña la profundización de una violación epistémica, que es muy difícil de ver e imposibilita el cuestionamiento de ideas que parecen lógicas y naturales y que mantienen vivos entendimientos racistas.

Veamos otro caso. Mohanty (2008) asegura que el discurso feminista occidental congela a la mujer del tercer mundo. Desde aquél se le atribuye a ésta varias características, entre otras las siguientes: sólo anhela casarse, es dependiente, no tiene libertad sobre su sexualidad, es ignorante, no estudia, está anquilosada en sus tradiciones comunitarias. Esto es parte de los prejuicios de las mujeres de Europa o Estados Unidos que estudian a las del tercer mundo. La discusión es contra el pensamiento abstracto. Mohanty explica cómo aquel discurso supone

unívocamente que, por ejemplo, el velo entre las mujeres iraníes es muestra de su sometimiento. Lo cierto, continúa la pensadora, es que no siempre fue así. En la revolución de 1979, las iraníes clasemedieras usaron el velo para solidarizarse con las mujeres de la clase obrera. Actualmente, en Irán las leyes islámicas obligan a toda mujer a llevarlo. Así, dependiendo del contexto histórico, en un caso el velo es símbolo revolucionario y en otro, efectivamente, un mandato coercitivo. Mohanty, entonces, discute con un pensamiento que desconoce de forma violenta la heterogeneidad, en este contexto, con las primermundistas intelectuales que asumen, sin matices, al velo como gesto del sometimiento de las mujeres.

Empero, Mohanty advierte que tales prejuicios no sólo están presentes entre las intelectuales del primer mundo, sino que habitan en muchas de las intelectuales de clase media del tercero. **Éstas también cosifican a la mujer que está por debajo de su condición social y económica**, a las trabajadoras domésticas o a las mujeres indígenas, casi en los mismos términos que lo hacen sus colegas en universidades de Estados Unidos o Europa. No se trata de un pensamiento en una sola dirección, de la metrópolis hacia las excolonias, sino que en las propias excolonias hay una élite que reproduce esas lógicas homogeneizadoras que conllevan lo que ha dado en llamarse colonialismo interno.

En términos de Spivak se diría que las y los intelectuales de las capas acomodadas del tercer mundo, al hablar por el resto de las personas de esos países, las subalternan. El subalterno, afirma Spivak (2003), no tiene voz propia, no es escuchado ni leído: es aquel que no puede representarse a sí mismo, debe ser representado por otro. Ésta es una más de las violencias epistémicas de la que somos poco conscientes: nuestra indiferencia y ceguera de la diversidad, nuestra mirada uniformadora y nuestra tendencia a hablar, por mucho que lo hagamos de buena fe, por quienes no pueden auto representarse.

Un último caso. Alguna vez, a Silvia Rivera Cusicanqui no le publicaron un artículo en una revista en inglés. El dictamen fue que la pensadora boliviana debía corregir sus fuentes y citar la idea de *colonialidad del saber*, de Aníbal Quijano. Rivera Cusicanqui defendió el valor de sus fuentes. Argumentó que el concepto de *colonialismo interno*, antes que Quijano, lo trabajó Pablo González Casanova y ella, por cuenta propia, lo desarrolló en el Taller de Historia Oral Andina. Los editores de aquella revista desconocieron estos aportes y se centraron en una serie de grupos de intelectuales que, sin duda, también ejercen poder. Rivera Cusicanqui replicó que sí había leído a Quijano pero que, más bien, él y su club de amigos, como Walter Mignolo, no se tomaron la atención de leer aquellos aportes mencionados. Para la socióloga, el mundo de la publicación universitaria no está libre de lógicas clientelares en que sólo se puede o se debe citar a autores de cierto estatus dentro de academias jerárquicas.

Junto con otros, Aníbal Quijano y Walter Mignolo son fundamentales para el pensamiento decolonial en América Latina, lo curioso es cómo terminan por reproducir dinámicas que critican del eurocentrismo. El pensamiento latinoamericano está en la periferia del europeo y estadounidense, pero en él se originan grupos de élite que empujan a otros latinoamericanos a los márgenes. Ésta es otra versión de la violencia epistémica: la intelectualidad nativa se tapa los oídos a la pluralidad de voces que no pertenecen a sus grupos.

Consideraciones finales

Mucho del eurocentrismo permea el quehacer de las universidades, aquí vimos algunos ejemplos. El hecho de estudiar y pretender reivindicar la diversidad excluida a través de enfoques y herramientas posibilitadas por una epistemología supresora de la heterogeneidad es una manera de ilustrar el concepto spivakiano de violación epistémica. Tenemos incubados modos de pensar y producir conocimiento que asumimos como naturales, aunque no lo sean; por eso son casi invisibles. La supresión violenta de la heterogeneidad es una forma de colonización muy sutil en la que podemos caer muchos. No se trata de personas, de blancos pensando negros o amarillos sino de un discurso que se arraiga en las personas y que congela al otro de manera unívoca al desatender épocas y contextos culturales. Entre los mismos excluidos y marginados puede originarse un pensamiento que excluye y margina. Ese discurso no es propiedad exclusiva de los intelectuales primermundistas; si en el resto del mundo se sigue a pie juntillas sus métodos y herramientas el resultado es el mismo. Es muy complicado no ver más allá del centro, y éste no necesariamente es fijo, sino que se mueve, aparece en los propios contextos marginales.

La intelectualidad marginada por una hegemonía puede volverse hegemonía en otros contextos y marginar a su vez a otros. Y aquí es muy fácil hablar por los que no tienen voz y perpetuar la condición subalterna. ¿En cuántas situaciones contradictorias puede caer el intelectual latinoamericano, africano o asiático que con muy buena voluntad busca restaurar lo laminado por el discurso occidental? ¿Cuánto del conocimiento producido en la Universidad corre este riesgo?

En este contexto la reforma cultural que propone Rivera Cusicanqui adquiere mucho sentido: “descolonizar nuestros gestos, actos y la lengua con que nombramos al mundo” (2010: 70-71). La descolonización del pensamiento es un debate abierto. No se trata de taparnos los oídos a Europa, lo cual nos llevaría a un fundamentalismo académico, como sostiene Mabel Moraña (2018) sino, como ella misma sugiere, de apropiarnos de forma crítica la tradición occidental y reivindicar en América Latina culturas y lenguas indígenas silenciadas e invisibilizadas por el castellano. Un ejemplo de esto puede ser lo *ch'ixi*, un concepto aymara desarrollado por Rivera Cusicanqui a partir del cual elaboró una epistemología que discute críticamente con principios filosóficos canónicos como el de no contradicción. En lo *ch'ixi*, *grosso modo*, los contrarios coexisten de manera antagónica, pero sin anularse. No se trata de abandonar la tradición occidental sino de abrirnos a la exploración de otras lenguas, otras culturas, otras perspectivas del mundo y darnos la oportunidad de imaginar cómo serían nuestros estudios en la Universidad si los enfocamos de otra manera. ¿Por qué no estudiar los relatos indígenas desde lo *ch'ixi* y no desde la teoría rusa del cuento?

Darnos cuenta de cómo pensamos, con qué lógicas y con qué palabras, con qué estructura de ideas, es complicado, se requiere una problematización en términos abstractos e históricos; se necesita cierta especialización y no podemos especializarnos en todo. De ahí la importancia del diálogo inter y transdisciplinario y de la apertura a aprender de los *otros* y

reconocer lo limitado de nuestros aportes. Los otros no son sólo colegas de otras disciplinas sino conocimientos generalmente excluidos por los legitimados en la Universidad. El diálogo es vital frente al ademán de taparse los oídos. En él las opiniones no se imponen unas contra otras, tampoco se suman entre sí sino que se transforman, como señala Hans-Georg Gadamer quien, además, afirma que en el diálogo: “La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social” (1998: 185).

De alguna manera nuestros esfuerzos por revitalizar la diferencia excluida por medio del pensamiento que la excluyó, visibilizar lo invisibilizado a través de un discurso supresor de la heterogeneidad, criticar la condición subalterna subalternando al hablar por los que no tienen voz, o combatir la hegemonía con hegemonía nos asemeja a Diceópolis, el protagonista de *Los acarnienses* de Aristófanes, quien buscaba hacerse escuchar en la Asamblea para terminar la guerra e imponer la paz con gritos, interrupciones e insultos. ¿Se puede lograr la paz de esta manera? Si alguien nos garantizara que con gritos, interrupciones e insultos podemos lograr la paz, ¿lo haríamos? Parece un tanto contraintuitivo lo que expresa Diceópolis pero nos pone en un problema complejo y vigente.

De alguna manera, lo hemos hecho: gritar, interrumpir, insultar, a veces de manera franca y abierta, otras de forma disimulada, inconsciente y poco visible. En la historia o la política podemos verlo con claridad. Por buenas causas o fines se han justificado medios perversos. Una estudiante de Antropología, Libertad Aldeco, al analizar lo escrito por Aristófanes en clase de Hermenéutica, en el segundo semestre de 2020, nos recordó la máxima latina: *si vis pacem, para bellum*; si quieres paz, prepárate para la guerra. No es el propósito del capítulo dar respuestas definitivas, es problematizar. La paz no es ausencia de violencia, pero no podemos omitir su estudio. Los gritos, interrupciones e insultos en la Asamblea son muy claros y explícitos, eso facilita que, al menos, nos preguntemos por ellos y su relación con la paz. Pero hay otros menos visibles, los gritos, insultos y las interrupciones o los silenciamientos al otro, en sentido epistémico. Eso es más difícil de preguntárnoslo en relación con la paz, ni siquiera aparece como problema. ¿A qué consecuencias nos llevaría el plantear proyectos de paz que omitan el análisis de las violencias epistémicas?

Referencias

- Amin, Samir (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Cornejo Polar, Antonio (1994). *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural de las literaturas andinas*. Perú: Horizonte.
- Gadamer, Hans-Georg (1998). “Lenguaje y comprensión”. En *Verdad y Método II*. España: Sígueme.
- Hume, David (2008). *La norma del gusto y otros escritos sobre estética*. España: Museu Valencià de la Il·lustració i la Modernitat.

- Kant, Immanuel (2007). *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Crítica del juicio*. México: Porrúa.
- Marchán Fiz, Simón (1996). *La estética en la cultura moderna. De la Ilustración a la crisis del Estructuralismo*. España: Alianza.
- Mohanty, Chandra Talpade (2008). "Bajo los ojos de Occidente. Saber académico y discursos coloniales". En *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. España: Traficantes de sueños.
- Moraña, Mabel (2018). "Hacia una agenda filosófica latinoamericana: bases para un debate". En Mabel Moraña (ed.) *Sujeto, decolonización, transmodernidad. Debates filosóficos latinoamericanos*. España: Iberoamericana.
- Platón (1988). *Crátilo*. México: UNAM
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Argentina: Tinta limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Argentina: Tinta limón.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: UNAM-UAM-Fundación Universidad de las Américas-Siglo XXI.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. España: Akal.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003). "¿Puede hablar el subalterno?". En *Revista Colombiana de Antropología* 39, 297-364.

Capítulo 7. Tipología de la paz y de la violencia como contexto básico en la enseñanza de la paz

Paris A. Cabello-Tijerina

Introducción

La paz es uno de los conceptos por antonomasia más conocidos; sin embargo, la comprensión semántica popular de la paz no permite su correcta asimilación, estudio y aplicación para paliar las carencias sociales como la pobreza, la discriminación, la desigualdad, la corrupción, el machismo, entre otros aspectos que en su conjunto construyen sociedades en las que los índices de violencia son altos.

En relación con lo anterior, América Latina se identifica como una de las regiones más desiguales del mundo (Rojas, 2018), y ello influye considerablemente en el aumento de la violencia. Con respecto a lo anterior, la de México se encuentra en el epicentro de las 50 ciudades más violentas del mundo según el último informe de Seguridad, Justicia y Paz (Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C, 2020).

Para comenzar a revertir esa situación se debe trabajar las estrategias de paz estructural que permitan la reconfiguración de las estructuras que justifican y fomentan el uso de la violencia como recurso válido en el abordaje de los conflictos, construyendo culturas violentas que dificultan el avance en el estudio para la edificación de la cultura de paz.

Una de las estrategias empleadas para cambiar la morfología social violenta consiste en estructurar un concepto de paz basado en el diálogo, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, el consenso, la justicia, la cooperación, la democracia y la igualdad, factores indivisibles que conforman la cultura de paz.

Estrategia metodológica para la paz

En el establecimiento de la cultura de paz, la educación es un factor muy importante por su gran influencia tanto en la transmisión de conocimientos como en el cambio de paradigmas

orientados a la interiorización y práctica de la paz. Uno de los aspectos a estudiar son los diferentes tipos de violencia que existen, con el objetivo de tener el contexto básico necesario para diseñar las estrategias de intervención idóneas al tipo de violencia identificada.

Por tal motivo, se hace indispensable el establecimiento de nuevos horizontes formativos en las instituciones de educación superior del país, que faciliten la construcción de sociedades más participativas, solidarias, incluyentes, equitativas, resilientes, tolerantes, empáticas, pacíficas y responsables, lo que influye en el crecimiento económico, político y social.

El análisis de los distintos tipos de paz y de violencia permitirá lograr el diseño de estrategias educativas en favor de identificar e interiorizar valores que auxilien a concretar el nuevo horizonte formativo del siglo XXI, mediante la investigación, la enseñanza y la difusión de conocimiento sobre la educación para la paz, la educación en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y la educación en y para los conflictos (EdCON) a fin de fomentar el bienestar social.

Este trabajo tiene como finalidad el estudio de los diferentes tipos de paz y de violencia para establecer que el ser humano es pacífico y colaborativo por naturaleza; sin embargo, no está exento de utilizar la violencia instrumental para la obtención de fines particulares.

Etimología de la paz

Es importante destacar primero que no existe un concepto universal y preciso de lo que es y de lo que significa la paz (Jares, 1999), cada comunidad ha creado distintos valores, normas, signos, historias y consideraciones (Muñoz, 2004) que han configurado una gran variedad de matices al concepto de la paz, orientados hacia la obtención de la tranquilidad, el equilibrio y la armonía, principalmente.

La paz es una condición que nos permite reconocernos como seres humanos; la socialización, el aprendizaje, la colectivización, la acción de compartir, la asociación, la cooperación, el altruismo, etc., son factores que están desde el origen de nuestra especie (López Martínez, 2004) logrando identificar que los comportamientos de los primeros seres homínidos en el planeta pueden ser considerados como pacíficos, y han representado un factor importante para su propia evolución como especie, heredando un bagaje conductual que permite considerar que los seres humanos somos pacíficos por naturaleza. Ello aunado a la teoría de la *pax homínida* (Jiménez Arenas, 2011) se considera como la existencia de una condición o característica que puede ser denominada *Homo Pacis* en las distintas especies clasificadas dentro de la familia *homo*, en razón de que tuvieron la necesidad de desarrollar paulatinamente una serie de capacidades que les facilitaron dar respuesta a los desafíos de un entorno conflictivo.

Los *Homo Pacis* en su proceso de adaptación al medio tuvieron la necesidad de desarrollar, paulatinamente, una serie de capacidades que les facilitaron dar respuesta a los desafíos de un entorno conflictivo como condiciones climatológicas, competencia con otros grupos, escasez de recursos, entre otros. Estas capacidades han formado parte de la evolución y tie-

nen su base en la filogenia, los instintos, las emociones, la cultura y la racionalidad (Jiménez Arenas y Muñoz, 2012).

Sería infructuoso abordar en su totalidad la gran cantidad de connotaciones que hacen de la paz un vocablo polisémico. Para alcanzar el objetivo del presente capítulo se analizará la paz desde dos perspectivas culturales: la occidental y la oriental.

La paz en las diferentes culturas occidentales tiene como fundamento la grecolatina. En la antigua Grecia, el término utilizado para referirse a la paz era el de *eirene*¹ e incluso se le consideraba como sinónimo de *homonoia* que se traduciría como armonía. Los griegos empleaban *eirene* como un término para describir la unidad interior y social, al igual que armonía mental, interior y espiritual que desemboca en sentimientos tranquilos y apacibles, lo que se puede explicar de manera parcial porque la paz tiene que ver con ideales deseados, pero poco palpables (Lederach, 2000). Ese estado debe ser, por tanto, contrario a la violencia y al conflicto.

Los romanos tenían un concepto de paz similar al griego; el término empleado era *pax*, que deriva de *pak* o *paq*, de origen indoeuropeo que significaba fijar por una convención y resolver mediante un acuerdo entre dos partes (López Martínez, 2004). Por tal motivo, los romanos usaban el término *pax* cuando se referían a los nombres que se daba a las convenciones o acuerdos entre dos o más personas o pueblos, es decir, se le consideraba como una relación legal y recíproca entre las partes. Actualmente se puede observar que estos vocablos han derivado en otras lenguas en forma similar: en portugués *pau*, en castellano *paz*, en italiano *pace*, en francés *paix*, en inglés *peace*.

El concepto semántico heredado de los griegos y romanos está ligado a la no existencia de la violencia directa o guerra, según la aplicación de la ley, pero no en el sentido de justicia social, prosperidad, reciprocidad e igualdad para todos (Lederach, 2000).

Para las culturas orientales la acepción de la paz es mucho más amplia ya que abarca la tranquilidad, el equilibrio interno de las personas y de éstas con su entorno, concibiéndose un concepto más holístico, con palabras como *shanti*, *shalom*, *ahimsa*, *shulmu*, entre otras, que otorgan a la paz un significado mucho más rico y amplio, en el que prevalecen la armonía, la justicia social, el bienestar y la tranquilidad interior, con lo que se prefigura poco a poco el bosquejo de una concepción positiva de la paz (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, 2018).

¿Violentos por naturaleza?

Es famosa la frase de Hobbes: *homo homini lupus* que describe al hombre como violento y malo por naturaleza. Se debe precisar que no es del todo cierta esta afirmación. Los seres humanos son agresivos y esta característica contribuyó a la supervivencia de nuestra especie. En cambio, la violencia no es una peculiaridad innata.

¹ Diosa griega de la paz

La agresividad se entiende como aquella conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y desaparece o se atenúa con la aparición de los inhibidores como la empatía (Sanmartín Esplugues, 2011). Todos los seres humanos son potencialmente agresivos, pero también tienen los mecanismos que contribuyen a regular esa agresividad. Estos mecanismos naturales impiden la reacción constante de la agresividad y se desactivan cuando se percibe que las necesidades básicas se ven trastocadas, lo que conlleva al incremento del miedo, se generan estímulos internos que hacen reaccionar de manera agresiva.

La violencia, por el contrario, es resultado de una agresividad descontrolada que realiza acciones encaminadas a destruir sin sentido o causar daño a otros seres (Echeburúa, 2011).

Existen posturas teóricas que analizan los distintos factores que convierten la agresividad en violencia. Por una parte, están quienes defienden desde la biología el determinismo genético de los seres humanos, factor que condiciona el actuar violento. Por otro lado, se encuentran los ambientalistas que defienden que los elementos exógenos a los seres humanos hacen proclive la aparición de la violencia, factores aprendidos y reforzados social y culturalmente. Finalmente, los representantes del interaccionismo que median entre estas dos posturas al reconocer tanto factores biológicos como ambientales (Sanmartín, 2004).

Investigaciones criminológicas han encontrado en algunos asesinos seriales alteraciones cerebrales que inhiben las emociones. En teoría todas las personas con estas alteraciones serían violentas; sin embargo, la violencia requiere de la conjunción de otros factores como: a) biológicos –alteraciones neurológicas, trastornos endócrinos e intoxicaciones–; b) psicológicos –trastornos de personalidad, psicosis, retraso mental, etc.–; c) familiares –maltrato físico, modelos parentales violentos o ausentes, desarraigo familiar, etc.– y d) sociales –exposición a modelos violentos, subculturas violentas, situaciones de crisis sociales, etc.– (Echeburúa, 2011). Por tanto, los factores que inciden en las personas violentas son muy diversos, van desde trastornos psicopatológicos, consecuencias de haber sido víctimas de abusos físicos o sexuales hasta el consumo reiterado de sustancias embriagantes o de drogas y/o la exposición a la normalización de la violencia en las distintas instancias socializadoras.

Comprendida la diferencia entre agresividad y violencia se puede concluir con la afirmación de que los seres humanos son pacíficos y agresivos por naturaleza, que en ocasiones actúan de manera violenta cuando los invade el miedo si una necesidad se ve trastocada, si su vida corre peligro o cuando en el proceso de socialización la violencia se hace presente, elevando las posibilidades de su materialización como un instrumento en el manejo de los conflictos.

Tipología de la violencia

Una de las tipologías de la violencia de mayor impacto en el desarrollo de la investigación para la paz es la creada por Johan Galtung (Calderón Concha, 2009) que amplía el ámbito de estudio al clasificar la violencia en tres grandes rubros interconectados: la directa, la estructural y la cultural.

La violencia directa es la más fácil de ser detectada, es la física, verbal o psicológica; por ende, es la que más reflectores tiene y se mantiene en el tiempo porque es sostenida por la estructural y la cultural. La violencia estructural proviene de situaciones injustas, más allá de la voluntad o posibilidad de las posibles víctimas. Es la que presenta una mayor resistencia al cambio o la curación. Galtung la define como la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad derivadas de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de las sociedades (Rozemblum de Horowitz, 2007). Por último, la violencia cultural es aquella que por costumbre o por pautas educativas de la sociedad justifica o incluso permite las injusticias cometidas, viéndolas como algo natural, por lo que la violencia cultural sirve de sustento teórico, filosófico y práctico de la violencia estructural (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, 2018).

El triángulo de la violencia, de Galtung, constituye un importante esfuerzo en la comprensión de este fenómeno al analizar aspectos que son invisibles pero que constituyen las estructuras que permiten su aparición y justificación. El análisis de la violencia desde esta perspectiva permitió la evolución de los estudios de la paz, ampliando su ámbito de competencia para establecer los pilares fundamentales de la Irenología.

La violencia es un ámbito complejo de estudio al encontrarse en distintas dimensiones, como lo manifiesta Krug (Sanmartín Esplugues, 2011) quien la clasifica en:

- Autodirigida: cuando el agresor y la víctima coinciden.
- Interpersonal: cuando la perpetrar un agresor o un grupo reducido de individuos contra otra persona.
- Colectiva: cuando participan grandes conjuntos de personas como el Estado, las organizaciones políticas, tropas irregulares, grupos terroristas, etc.

José Sanmartín complementa la clasificación de Krug al mencionar otras variables de estudio que permiten comprender a la violencia desde una perspectiva más holística. Para él también es importante (Sanmartín Esplugues, 2011):

- La modalidad de la violencia: acción u omisión.
- El tipo de daño causado: físico, psicológico, sexual o económico.
- El sujeto de la violencia: individuo o grupo organizado o no.
- El paciente de la violencia: individuo o grupo organizado o no.
- El contexto o escenario en el que ocurre la violencia: familia, escuela, espacios deportivos, calles, medios de comunicación, conflictos armados, etc.
- Los objetivos o fines de la violencia.

Como se puede observar sería infructuoso estructurar todos los tipos de violencia existentes; ello, no obstante, los expresados permiten analizar los diferentes tipos de paz.

Tipología de la paz

La paz normalmente se encuentra relacionada con el bienestar social, armonía y felicidad, sentimientos que le confieren diversos significados y que mantienen entre ellos un mismo sentido: ser un fenómeno que contrapesa a la guerra o a la violencia directa.

La investigación para la paz ha profundizado en su estudio como fenómeno científico susceptible de observación, lo que permitió reconocer distintos tipos que pueden ser clasificados en diversas generaciones, según Francisco Jiménez (De la Rosa Vázquez y Cabello-Tijerina, 2017). A continuación, se utilizará la clasificación propuesta por el citado autor.

Primera generación: paz negativa, positiva y neutra

En la primera generación se localiza a la paz negativa, la positiva y la neutra atendiendo a los tres tipos de violencia de Galtung.

- Paz negativa

Es la más generalizada, se la relaciona con el fin de la violencia directa y corresponde al objetivo de los primeros estudios para la paz. Se debe destacar que este tipo no debe contemplarse con sentido peyorativo. Se denomina negativa debido a que la concepción de ella la describe como un ideal utópico y casi irrealizable. Un valor intangible que puede ser empleado para la obtención de fines particulares que incluso llegan a ser incompatibles con el sentido teleológico de la paz misma.

Adam Curle la define como aquella que caracteriza las relaciones en las que la violencia ha sido evitada o mitigada, pero sin que haya desaparecido el conflicto de intereses o en las cuales el conflicto ha sido mixtificado, es decir, se ha encubierto o disfrazado (Lederach, 2000).

- Paz positiva

Las investigaciones de la paz concluyeron que para poder implantar una cultura de paz es indispensable que los valores como la solidaridad, el respeto, la justicia, la equidad, la comunicación, la colaboración, la empatía y la cooperación sean parte de la vida diaria en las relaciones entre las personas. Es necesario dotar de un contenido palpable y real a la paz (Cabello-Tijerina & Vázquez-Gutiérrez, 2018). Este tipo de paz vino a cubrir la intangibilidad del término negativo de la paz, aportando un abanico mucho más amplio de pensamientos con lo cual se facilita el aprendizaje, interiorización y práctica de este valor. Se identifica a la positiva como aquella dirigida a combatir todo tipo de violencia, tanto directa como estructural, reconociendo nuestra propia capacidad en la construcción de la paz.

Una de las definiciones referentes a la paz positiva es la propuesta por Fisas (1998) al mencionar que la paz en su sentido positivo se caracteriza por la ausencia de todo tipo de violencia, en el sentido de justicia social, armonía, satisfacción de las necesidades básicas,

supervivencia, bienestar, identidad, libertad, autonomía, diálogo, solidaridad, integración y equidad.

- Paz neutra

Este tipo de paz es propuesto por Francisco Jiménez (2011) y se encuentra íntimamente ligado a la violencia cultural. El autor menciona que para revertir los simbolismos, creencias o aspectos culturales que justifican, legitiman y promueven la aparición de los otros dos tipos de violencia, es decir, la directa y la estructural, se requiere abordar la violencia cultural desde la perspectiva de la paz neutra, la cual permite la neutralización y transformación de esos patrones culturales.

La paz neutra se define como aquella que constituye una implicación activa y personal para reducir la violencia cultural (Jiménez Bautista, 2011). Utiliza el diálogo como herramienta principal.

Segunda generación: paz social, gaia e interna

La paz social, menciona el autor, es consecuencia de la evolución de los derechos humanos y contempla ámbitos como el desarrollo humano, el de los pueblos, la democracia, y el medio ambiente.

La paz gaia tiene matices de la perspectiva oriental al considerar que consiste en no hacer daño a ningún ser viviente. Este tipo de paz relaciona al ser humano con el medioambiente e impulsa un desarrollo sostenible y sustentable, en que el cuidado y mantenimiento del planeta se convierten en un deber de todos.

La paz interna se identifica como aquella que se inicia en el interior de las personas y es un requisito para la externalización de la paz. La externa será un reflejo de la interior: al lograrse el equilibrio y la armonía de una persona aumentan las probabilidades de estar en armonía con los demás. La falta de equilibrio a nivel emocional generada por la desconexión de las dimensiones esenciales del ser da como resultado sociedades en continua repetición de patrones de violencia que inician en un nivel micro y pueden llegar a otro macro (De la Rosa Vázquez & Cabello-Tijerina, 2017).

Tercera generación: paz multi, inter y transcultural

La paz como concepto es una creación humana en la cual influyen distintos contextos, culturas, tradiciones, políticas, costumbres, que le confieren características particulares como las encontradas en las culturas orientales y occidentales. Este tipo de paz permite la asociación de diferentes perspectivas y la construcción de un concepto más allá de su marco cultural para superar las limitaciones que sus tradiciones han establecido (De la Rosa Vázquez & Ca-

bello-Tijerina, 2017). Educar en el pensamiento crítico para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades cognitivas es el objetivo de esta perspectiva de la paz, ya que los cambios abismales se producen por medio de las transformaciones sociales. Por consiguiente, para edificar una paz multi, inter y transcultural se requiere de seres humanos conscientes y responsables (De la Rosa Vázquez & Cabello-Tijerina, 2017).

Cuarta generación: paz sustentable, vulnerable y resiliente

Estos tipos de paz surgen ante las grandes problemáticas y temas del siglo XXI como el desarrollo sostenible, conflictos raciales, conflictos étnicos, derecho humano a la paz, globalización, violencia, justicia económica, inequidades, sexismo, entre otros (Jiménez Bautista, 2011).

La paz como un derecho humano se encuentra catalogada en los derechos humanos de tercera generación, los cuales todavía no alcanzan la categoría de derechos humanos jurídicamente obligatorios; sin embargo, cada vez son más los instrumentos internacionales que contemplan a la paz como uno de los ejes fundamentales para el logro de cambios sociales que reclaman las sociedades del siglo XXI tales como la solidaridad internacional y la seguridad humana, la erradicación de la pobreza, el hambre y la exclusión social, la educación para la paz, entre otros (Cabello-Tijerina, 2018).

Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 son una estrategia concertada en el seno de la Organización de las Naciones Unidas como un importante esfuerzo para paliar las carencias de la humanidad al fomentar la cooperación entre los Estados miembros de ese foro multilateral, así como entre distintos agentes sociales en todos los niveles, a fin de cumplimentar la ruta y metas de la agenda global como el fin de la pobreza y el hambre, la igualdad entre géneros, el equilibrio y sustentabilidad del medioambiente y las zonas urbanas, servicios de salud y educación de calidad, entre otros que fundamentan los tipos de paz de esta cuarta generación.

Conclusiones

Establecer una tipología que englobe los distintos tipos de paz y de violencia es una ardua tarea debido a las múltiples variantes y conexiones entre cada uno de ellos, por lo que seguramente se irán explorando nuevas clasificaciones que contribuyan a su comprensión.

Es importante analizar y distinguir los diferentes tipos de violencia existentes para poder crear las acciones de paz dirigidas a su disminución y erradicación. Esta fue una de las principales aportaciones de Johan Galtung en el ámbito de los estudios de paz, porque logró identificar que la violencia que puede ser observada en distintas dimensiones y a la cual denominó directa, se manifiesta debido a la existencia de otros tipos que no suelen percibirse, como la estructural y la cultural. El estudio de la violencia y la identificación de sus diferentes

tipos contribuyó a la elaboración de investigaciones que hicieron posible el análisis de distintos tipos de paz que contribuyen al establecimiento del bienestar y armonía.

La tipología de la paz engloba desde los tratados que ponen fin a una guerra hasta la metodología aplicada a la transformación de conflictos sociales. La identificación y análisis de los tipos de paz contribuye a sensibilizar e interiorizar la paz, para posteriormente replicar las estrategias irenológicas con objeto de solucionar las situaciones de violencia.

Referencias

- Cabello-Tijerina, P. A. (2018). Paz. Un derecho humano de tercera generación. En X. Díez de Urdanivia, *Los derechos humanos en el tercer milenio* (págs. 179-195). México: Porrúa.
- Cabello-Tijerina, P. A., y Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). *Cultura y Educación para la Paz. Una perspectiva transversal*. México: Tirant lo Blanch.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 60-81.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C. (01 de junio de 2020). *Sala de prensa de Seguridad, Justicia y Paz. Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C.* Obtenido de Seguridad, Justicia y Paz. Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C: <http://seguridadjusticiaypaz.org.mx/>
- De la Rosa Vázquez, C., y Cabello-Tijerina, P. (2017). Análisis de la tipología de la paz del siglo XXI. *Pensamiento Americano. Revista Científica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria Americana*, 69-79.
- Echeburúa, E. (2011). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín Esplugues, R. Gutiérrez Lombardo, J. Martínez Contreras, J. Vera Cortés (Coords), *Reflexiones sobre la Violencia* (págs. 34-43). México: Siglo XXI Editores.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Antrazyt UNESCO.
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jiménez Arenas, J. M. (2011). Pax Hominida: una aproximación imperfecta a la evolución humana. En F. Muñoz, y J. Bolaños Carmona, *Los habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta* (págs. 65-94). Granada: Eirene.
- Jiménez Arenas, J. M., y Muñoz, F. (2012). *La Paz como partera de la Historia*. Granada: EUG.
- Jiménez Bautista, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios de la paz*. Madrid: Dykinson.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- López Martínez, M. (. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos L-Z*. Granada: Eirene.
- Muñoz, F. (2004). Paz. En B. Molina Rueda, y F. Muñoz, *Manual de Paz y Conflictos* (págs. 23-41). Granada: Eirene Universidad de Granada.
- Rojas Aravena, F. (2018). Complejidades jurídicas y heterogeneidad política en el acceso a la justicia. En K. Acosta, y F. (. Rojas Aravena, *El acceso a la Justicia desde una perspectiva internacional en América Latina* (págs. 11-18). San José: Universidad para la Paz.

- Rozemblum de Horowitz, S. (2007). *Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad* (Primera edición ed.). Barcelona: GRAO.
- Sanmartín Esplugues, J. (2011). Concepto y tipos de violencia. En J. Sanmartín Esplugues, R. Gutiérrez Lombardo, J. Martínez Contreras, y J. Vera Cortés, *Reflexiones sobre la violencia* (págs. 11-33). México: Siglo XXI Editores.
- Sanmartín, J. (2004). Agresividad y Violencia. En J. (. Sanmartín, *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (págs. 21-46). Barcelona: Ariel.

Capítulo 8. Buen Vivir: Legado para la felicidad y el bienestar integral, personal y comunitario

Gabriela Fuentes González

*Son 3:23 de la mañana
y estoy despierto
porque los hijos de los hijos de mis nietos
no me dejarán dormir.
Mis tataranietos
me preguntan en sueños
¿Qué hiciste mientras el planeta era saqueado?
¿Qué hiciste cuando la Tierra era desentrañada?
De seguro hiciste algo
cuando las estaciones empezaron a desaparecer
y los mamíferos, reptiles, pájaros, todos empezaron a morir
¿Llenaste las calles con protestas
cuando la democracia fue robada?
¿Qué hiciste una vez que supiste?...
Drew Dellinger*

Introducción

Cerramos los ojos y respiramos profundamente, logrando percibir el cuerpo con su cansancio y dolores por toda la tensión acumulada. Respiramos conscientemente y empezamos a reconocer nuestro tren de pensamientos que fluyen incesantemente. Nos esforzamos por continuar la inhalación y exhalación armónicas; entonces, logramos por fin percibir el latido de nuestro corazón, el sutil silencio y paz interior.

Son pocos los tiempos y espacios que nos brindamos para hacer pausas, volver a nuestro centro. Así es como vivimos la mayoría de los seres humanos actualmente, en un viaje sin fin

de pensamientos, deseos, preocupaciones; sin embargo, no es la única forma de vida, hay aún seres y comunidades enteras que sienten, piensan y viven desde una realidad y paradigmas totalmente distintos.

Hoy en día, hablamos constantemente de las crisis que vivimos: económica, sanitaria, social, ambiental, de valores, entre otras, pero la verdadera crisis que atravesamos como individuos y sociedades es de vida. Ésta ya no es el valor supremo ni el eje de nuestra existencia; no es el pilar central de la formación en casa ni de la educación en las escuelas.

Afortunadamente, son algunos de los pueblos indígenas andino-amazónicos los que surgen con una propuesta armónica, amorosa, respetuosa, sustentable, práctica y pacífica ante nuestro desmoronamiento social: el Buen Vivir (*Suma Qamaña* o *Sumak Kawsay*) que, así como la Eco-alfabetización, son propuestas alternativas al desarrollo capitalista y extractivista, pues de continuar con nuestra forma de vida occidental no tenemos futuro como humanidad.

Ambas alternativas reúnen propuestas para restituir el equilibrio de la vida en el planeta a partir de la defensa de la madre tierra y de los conocimientos ancestrales. Ahí reside la importancia de incluir ambos saberes en la educación de los jóvenes para que crezcan con nuevos valores, paradigmas, conexiones y percepciones que nos lleven a transformar nuestra sociedad y sus actuales formas de vida.

Estrategia metodológica para la paz

El presente capítulo pretende compartir con los lectores una breve introducción tanto a la cosmovisión andina del Buen Vivir como a la propuesta educativa de la Eco-alfabetización. Por una parte, el primero es un antiguo-nuevo paradigma en el que viven muchos de los pueblos indígenas en América del Sur. Trata acerca de la manera de estar en y para la vida de forma más armónica y sustentable, basada en el cuidado hacia nosotros mismos y hacia cada forma de vida que nos rodea; su eje rector es el respeto a la vida. Es un modelo que conecta, que nos lleva a la confianza de que la Tierra nos provee de todo lo que necesitamos sin necesidad de explotarla.

Por otra parte, la Eco-alfabetización es un modelo de educación para la vida, holístico, que se basa en el reaprendizaje y toma de consciencia del individuo, lleva la teoría a la práctica, incluye las herramientas afectivas del ser y se fundamenta en el pensamiento sistémico y complejo. A través de esa concepción aprendemos que todo está intrínsecamente conectado, en ella se utiliza el diálogo de saberes en que se integra una diversidad de tradiciones para enriquecer el conocimiento; nos hace seres senti-pensantes, reconectados con todas las dimensiones de nuestro ser-cuerpo y del ser-planeta que habitamos. Nos da herramientas para transformarnos en seres con hábitos sustentables.

Expongo ambas perspectivas como herramientas fundamentales para ser consideradas en el modelo de educación para la paz. Es necesario cuestionarnos y renovar profundamente

nuestros patrones de pensamiento, valores y acciones diarias, la forma de interactuar con los seres y el ecosistema, integrar la cultura de la prevención y del cuidado esencial, así como sanear nuestros hábitos de pensamiento, emoción y alimentación para co-crear verdadero bienestar. En las instituciones de educación superior es vital incorporar una educación integral que tome en cuenta las dimensiones esenciales del ser humano: física, mental, emocional y espiritual; de otra forma, seguiremos siendo seres fragmentados. Una educación que no promueva una vida plena carece de bases para el desarrollo sostenible de un país.

Concepciones del Buen Vivir

El Buen Vivir, Vivir Bien, Vida Armoniosa, Vida Dulce, Camino Noble, Vida Buena, Tierra sin Mal, entre otros nombres, es un viejo-nuevo paradigma que se construye desde una resistencia al modo de vida occidental impuesto por el capitalismo y el patriarcalismo durante los últimos siglos. Aunque su origen se encuentra en la región andino-amazónica de Sudamérica, también podemos encontrar propuestas similares como la *comunalidad* de los mixes, en México, la norma de vida ética *Ubuntu*, en África, el *Swaraj* de Gandhi, en India, entre otras.

Para el mundo andino el universo y la tierra es una totalidad absolutamente viva. No se entienden las partes separadas del todo. Esta totalidad comprende: la tierra, el territorio, el clima, el agua, los animales, las plantas, la comunidad humana, natural y cósmica. Todos merecen profundo respeto. Todos estos elementos se encuentran relacionados a través de un permanente diálogo, de complementariedad y reciprocidad mutua. Todo es sagrado; la tierra o Pachamama, los cerros también son sagrados a los cuales se les llama Apus o Huamanis. Los miembros de una comunidad forman un Ayllu, que tienen un Pacha¹ local y todos cuanto allí existen están emparentados, incluyendo los árboles, los ríos, los animales, las piedras, las montañas y todos se acompañan unos a otros, como seres vivos. Todos participan de la misma vida como los seres humanos: comen, se reproducen, bailan, duermen, cantan y también responden con mucha fiereza cuando se ven agredidos. Todos viven a plenitud bajo el mismo sol. En el mundo andino nadie es más que otro, todos se necesitan mutuamente para vivir.

(...) El modelo mental andino es colectivo, es comunitario y cree en la diversidad (...) es holístico porque se concibe como un organismo vivo compuesto por muchos órganos y lo que incide en un órgano particular afecta también al conjunto del organismo (...). (Gavilán, 2012: 83-84)

Esta cita nos da un panorama general del Buen Vivir y nos permite apreciar qué tan holística es esta forma de vida. La armonía y el bienestar que produce incluir a todos los seres en

¹ Pacha es el espacio, tiempo y movimiento.

nuestras elecciones nos brinda la posibilidad de tener un sentimiento profundo de conexión y reciprocidad.

Podemos encontrar vastas referencias con respecto al Buen Vivir. Dos de las formas como mejor se le conocen son: *Sumak Kawsay*, en quéchua, y *Suma Qamaña*, en aymara, principalmente. O bien *Kyme mogen* del mapuche, *nued gudisaed* de los kuna de Colombia y Panamá, *ronojorl k'o uchak upatan* de los mayas de Belice, la vida dulce para los mochicas, por mencionar algunos más. Todos ellos sitúan a la vida en el centro de su existencia, priorizando a la comunidad como forma vital de relacionarse, destacando la relación armónica con la naturaleza y apuntando al territorio como base de su interculturalidad.

Suma se refiere a plenitud, excelente, bien y *Qamaña* a vivir, estar siendo, convivir; por tanto, se refiere a la buena vida, al vivir bien y sano. Nos invita al equilibrio material y espiritual como individuos, saber vivir, y a la relación armoniosa con todas las formas de vida, convivir; es decir que tenemos a mano lo necesario y suficiente dentro de un modo de vida austero y diverso, basado en el cariño, que no excluye a nadie. La cosmovisión andina en vez de ser antropocéntrica, es ecológica y cuántica.

Desde la óptica de Simón Yampara, investigador indígena aymara:

El *Suma Qamaña* se logra alcanzando ciertas condiciones personales, pero a la vez, éstas sólo son posibles si estamos insertos en una comunidad social y ecológica (...). Los aymaras vivimos del crecimiento material (producción-economía) del crecimiento espiritual (acciones rituales y empatía con la naturaleza) y del gobierno de los ecosistemas territoriales de producción. La interacción y combinación adecuada y armónica de estos factores permiten que haya el "vivir bien". (Torres, Ramírez, 2019, pág. 86)

Para el Buen Vivir es esencial incluir y trabajar también en un factor indispensable: la comunidad. Este trabajo se vuelve necesario para lograr un equilibrio en la convivencia, el uso justo y responsable de los recursos, la producción y el cuidado conjuntos. ¿Cuánto se habla sobre construir comunidad desde la educación y sus instituciones? ¿Qué beneficios nos aportaría esta forma de organización social? Sería interesante reflexionar y construir al respecto.

Bartomeu Melià, lingüista y antropólogo, expone las virtudes humanas del Ñande Reko guaraní:

(...) el buen ser: *tekô porâ*; la justicia: *tekô jojá*; las buenas palabras: *ñe'êporâ*; las palabras justas: *ñe'ê jojá*; el amor recíproco: *joayhú*; la diligencia y la disponibilidad: *kyre'y*, la paz entrañable: *py'á guapy*; la serenidad: *tekôñemboro'y*, un interior limpio y sin dobleces: *py'á potĩ*; para dar sustento a la vida buena, *teko kavi*, que implica respetar a la naturaleza, los espíritus, a los ancianos, o los niños y a todo lo que nos rodea, (...) y cuando esta relación se desequilibra cobra cuerpo un exceso denominado *tekó vai*, la maldad, que imposibilita el ejercicio mismo de cualquier canto, la producción de un rezo, o la fiesta de vivir en comunidad. (Torres, Ramírez, 2019, pág. 87)

Es evidente el exceso de este *tekó vai*/maldad en nuestra sociedad. Nos permite ver cómo la falta de acciones tan sutiles en cada uno de nosotros como las palabras amorosas, la reciprocidad en el amar, el interior limpio y la sinceridad generan violencia en nuestro entorno. De ahí que los 13 principios que sugiere el Buen Vivir para estar en plenitud son: saber comer, saber beber, saber danzar, saber dormir, saber trabajar, saber meditar, saber pensar, saber amar y ser amado, saber escuchar, saber hablar, saber soñar, saber caminar y saber dar y recibir.

Algunas otras filosofías o cosmovisiones no andinas, pero que van en el mismo sentido, podrían ser la maya y su *ahau* o *ajaw*, principio creador que dio origen al universo, a la sagrada naturaleza y a la humanidad, que hace alusión a la integración de la dualidad que surge de una mente esclarecida en sintonía con el devenir de los ciclos cósmicos. La tarea del individuo es honrar a sus ancestros y establecer la armonía entre los 3 componentes de la creación: el corazón del universo, el corazón de la tierra y el corazón humano. (Villaseñor, 2017)

Por otra parte, los griegos se referían a la habilidad del corazón para percibir el significado del mundo como *aisthesis* (respirar, inhalar), la cual denota el momento en que un flujo de vida, imbuido con información, se mueve de un organismo viviente a otro. Cuando logramos abrirnos a esta percepción, tenemos una experiencia directa de que no estamos solos en el mundo; sin embargo, la ciencia absolutista nos ha convencido de que el corazón es un órgano-máquina en vez de uno de percepción y que el cerebro es el único órgano habilitado para el pensamiento, pero el cerebro lineal no puede percibir totalidades, entre más lo usemos como órgano primario de percepción, la percepción/concepto de vida será reducido.

Como podemos ver, hay grandes y profundas reflexiones que podríamos hacer en torno a nuestras formas de ver, senti-pensar y experimentar la vida como hombres y mujeres en la sociedad moderna.

La importancia de aprender a vivir bien

A la vista de lo anterior ¿cuál sería el valor de integrar como eje rector el Buen Vivir tanto en nuestros modelos educativos como en nuestros valores y vida cotidiana individuales y sociales? ¿Estaríamos dispuestos como individuos y comunidades a esa tremenda transformación? ¿Podríamos imaginar otros mundos, otras realidades, originados por estos cambios? Tal vez elegir nuestra narrativa sería una de las primeras vías de acción.

La «narrativa» se refiere a nuestra versión de la realidad, al lente por el que vemos y entendemos lo que está pasando en nuestro mundo. A menudo esta es ampliamente inconsciente e indiscutible y le asumimos como la única realidad.

En el mundo industrializado de hoy, las narrativas reinantes parecieran reducirse a 3 (...):

1. Cosas de costumbre: es la narrativa de la Sociedad de Crecimiento Industrial. La escuchamos en políticas, escuelas de negocios, corporaciones y medios de

comunicación controlados por corporaciones. Aquí la escandalosa suposición es que hay poca necesidad de cambiar la forma en que vivimos. La historia principal es salir adelante. Las recesiones económicas y las condiciones climáticas extremas son **sólo dificultades temporales de las que seguramente nos recuperaremos**, e incluso lucraremos con las mismas.

2. El gran desmoronamiento: es la narrativa que tendemos a escuchar de científicos ambientalistas, periodistas independientes y activistas. Pone atención a los desastres que las “cosas de costumbre” han causado y continúan creando. Es una historia respaldada por la evidencia del continuo desajuste y colapso de los sistemas biológicos, ecológicos, económicos y sociales.
3. El Gran Giro: es la narrativa que proviene de aquellos que perciben el gran desmoronamiento y no quieren que éste tenga la última palabra. Involucra el surgimiento de nuevas y creativas respuestas humanas que posibilitan la transición de la Sociedad de Crecimiento Industrial a una Sociedad que Sustenta y Celebra la Vida. La trama central tiene que ver con unirse para actuar por el bien de la vida en la Tierra. (Macy, Molly, 2014: 21)

Esta mirada de Joanna Macy, eco-filósofa y activista ambiental, nos invita al uso de una gran creatividad para mirar y proponer nuevas formas de estar en y para la vida, como especie en peligro de extinción. Por otro lado, el eco-psicólogo Bill Plotkin afirma que, si queremos madurar como humanidad, necesitamos abrazar a la naturaleza y a nuestra alma para así transformarnos de sociedades egocéntricas (materialistas, antropocéntricas, basadas en la competencia, violentas e insustentables) a sociedades almacéntricas (imaginativas, ecocéntricas, basadas en la cooperación, justas, compasivas y sustentables). (Plotkin, 2008: 18-20) Regresar a la vida natural y a la esencia de ésta es indispensable si anhelamos tener una vida más dulce, llena de sentido y sociedades más pacíficas. ¿Nos hace sentido?

Resulta claro ver que el crecimiento económico actual no nos está conduciendo a la felicidad, muy al contrario, está aumentando la desigualdad social, el vacío existencial y conduciendo a la explotación de individuos y naturaleza. Nuestro sistema capitalista y hábitos de consumo extinguen la vida, no la sustentan. La acumulación constante de bienes materiales, sin considerar los límites biofísicos de la naturaleza, no es progreso.

Ante esta realidad, el *Suma Qamaña* nos invita a un nuevo horizonte de vida, a cambiar nuestras relaciones entre humanos y naturaleza, permitiéndonos retomar la utopía de que otros mundos son posibles para así hacer frente a la crisis de vida que experimentamos como humanidad. Un buen vivir no sería factible sin los fundamentos de una visión, principios y prácticas basadas en la cultura de paz que nos lleven a trabajar en la responsabilidad personal y social, la valentía, la verdad, la vida espiritual, el cuidado esencial, la dignidad, el perdón, el replanteamiento de nuestros hábitos de consumo, el bien común, entre otros.

Urge descolonizar nuestros viejos patrones y hacerlos, despatriarcalizar nuestra economía, política, educación y sociedad, así como reaprender nuevos modelos comunitarios poniendo

la vida en el centro, es decir, posturas socio-biocéntricas, con relaciones recíprocas, complementarias, solidarias entre individuos y entornos.

Hacer frente a la crisis y crearnos nuevos mundos es una responsabilidad de todos y todas. La acción de cada actor y sector social es indispensable. Las instituciones de educación superior tienen un gran poder y cometido para lograr el salto cuántico que la humanidad y el planeta requieren.

Eco-alfabetización² y paz

Después de haber puesto en escena brevemente al Buen Vivir y la importancia de su implementación en nuestras instancias educativas y vida diaria, se presentan algunas propuestas y prácticas.

Expertos de la ecología profunda nos invitan a ser individuos “holísticamente ecocéntricos” que desarrollen habilidades alámicas, vivan experiencias trascendentales, reconecten con la naturaleza, concienticen ante el dolor propio y ajeno para enfrentarlo, después desprivatizarlo (hacerlo común, compartirlo) y así poder vivir desde la gratitud y la posibilidad de mirar con nuevos ojos. Y seguir hacia adelante desde formas alternativas que sustenten la vida de este hermoso planeta.

El sistema educativo tradicional está mayormente fundamentado en el conocimiento abstracto, da preferencia en lo intelectual sobre lo afectivo, discrimina la enseñanza en lenguas maternas nativas y su calidad difiere entre la educación pública y privada. Sin embargo, una educación para la paz nos exige cuestionarnos los modelos sustanciales del ser y el actuar.

E. F. Schumacher, economista inglés que tuvo gran influencia en Gandhi, proponía que la educación debía “tener una orientación ecológica, basada en una visión holística, sistémica, participativa y viva del mundo (...), ética, y relevante a nivel local y global. No se trata de programas aislados de “educación para la sostenibilidad” sino de una transformación en la conciencia personal y la cultura educacional”. (Elbers, 2013: 94)

En su enriquecedora conferencia *Educating the Heart and Mind* (Educando el corazón y la mente, 2011) el profesor de educación inglés Sir Ken Robinson habla de una grave crisis de educación. La compara con la crisis climática porque las dos están relacionadas. Robinson indica sobre la crisis global: la educación contribuye al problema en vez de contribuir a la solución. Desde la Ilustración europea la educación propaga la estandarización y conformidad en vez de la diversidad. Vivimos un exilio de los sentimientos. Lo que necesitamos es una educación personal y holística que fomente empatía, creatividad, intuición y espiritualidad. Robinson ve la raíz del dilema en las diferentes metáforas de la educación: la mayoría de los sistemas de educación son mecanicistas e

² Educación para aprender patrones de vida más sustentables

impersonales, mientras que los seres humanos no son mecanismos, somos organismos, y las escuelas también funcionan como organismos (Elbers, 2013: 96)

Resulta claro que desde las instituciones de educación superior tenemos el gran compromiso de aprender a educar más holística y personalmente a nuestros jóvenes, y ser espacios desde los cuales se promuevan y realicen las acciones que nos conduzcan a los cambios sociales que anhelamos como seres humanos. Si educáramos de esta forma no tendríamos que esperar más que un par de años para ver mejoras profundas en todos los ámbitos.

Uno de los pioneros de la eco-alfabetización, Fritjof Capra, plantea que para lograr sociedades sostenibles debemos volvernos “ecológicamente alfabetizados” a través del entendimiento de los principios de organización de los sistemas vivos. Entonces, la eco-alfabetización debiera convertirse en una destreza de empresarios, políticos y profesionales en todo el mundo, ser la parte más importante de la educación en todos los niveles ya que la supervivencia humana dependerá de nuestra comprensión de los principios básicos de la ecología para vivir de acuerdo con ellos.

Esta apertura a la creatividad y espiritualidad permite co-crear nuevas y mejores formas de habitarlos a nosotros mismos y al mundo. Por ejemplo, en el Centro de eco-alfabetización y Diálogo de Saberes (Eco Diálogo) de la Universidad Veracruzana, uno de los primeros centros de eco-alfabetización en Latinoamérica, se han implementado prácticas de esta educación holística con excelentes resultados:

- Pensamiento Sistémico: que implica aprender a pensar en términos de relaciones y conexiones, mostrándonos aspectos fundamentales de la vida, como que la diversidad nos hace resilientes como especies, que los desechos de una especie alimentan a otra, que la vida se sostiene a través de redes.
- La generación de soluciones armónicas y creativas para las problemáticas sociales actuales a través del arte, la danza, el teatro y diversas formas de expresión.
- El trabajo comunitario como vía para la sostenibilidad puesto que ningún organismo puede subsistir aislado. Todos somos interdependientes.
- Relacionar a los estudiantes con la naturaleza y las comunidades cercanas con proyectos como huertos urbanos/familiares, programas de reciclaje o programas referentes al cuidado del ambiente o de otros seres; así, los jóvenes aprenden desde la acción y no sólo desde la teoría.
- Profundizar en el trabajo somático, el diálogo profundo, la respiración y el autoconocimiento para sanarnos como individuos y sociedades.
- La sostenibilidad se basa en un profundo conocimiento del lugar, nos invita a cuidar todo lo que habita en él observando sus características, relaciones y dinámicas, es decir, la manera en que podemos amarlo. Es bien sabido que nadie puede amar lo que no conoce; si un lugar está bien protegido nos aseguraremos que perdure para futuras generaciones.

La eco-alfabetización resulta claramente ser una herramienta de la educación para la paz, ya que procura la armonía, el bienestar, el bien común, es equitativa, restaura, no daña, genera conciencia y responsabilidad, vela por la seguridad de las generaciones futuras, busca relacionar desde el respeto y el cuidado. Nos hace vivir en mayor congruencia y amor.

Algunos Centros de Eco-alfabetización en el mundo que pueden arrojar luz por sus procesos educativos y profundización de la vida en la Tierra para enfrentar los desafíos ecológicos, económicos y sociales del siglo XXI son:

- Centro de Eco-alfabetización y Diálogo de Saberes, Universidad Veracruzana.³
- Center for Ecoliteracy (Centro para la Eco Alfabetización) en Berkeley, California.⁴
- Schumacher College en Dartington, Inglaterra.⁵

Desde mi formación en uno de ellos, puedo decir que no hay mayor sanación para el cuerpo, la mente y el alma que reconectar con la naturaleza, con la trama de la vida, volver a la confianza, a la comunidad, al trabajo con la tierra, la libertad y la responsabilidad por uno mismo y por los que nos rodean. Es como volver a casa después de un largo viaje. Es devolverle pleno sentido a la vida, existiendo desde el asombro y la admiración por todo lo que vive, honrando el templo-cuerpo a través de los pensamientos, cuidados y alimentos; todo ello se traduce en honrar cada territorio que nos recibe. Sin lugar a dudas, genera una profunda paz y bienestar personales que, de una u otra forma, se ven reflejados en lo que nos rodea.

Reflexiones finales

Ahora podemos comprender que el Buen Vivir es sumamente relevante como forma de estar presentes y amorosamente en y para la vida. Esto sólo sucederá cuando haya paz en el interior y el exterior de las personas, en sus relaciones y el ecosistema, llevándonos a una paz estructural sostenida.

Como Fernando Huanacuni, activista y político boliviano, comenta sabiamente:

El que vive bien convive bien, pues sabe que todo convive en armonía y equilibrio, conlleva al cuidado de todo lo que está dentro nuestro y alrededor porque se concibe que la vida es un tejido y el deterioro de algo es el deterioro de todo. El Buen Vivir es una concepción que emerge de una dimensión espiritual, pues todo es considerado sagrado, en la vida todo es interdependiente, por eso hay que cuidarlo todo. (Huanacuni, 2012)

³ <https://www.uv.mx/ecodialogo/>

⁴ <https://www.ecoliteracy.org/>

⁵ <http://www.schumachercollege.org.uk/>

Podemos concluir que la educación sostenible requiere docentes que quieran y puedan formar holísticamente a sus estudiantes en las cuatro dimensiones del ser: física, mental, emocional y espiritual; finalmente, como diría Grimaldo Rengifo, pedagogo y filósofo andino, “La enseñanza es estar alegre”. (Rengifo, 2003)

Está claro que la educación debe preparar a nuestros futuros ciudadanos con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país; sin embargo, el sistema educativo dominante es un fiel espejo de nuestra visión del mundo. Por esto, como académicos tenemos la invitación abierta y la responsabilidad latente de trabajar por un cambio de paradigma, un cambio de narrativa.

Es de gran importancia que las instituciones de educación superior, desde sus órganos coordinadores como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), consideren como herramientas transversales al Buen Vivir y la Eco-alfabetización en la actualización de sus planes de estudios para así contribuir a un verdadero desarrollo y bienestar nacional. Todos necesitamos sanar, reaprender formas de amar, cuidándonos a nosotros, a los demás y, de igual manera, al entorno.

Referencias

- Elbers, J. (2013), *Ciencia holística para el buen vivir: Una introducción*, Quito, Ecuador, Centro Ecuatoriano de Derecho Ambiental.
- Gavilán, V. (2012), *El Pensamiento en Espiral. El Paradigma de los Pueblos Indígenas*, Santiago, Chile, Ñuke Mapuförlaget.
- Harrod, S. (2004), *The Secret Teachings of Plants. The Intelligence of the Heart in the Direct Perception of Nature*, Rochester, USA, Bear & Co.
- Macy, J. y Brown, M. (2014), *Nuestra Vida como Gaia*, New Society Publishers.
- Plotkin, B. (2008), *Nature and the Human Soul. Cultivating Wholeness and Community in a Fragmented World*, California, USA, New World Library.
- Rengifo, G. (2003), *La enseñanza es estar contento. Educación y Afirmación Cultural Andina*, Lima, Perú, PRATEC/ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Villaseñor, A. (2017), *Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra*.

Artículos

- Fuentes, G. (2019), Hacia la Común-Unidad desde una Consciencia Ecológica y Biofílica. Unidad Transdisciplinaria de Estudios para la Consciencia, p. 8
- Gómez, A., Adame, D., Vargas, E. Educación Transdisciplinaria: Autoconocimiento y Calidad del Ser, Xalapa, México, Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes, p. 22

Recursos Electrónicos

- Concheiro L., (febrero 27 2015), El buen vivir: una conversación con Alberto Acosta, REcuperado (29 octubre 2020) de <https://horizontal.mx/el-buen-vivir-una-conversacion-con-alberto-acosta/>
- Dellinger, D. [Bioneers]. (13 mayo 2014). Drew Dellinger Presents Hieroglyphic Stairway. Recuperado de <https://bioneers.org/drew-dellinger-presents-hieroglyphic-stairway-bioneers/>
- Huanacuni F. [CAOI ANDINA]. (22 junio 2012). Fernando Huanacuni: Buen Vivir - Vivir Bien. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9oZHJMTcfOE&feature=youtu.be>
- ¿Qué es el Buen Vivir?, (s.f.), Recuperado (21 octubre 2020) de <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>
- Rodríguez, A. (s.f.) Filosofía del Buen Vivir, Antecedentes. Recuperado (19 octubre 2020) de <https://filosofiadelduenvivir.com/buen-vivir-2/antecedentes/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - Senplades, (2017), Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021, Recuperado (20 octubre 2020) de <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>
- [Suma Qamaña [En Wikipedia]. Recuperado (1 noviembre 2020) de https://es.wikipedia.org/wiki/Suma_Qama%C3%B1a
- Torres, M. y Ramírez, B. (jul./dic. 2019), Buen vivir y vivir bien: alternativas al desarrollo en Latinoamérica, Artículo, Recuperado (20 octubre 2020) de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742019000200071#B59

Capítulo 9. Ética del cuidado y emociones: tarea de la educación para la paz en las Instituciones de Educación Superior

Natalia Ix-Chel Vázquez González
Guillermina Díaz Pérez

Introducción

Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad enorme en la promoción de la cultura de paz, por lo cual deberán propiciar programas de educación para la paz, entendida como el conjunto de estrategias educativas formales e informales que generen una serie de valores, actitudes y comportamientos que permiten, por una parte, relaciones sociales sin violencia o sin la legitimidad de algún tipo de la misma y, por otra, la transformación pacífica de los conflictos; educación cuyo impacto va más allá del aula.

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar acerca de la manera en que la ética del cuidado y emociones incide en la cultura de paz, y cómo la educación superior puede influir en su instrumentación hacia la sociedad. En este sentido, se compone de tres apartados: el primero de ellos rescata la relevancia que tiene la ética del cuidado en la construcción de relaciones pacíficas a nivel personal y social, entendiéndola como aquella que asume la responsabilidad del autocuidado y de cuidar a los demás, así como reconociendo que todas las personas tienen la capacidad para ello, independientemente de su género.

El segundo apartado establece la importancia de la gestión de las emociones en la transformación de conflictos y, por ende, en la educación para la paz. En el último apartado se reflexiona en torno a la importancia y responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior en la instrumentación de programas de educación para la paz que incorporen aspectos relativos en materia de emociones y la ética del cuidado, lo que necesariamente implica incidir en la cultura de paz.

Estrategias metodológicas para la paz

La educación para la paz implica tres componentes fundamentales: la transformación de los conflictos, el reconocimiento del otro y el compromiso con los valores de la paz. En este sentido, la transformación de conflictos necesariamente trabaja con una educación emocional, con el reconocimiento de la otredad y la convivencia intercultural. Los valores de la paz atraviesan nuestras acciones y comportamientos en favor de la no violencia y del ejercicio de la ética del cuidado. La educación para la paz involucra la apreciación mutua entre individuos, grupos sociales y naciones. Regularmente, cuando se habla de ella se asume que es un ejercicio que se da en el sistema de educación primaria y secundaria pero muy poco en la educación superior.

El sistema de educación superior incorpora en sus aulas a distintas juventudes que son actores de cambio social, aunque en una multiplicidad de ocasiones son objeto de las violencias directas, sociales, culturales y estructurales que vive el país.

Muchas de esas juventudes se encuentran en condiciones de riesgo y desde las instituciones se invisibilizan dichas problemáticas. Las violencias que sufren las llevan a que sus emociones no se encuentren gestionadas y puedan, en algún momento, acrecentar una espiral de las violencias por conflictos no resueltos. El trabajo con las emociones necesariamente llevará a la apreciación del otro y del fomento a una ética del cuidado.

Todas estas condiciones deberían traducirse en el trabajo en las aulas para ejercer la ética del cuidado en dichas juventudes, pero también para brindar herramientas emocionales y de educación en los conflictos que las preparen para hacer frente a las adversidades, lograr la transformación de conflictos y además ser agentes de paz en sus diversos entornos.

La ética del cuidado, estar para sí mismos y los otros

Las raíces de la ética del cuidado se encuentran en el libro *In a Different Voice* de Carol Gilligan, quien inquieta por la *Teoría del Desarrollo Moral* de Kohlberg, la cual afirma que las mujeres alcanzan un desarrollo moral inferior al de los hombres, decide realizar un análisis sobre el desarrollo moral en las mujeres, complementando el trabajo de Kohlberg, quien realizó su estudio exclusivamente en varones. Gilligan muestra que el desarrollo moral está atravesado por el género y visibiliza la voz moral de las mujeres, una voz diferente a la descrita por Kohlberg, una voz permeada por el género y por la división sexual del trabajo, que entre otras cosas influye en la construcción social de la mujer como cuidadora (Comins, 2009).

Derivado de los estudios de Kohlberg, a la perspectiva del cuidado se le miraba en contraposición a la perspectiva de la justicia, lo que contribuyó a la propensión a considerar la ética de la justicia como la perspectiva moral prioritaria o hegemónica, mientras que la ética del cuidado se ha venido a considerar una visión moral complementaria, secundaria, si no exclusiva del ámbito privado (Comins y Jiménez, 2019, p.85). Sin embargo, ambas están interrelacionadas, son fundamentales en la esfera personal y social de los seres humanos.

La ética del cuidado tiene como propósito mostrar el papel central que posee el cuidado en nuestras vidas y en la sociedad. En este sentido, su imperativo moral es la no violencia y su centro es el cuidado, fomenta que los seres humanos cultiven las relaciones interpersonales, así como la naturaleza, asumiendo responsabilidad por sí mismos, por los otros seres humanos y por el entorno natural. Dada la fragilidad con la que nacemos los seres humanos, desde el inicio de nuestra vida requerimos cuidados y, por tanto, atención de los demás. Existen evidencias de que desde la prehistoria se brindaban cuidados a los otros, de ahí que podamos afirmar que los seres humanos somos cuidadores cooperativos (Comins, 2009, Comins y Jiménez 2019).

Los cuidados son parte vital de la supervivencia de los seres humanos e incluso cuando éstos deciden realizar el pacto social suponen que el Estado asumirá ciertas tareas de cuidado al reglamentar la vida en sociedad y al proveer ciertos servicios. A partir de 2020 la pandemia de Covid-19 nos recuerda el énfasis que cobra esta actividad y reafirma la interdependencia que tienen la ética del cuidado y la ética de la justicia; en este sentido sabemos que “la perspectiva del cuidado nos ayuda a reconocer las obligaciones de justicia que tenemos con otros” (Comins, 2019, p.85) y por supuesto con nosotros mismos.

Es un hecho que las tareas del cuidado producen bienestar y por ello podemos afirmar que están estrechamente vinculadas con el desarrollo humano, en el entendido que implican la atención de las necesidades básicas no sólo en el ámbito físico, como son la alimentación, la salud, la protección (tanto en el espacio de la vivienda y en aquellos donde se provee refugio como en los sistemas de sanidad y seguridad) sino también en el espacio emocional definido por afectos, a través de la familia, amistades e incluso mascotas. “La atención y el cuidado suministran por sí mismas la necesidad de afecto y apoyo emocional que todos los seres humanos tenemos. Son la mejor muestra del reconocimiento que todos los seres humanos nos necesitamos” (Comins, 2018, p.59).

La ética del cuidado y la paz están estrechamente relacionadas; para Betty Reardon una cultura de paz es una cultura de cuidar, dado que ésta implica necesariamente desarrollar “los vínculos personales, elemento que disminuye la aparición de conflictos y facilita la transformación de los existentes” (Comins, 2009, p.73).

M. I. Comins (2009; 2018) enfatiza que practicar los cuidados y recibirlos permite desarrollar tres tipos de habilidades:

- 1) Para el desarrollo y sostenimiento de la vida.
- 2) Para la transformación pacífica de conflictos.
- 3) Para el compromiso cívico y social.

Por otra parte, afirma, se cultivan valores y capacidades vinculados estrechamente con la cultura de paz, entre ellos empatía, compromiso, paciencia, responsabilidad, ternura, acompañamiento y escucha.

Como derivación de la estructura patriarcal y genérica que pervive en la sociedad, estos valores suelen vincularse con las mujeres; por ello, en sus inicios la ética del cuidado era considerada como propia de ellas, cuestión que hoy en día tenemos el compromiso de desmitificar.

Todos los seres humanos, sin importar el sexo o género, tenemos tanto la necesidad de recibir cuidados a lo largo de nuestra vida como la capacidad de poder ofrecerlos. Sin embargo, la estructura patriarcal genérica implica una división sexual del trabajo que nos hace pensar, de manera errónea, que sólo el género femenino tiene cualidades e incluso la obligación de ejercer la tarea de cuidados. De ello se deriva que existan oficios o profesiones sexistas que se vinculan estrechamente con los cuidados, como son los casos de niñera, enfermera o, hasta hace algún tiempo, la preparación de alimentos, de tal manera que los hombres que deciden realizar estas actividades en ocasiones son discriminados en el ejercicio de su trabajo, e incluso a quienes efectúan tareas de autocuidado o de cuidado de los otros se les considera poco masculinos.

En este enfoque, realizar actividades bajo riesgo forma parte de la masculinidad hegemónica, especialmente en las sociedades permeadas por el machismo. A los varones, culturalmente, aún se les impide la expresión de sentimientos porque se considera que eso es una muestra de debilidad; esta contención tal vez sea uno de los motivos por los cuales existen más varones que padecen enfermedades cardíacas.

Sin embargo, circunstancias de la vida obligan a las personas a ejercer cuidados y, sin importar su género, muestran capacidades para ello. Existen cada vez más varones quienes dentro de las nuevas masculinidades ejercen paternidades en las que prodigan cuidados tanto físicos como visiblemente afectivos con sus hijos e hijas, desde su nacimiento y a lo largo de su vida. No ha sido extraño mirar a varones ejercer cuidados hacia sus mascotas, pero no así realizar estas labores con otras personas cercanas.

Debemos trabajar para que todas las personas aprendan con libertad y satisfacción a cuidar ... la educación en el valor del cuidado además de ser una educación emocional se trata de una coeducación. La coeducación hace referencia a la importancia de educar para la igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres, y a la importancia de la no reproducción de los roles de género sexistas que tanto daño han hecho y siguen haciendo al bienestar individual y social (Comins, 2009, p. 208 y 209).

Los cuidados son considerados parte de la esfera privada, como una actividad propia de la familia, la cual se encarga de darlos; sin embargo, también deben ser ejercidos en la esfera pública y ser parte de las tareas que provean y enseñen otras instituciones sociales. Los acontecimientos actuales en el contexto de una pandemia de la magnitud de la Covid-19 nos muestran que el Estado tiene un papel central en la tarea del cuidado. Otra de las instituciones fundamentales para reproducir esta actividad es la escuela, en todos sus niveles, cuestión que abordaremos en la tercera parte de este capítulo.

Emociones y educación para la paz

Para Bisquerra (2003) los jóvenes viven situaciones de riesgo (conductas antisociales, actitudes violentas, consumos de drogas y alcohol, baja autoestima) pero también cuentan con

factores preventivos como las competencias sociales y emocionales; éstas últimas les permiten incrementar sus capacidades colectivas, disposición favorable, habilidades de disolución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, destrezas de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas. Dicho autor considera que existen factores ambientales que ofrecen un contexto de apoyo para favorecer el desarrollo social y emocional de los jóvenes entre los que se encuentran las buenas escuelas.

De acuerdo con Alzate (2003) entre los factores que hay que considerar cuando un centro educativo plantee un programa de convivencia para abordar los conflictos, es necesario considerar la educación socioemocional. Además, la cooperación, el diálogo y la gestión de las emociones son fundamentales para la transformación de los conflictos; asimismo, la importancia de introducirlos en el sistema educativo permitiría que el estudiantado cuente con una mayor responsabilidad social e individual dentro de un marco de solidaridad y madurez emocional.

Josep Redorta (2007), por su parte, desarrolló un modelo práctico de gestión de emociones que parte de cuatro premisas fundamentales para su construcción: 1) toda emoción tiene un objetivo; 2) las emociones son expresadas a partir de cierto nivel; 3) existen emociones en la gestión de las relaciones interpersonales y 4) se puede actuar adecuada y rápidamente ante esas emociones relevantes. Dichas premisas son fundamentales para comprender el papel que desempeñan en la forma de encarar los conflictos, ya que, si no tenemos forma de trabajar adecuadamente con ellas, seguramente se dará una respuesta violenta o se iniciará un círculo de violencia.

La inteligencia emocional se entiende como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (Goleman citado en Valderrama, 2015, p. 18). Justo por ello es importante que desde los ámbitos educativos se trabaje con las emociones, en tanto que es primordial el reconocimiento de éstas, su gestión y su transformación positiva de tal suerte que se pueda contribuir a la convivencia armónica y pacífica no sólo en el aula sino, acaso más, en los espacios sociales en los que el individuo interactúa. Un aula pacífica, de acuerdo con Kreidler (2017), presenta cinco cualidades que funcionan de manera sinérgica: cooperación, comunicación, aprecio por la diversidad, expresión positiva de las emociones y resolución de conflictos.

La emoción la define Goleman como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos, biológicos y a una gran variedad de tendencias a actuar” (Goleman, 1998, p.331). Por otra parte, Bisquerra las conceptualiza como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000, p.61). Dichas definiciones dejan entrever que las emociones se pueden expresar, gestionar y transformar. Ello depende de los contextos sociales y culturales en que se va aprendiendo y significando colectivamente a reconocerlas, expresarlas, negarlas, potenciarlas, ocultarlas y sobre todo transformarlas.

Podría hablarse de que hay emociones negativas y positivas; las primeras se han estudiado en mayor medida, como el miedo o la ira, pero cuando se habla de las positivas como el agradecimiento y el amor se observa que poco han sido trabajadas académicamente e incluso se tiene dificultades para poner nombre a algunas experiencias positivas. Lo cierto es que las emociones positivas son etiquetadas de esa manera porque generan una sensación placentera; al contrario de las negativas que producen malestar (Hervás, 2009). Lo cierto es que las emociones positivas producen efectos benéficos en el desarrollo psico social del sujeto, entre ellos la habilidad para resolver problemas, el aumento de la creatividad, el mejoramiento de la capacidad para resistir el dolor y el aumento del altruismo (Valderrama, 2015; Hervás, 2009). El estudio de las emociones positivas se desarrolla en la escuela de la psicología positiva, que centra su atención en la promoción del bienestar y el florecimiento humano.

Por ello se hace necesario el trabajo con las emociones, no sólo para que las identifiquemos sino para que las aceptemos y las transformemos en acciones positivas. En los conflictos y en la construcción de una cultura de paz es fundamental que se tenga conciencia de la importancia que poseen en las interacciones personales y sociales. Cuando no se reconocen, mucho menos se gestionan, hay desgastes personales y sociales en tanto que los aspectos emocionales en el conflicto aparecen fuera de control. No habría que olvidar que las emociones son las que dan significado a los problemas; por tanto, su gestión positiva resulta esencial en la transformación de los conflictos por la vía pacífica (Guzmán, 2019).

Las emociones intervienen en la forma como percibimos a los conflictos, de ahí la importancia de aprender a reconocerlas y transformarlas; las negativas producen una disminución de la confianza e interpretaciones inadecuadas de la conducta del otro y cuando son intensas impiden pensar con claridad; las positivas, por su parte, incrementan la posibilidad de encontrar probables relaciones entre los elementos del conflicto, así como tener una mejor visión de la situación que se enfrenta y encontrar una transformación al conflicto. Por ello mismo, lo primero es reconocer y expresar las emociones, tomar conciencia de ellas y discernir su significado. “Cuanto mayor sea la precisión con que monitoricemos nuestras alteraciones emocionales, más rápidamente podremos recuperarnos de sus efectos perturbadores. La claridad emocional nos capacita para controlar nuestros estados de ánimo negativos” (Goleman, citado en Valderrama, 2015, p. 18).

Hay que aprender a transformar las emociones negativas y potenciar las positivas, lo cual no quiere decir que aquéllas son malas, sino que se debe aprender a transformarlas; de hecho, hay momentos en los que resulta perfectamente apropiado sentir emociones negativas que pueden conducirnos a resultados positivos. Pero hay que ser cuidadosos en su manejo y en determinar cuáles han de ser transformadas, en tanto pueden existir emociones negativas inútiles. No siempre las emociones positivas son positivas y las negativas no siempre son negativas. Lo que se busca, cuando se intenta explicarlas y en su caso transformarlas, es ser conscientes del contexto de cualquier emoción en la vida y usar bien las habilidades para influir en ellas.

La doctora Susan David (2020) denomina agilidad emocional a la capacidad de obtener una visión crítica sobre las situaciones e interacciones, en relación con los sentimientos, y usar este conocimiento para adaptarse, para alinear valores y llevar a cabo acciones que permitan hacer cambios a efecto de mostrar lo mejor de cada uno. Existen cuatro pasos para desarrollar agilidad emocional: exteriorizar las emociones; tomar distancia para poder etiquetarlas adecuadamente; observar nuestros pensamientos y sentimientos por lo que son realmente, sólo pensamientos, sólo emociones; y preguntarse las razones, es decir, asociar las emociones a nuestro sistema de valores en tanto éstos son preponderantes para utilizar fuerza de voluntad, resistencia y efectividad. Superarse supone pequeños ajustes deliberados a la mentalidad, motivación y hábitos, de modo tal que contribuyan a realizar cambios profundos en hábitos y en cada nueva situación que se presente.

Una perspectiva que ayuda a trabajar en favor del bienestar en este campo es la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas de Bárbara Fredrickson, quien plantea un modelo de ampliación, construcción de emociones positivas y sus tres efectos secuenciales:

1.- Ampliación: las emociones positivas ensanchan las tendencias de pensamiento y acción.

2.- Construcción: debido a la ampliación, se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas.

3.- Transformación: esta construcción produce que la persona se vuelva más creativa, muestre un conocimiento más profundo de las situaciones, sea más resistente a las dificultades y se comporte mejor socialmente, con lo que llega a una espiral ascendente, lo que significa una transformación personal (Hervás, 2009; Valderrama, 2015).

Este modelo parte de la idea de que toda emoción positiva va a contribuir al bienestar. Por tanto, esta positividad favorece el desarrollo de nuevos conocimientos, competencias, relaciones y comportamientos. Estos cambios no se dan de manera inmediata; para que haya una modificación en nuestra conducta o comportamiento será necesario practicar estas emociones. A esta práctica se le denomina impulso de acción.

Para el desarrollo de dicho modelo, es necesario identificar las diez emociones positivas que la autora reconoce: la alegría, la gratitud, la serenidad, el interés por el mundo, la esperanza, el orgullo, la diversión, la inspiración, el asombro y el amor.

Las emociones positivas no son simplemente lo opuesto de las negativas, sino que logran un cambio cognitivo en el cerebro para que aprenda a ser más receptivo, más resiliente, más creativo, más paciente, etc. Por ello es importante que se aprenda a identificarlas y a experimentarlas, "la función de las emociones positivas es completamente diferente a la de las emociones negativas. Mientras que éstas se centran en el afrontamiento de situaciones específicas negativas dirigiendo la acción de una forma muy específica, las emociones positivas favorecen la flexibilidad, la ampliación de pensamientos, acciones y la construcción de nuevos recursos para el futuro. Por tanto, las emociones positivas serían también importantes para la supervivencia, pero buscando generar recursos a medio y largo plazo" (Hervás, 2009,

p. 28). Lo cierto es que “la transformación de la comunidad se hace posible gracias a que la emoción positiva de cada persona puede resonar a través de otros, creando cadenas de eventos mutuamente reforzantes” (Fredrickson citada en Valderrama, 2015, p. 22).

Por ello, el aula vista como uno de los espacios fundamentales para fomentar la convivencia pacífica debe enfocarse en el trabajo con métodos y herramientas que fomenten la educación emocional desde esta perspectiva de la práctica de emociones positivas, lo que tendrá consecuencias para que estudiantes y profesores también desarrollen sus capacidades y habilidades en el reconocimiento del otro, su creatividad para transformar conflictos, su habilidad de cooperación y de diálogo.

Ahí radica la importancia de comenzar a reconocer la relevancia del cuidado, a lo cual nos referimos en el primer apartado.

Educación en las emociones: reflexiones desde las instituciones de educación superior

Las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad en fomentar, ejercer la ética del cuidado y educar en las emociones, elementos que son interdependientes, que poco han sido mirados a lo largo de la historia educativa y que han repercutido en invisibilizar las violencias de las que son objeto las juventudes.

En este sentido, dichas instituciones pueden aprovechar su estructura organizativa para trabajar una educación para la paz y emocional, que acrecentará las capacidades y habilidades de las juventudes, pero también del profesorado y del personal administrativo. El aula puede ser semillero de relaciones de paz, no sólo en el ámbito escolar sino también en el social en tanto que la gran capacidad que tiene una educación para la paz es que construye proyectos sociales de desarrollo para las comunidades.

Las emociones también son colectivas y un trabajo educativo por la paz implica reconocer que las emociones socialmente deben ser expresadas para que no se conviertan en potenciales actos de violencia que entren en una espiral de mayores dimensiones. La ética del cuidado mira a la comunidad, a los otros, a quienes no tienen voz, pero también permite vislumbrar las conductas de riesgo que dañan la salud emocional y física de quienes integran dicha comunidad.

En este sentido, asumiendo la responsabilidad social que tienen esas instituciones cobra relevancia la educación para la paz no sólo para dar respuesta a las situaciones de múltiples violencias por las que atraviesa el país y las que se viven a nivel internacional sino también para formar personas más solidarias, comprometidas con su entorno y preocupadas por el cuidado de sí mismos, de los otros y de la naturaleza. Esto vale no sólo en un estricto sentido académico sino también social y personal; por ello, no basta con enseñar qué es la paz sino vivirla y experimentarla en el propio sistema educativo.

Conclusiones

La educación para la paz requiere fomentar el cultivo y fortalecimiento de las emociones positivas y de la ética del cuidado, lo que favorecerá los valores en que se fundamenta una convivencia armónica, justa, pacífica, democrática y con alto respeto a la dignidad humana.

El ejercicio de la ética del cuidado es responsabilidad y compromiso de las instituciones de educación superior, por largo tiempo olvidada; pero los acontecimientos que hoy en día han cimbrado a la sociedad mundial nos recuerdan la fragilidad humana y, con ello, la necesidad de trabajar colectivamente en fomentar y ejercer dicha ética del cuidado como parte de la convivencia social y asimismo de la esfera pública.

Las emociones nos permiten relacionarnos unos con otros. Si somos capaces de potenciar las emociones positivas, los efectos en el desarrollo de las capacidades y competencias para la convivencia pacífica y armónica serán notorios. No sólo se transforman los conflictos, sino que se desarrollan habilidades que van desde la creatividad hasta la resiliencia para hacer frente a las adversidades; así, se trabaja con confianza y se reconoce al otro en su dignidad, se fomenta la comunicación afectiva y efectiva, se mejoran los espacios de bienestar y felicidad. La posibilidad de que las juventudes trabajen sus emociones les facilita construir trayectorias de vida más certeras y desarrollar la imaginación que les permita contar con un futuro en que la felicidad es parte funcional de su propia existencia.

Las instituciones de educación superior constituyen el ámbito apropiado para fomentar las cualidades y potencialidades de los actores sociales indispensables en la construcción de una cultura de paz, tan necesaria en nuestra realidad social. La educación para la paz debe ser transversal en el sistema educativo nacional en todos sus niveles y ha de considerar como parte de sus pilares el trabajo con las emociones, así como el fomento y ejercicio de la ética del cuidado.

Referencias

- Alzate S. de H. R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. Aprender del conflicto: *Conflictología y educación*, (pp. 47-60). España: Graó.
- Bisquerra A. R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Comins, M. I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Comins, M. I. (2018). "Horizontes epistemológicos de la investigación para la paz: una perspectiva pazológica y de género". En D. E. García-González (Ed.), *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz*, (pp. 45-68). Ciudad de México, México: Tecnológico de Monterrey-Conacyt.

- Comins, M. I. y Jiménez A. J. M. (2019). "Reflexiones filosófico antropológicas en torno al cuidado como origen y fundamento de la justicia". En P. Cabello-Tijerina, Díaz P. G. y Vázquez G. R. L. (coords.), *Investigación para la Paz: Teorías, Prácticas y Nuevos Enfoques*, (pp. 82-103). Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- David, S. (2020). *Agilidad emocional: Rompe tus bloqueos, abraza el cambio y triunfa en el trabajo y en la vida*. Barcelona, España: Editorial Sirio S.A.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Guzmán, T. (2019). *Emociones y transformación de conflictos, una experiencia en el aula* (tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 23-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419066003>
- Kreidler, W. (2017). *La resolución creativa de conflictos*. Recuperado de https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1157/201103041327130.OEI%20La_resolucion_creativa_de_conflictos.pdf?sequence=1
- Redorta J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*, Madrid: Paidós.
- Valderrama, B. (2015). Emociones: una taxonomía para el Desarrollo Emocional. *-ARANDU UTIC-*, 2(1), 13-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/26667/V/2>

Capítulo 10. La dignidad y la armonía, principios consustanciales de una educación disruptiva para lograr la paz y el buen vivir

Karla Sáenz

Introducción

Las antiguas tradiciones andinas aportan su comprensión del entorno y su visión de la vida a una sociedad actual colapsada por el individualismo, el conflicto y la desigualdad, aspectos que han ido en aumento. Estas tradiciones entendidas como concepciones del mundo dan un aire fresco y humano a la visión que podemos tener a futuro de nuestra identidad colectiva.

Es una necesidad real tener clara una ruta del porvenir que busquemos en la convivencia global, cómo se van a afrontar las crisis actuales de toda índole: la alimentaria, de salud, financiera, económica, política, y la forma como se planeará la supervivencia y sustentabilidad en el futuro tanto a corto como a mediano plazo. Para ello, hay que tener un enfoque o perspectiva común y en esa tarea el concepto de buen vivir nos puede dar luz para recordar que todos somos parte de la misma *pacha mama* y que todo lo que hagamos impactará en otros seres vivos incluyendo los humanos.

La adaptación de la sociedad actual a la idea de buen vivir requiere que trabajemos en aumentar y desarrollar virtudes que mejoren la visión de nosotros mismos y de los demás, dando verdadero aprecio a la íntima relación personal, la del círculo cercano y la vinculación con otros, ya sean grupos o instituciones.

Este cambio requiere la participación del sistema educativo en su conjunto para dar un enfoque a los aprendizajes de la colectividad y crear un cambio significativo en todos los niveles posibles. El sistema educativo de un país necesita tener una idea de futuro y un destino en el cual confluyan todos los esfuerzos para tener una sociedad pacífica, que sepa cómo vivir su vida con dignidad, que tenga las nociones de una vida en armonía consigo mismo y con los demás, buscando el buen vivir como visión y meta.

Estrategia metodológica para la paz

La educación en México requiere un rumbo definido, con valores que guíen su visión a largo plazo, para lo cual es necesario tomar decisiones nacionales que impacten en todo el sistema. Una de las medidas que están en la agenda es la de incorporar la cultura de la paz de forma transversal (ANUIES, 2020). La Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior produjo el Plan Nacional Integral para integrar la cultura de la paz a la sociedad, que contiene estrategias y actividades orientadas a favorecer la socialización de este concepto en todo el alumnado del sistema de educación superior.

El Plan es una primera fase de acciones que buscan generar en el país una cultura que fortalezca la paz desde las acciones particulares de cada persona en su interacción humana. Sin embargo, es necesario contar con elementos específicos que conformen lo que se entenderá para México como cultura de paz.

Cada país tiene procesos históricos que requieren ser atendidos; por ejemplo, para Colombia la cultura de la paz implica una política de retorno de desplazados, el cambio del concepto de víctima, el perdón colectivo, entre otros elementos. Para México se requiere establecer los elementos que conformarán lo que será parte de esta iniciativa tanto de la mencionada ANUIES como del gobierno en sus distintos niveles, las universidades y las organizaciones no gubernamentales, entre otros actores.

Este capítulo propone elementos consustanciales para una educación disruptiva, que genere cambios exponenciales para crear un ambiente pacífico y una vida plena de cada mexicano. Los elementos que se busca incorporar son la dignidad, la armonía y el buen vivir como valores que guíen la vida social pero que deben ser adaptados a la idiosincrasia y al imaginario colectivo de la población.

Esto requerirá un proceso de incorporación de estos valores de forma transversal en los programas educativos. La presente propuesta examina estos valores para sugerir una forma de integrarlos a los esfuerzos que ya están realizándose y a los futuros proyectos de socialización de la cultura de paz. La aplicación de estos valores en la vida diaria dará motivo a las personas para que defiendan su dignidad y la de los demás, al comprender la importancia de un trato digno en cada una de sus relaciones, lo que disminuirá los conflictos cotidianos que vulneran el tejido social y establecerá en la cosmovisión general el concepto de dignidad al incorporarlo como parte de la identidad colectiva, estableciendo las bases de una interacción armónica entre todos los factores de la vida social de cada persona, es decir, que cada individuo pueda tener un equilibrio en sus vinculaciones, tanto laborales como en familia, amigos y con organismos con los que se asocia para mantener relaciones sanas y objetivas. Aunado a lo anterior, la idea de buen vivir como anhelo colectivo permitirá tener una visión que guíe las actividades cotidianas en una perspectiva común.

Estos valores deben ser integrados a la sociedad desde la educación, sobre todo los programas en los que se considere pertinente hacerlo y también incorporarlos en los planes de estudio como competencias generales de egreso de los programas educativos, en los tres niveles de conocer, hacer y ser.

El buen vivir como construcción de aplicación social

Los conceptos originales de buen vivir tienen su origen en los pueblos indígenas andinos y son parte de su cosmovisión y tradición, como *summa qamaña* utilizado en Bolivia, que se puede traducir como “vida en plenitud” o *sumak kawsay*, usado en Ecuador, que significa “plenitud de vida”. Estos conceptos (García Álvarez, 2016) provienen de saberes ancestrales que implican las ideas básicas de que todo está en interconexión, que hay reciprocidad entre todos los planos y todo es copartícipe de la realidad, de modo que la correspondencia entre cada elemento de la realidad sucede de forma armoniosa porque todo tiene un lugar.

Es importante comprender que estos conceptos para ser trasladados a la vida occidentalizada deben incluir no sólo al hombre, es decir, que no únicamente el ser humano viva plenamente sino todas las especies y la tierra misma tenga un desarrollo en plenitud.

Existe una importante diferencia entre estos conceptos y la noción occidental de “vivir mejor” que sólo **contempla un bienestar particular derivado de tener beneficios y comodidad**, por lo que Schavelzon (2015) llama a tener cuidado de no contaminar el concepto, invitando a que las expresiones originales indígenas sean adaptadas a la vida contemporánea, sin detrimento de su esencia humana y global.

El buen vivir complementa a la idea de desarrollo sostenible porque implica mayores elementos que conforman un equilibrio en la vida del ser humano con su entorno y consigo mismo. Es importante destacar lo que Gudynas (2011) menciona respecto al origen del concepto, que implica vivir en armonía con la cultura, con principios morales hacia los demás y a la naturaleza.

Algunos autores (Hidalgo-Capitán, García-Álvarez, Cubillo-Guevara, y Medina-Carranco, 2019) presentan como elementos del concepto la sostenibilidad bio céntrica, la equidad social y la satisfacción personal. Explicando que la sostenibilidad debe incorporar a toda la vida del entorno, así como las relaciones humanas deben basarse en la equidad de los beneficios para asegurar la permanencia colectiva y tener una percepción de satisfacción con la propia construcción de la vida personal.

Otro aspecto que es explorado por Altmann (2019) es que el buen vivir debe incluir a los que tradicionalmente han sido separados de los beneficios de las políticas sociales, abogando por los indígenas para que sean integrados no sólo en el discurso sino favoreciendo que estén presentes en la dinámica social e integrándolos a los derechos y a la identidad nacional.

Podemos incorporar el concepto de buen vivir al unir elementos a la vida pública como es una identidad colectiva solidaria, armoniosa, basada en los principios de unidad, colaboración e integridad en forma holística o integral. Lo que Contreras Baspineiro (2016) denomina convivencia complementaria en la cual vamos todos juntos y nadie se queda atrás, de modo que a nadie le falta nada y que alcance todo para todos.

Adaptar el concepto de buen vivir a la vida actual implica desarrollar valores y virtudes en las personas para que se sienten las bases de una coexistencia en la que todos podamos entendernos y cohabitar la tierra en paz, sin dañar el entorno ni a las personas. Esto involucra

un compromiso colectivo y una visión global del rumbo de esta época hacia donde queremos llevar a la vida humana. Necesitamos una cosmovisión colectiva que incluya al buen vivir como forma de resolver el caos global en el que nos encontramos, acrecentado por la pandemia y el gran confinamiento social.

La dignidad como principio rector de la vida en común

La dignidad es un concepto que surge de las discusiones teológicas sobre el origen del hombre y pasó a las ciencias sociales como la filosofía, el derecho o la política. Tuvo un pico alto en su evolución, que fue la segunda guerra mundial, porque las personas se hicieron daño en forma excesiva, el sufrimiento humano alcanzó niveles muy hondos. Se necesitaba entender qué había pasado y establecer un límite que detuviera en el futuro una repetición de los mismos hechos.

La solución es la dignidad, que se entiende como una cualidad que tiene cada persona sólo por el hecho de nacer, sin que sea asignada y sin haber posibilidad de adquirirla. Se basa en la capacidad de elegir con autodeterminación el destino, tipo y forma de vida personal.

La dignidad es la base de las estructuras legales que rigen las conductas y las relaciones humanas, porque representa la justificación de normas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que determinan los elementos mínimos de una vida común en paz y en armonía.

Ser una persona digna implica respetar toda forma de vida y recibir el respeto de los demás, para lo cual cada quien debe definir límites a sus relaciones, primero a las personales y luego a las que sostiene con grupos u organizaciones de cualquier nivel. La persona debe conocerse a sí misma, definir lo que es aceptable y lo que no es su entorno. Esta debería ser la lógica que rijan todas las relaciones; sin embargo, la paradoja de la dignidad es que algo que ya tenemos desde el nacimiento y que no deberíamos perder u olvidar resulta que es el bien más escaso en nuestra sociedad.

Encontramos grandes crisis en las relaciones entre países y entre personas, la justicia no se da abasto para satisfacer las necesidades generadas por tantos conflictos humanos y debido a ello surgieron métodos alternos de solución de conflictos que, dado su gran uso, ya dejaron de ser alternativos a la justicia. Ahora son una forma más de resolver problemas de personas y, aun así, las organizaciones no pueden contener la ira social, la escalada de los conflictos y la falta de paz.

Es importante que las personas aprendan a vivir su vida en dignidad, que sepan cómo mantener relaciones libres de violencia y de cualquier tipo de agresión, sabiendo establecer límites como controlar las reacciones excesivas de otros, preservar la serenidad ante las emociones que las personas le muestren y, sobre todo, tratar a los demás con respeto, amabilidad y cortesía.

Pero la dignidad empieza por la misma persona, es decir, que el principio de este aprendizaje es no hacerse daño a sí mismo, mantener un diálogo interno amable y respetuoso, poseer cos-

tumbres y hábitos que favorezcan algún aspecto de la vida, defender la integridad de sí mismo como ejercicio inicial, y trasladar esto a las relaciones con todas las demás personas o grupos.

Una forma de proteger la dignidad es no anclar la vida a situaciones o personas dañinas o tóxicas, es decir, si algo no es bueno y hace daño en algún nivel y se tiene control para separarse de dicha situación, hay que tomar decisiones asertivas y lograr el desapego del conflicto, sin crear nuevos apegos negativos que lo sustituyan, y rechazar el beneficio de permanecer en el caos.

La forma de hacerlo es tomando decisiones firmes y alineadas a la vida que se elige tener, eliminando factores como el enojo continuo, el drama, el conflicto en cada situación, la necesidad de luchar para obtener todo, la idea de que todo lo que se hace es difícil y es necesario rechazar las cosas buenas que se presentan.

En caso de una situación que no es posible modificar y que se debe continuar cerca del problema, entonces hay que hacer ajustes menores que vayan generando un cambio al menos en la percepción de aquél, procurando un control de la situación, lo que permitirá mayor objetividad y la recuperación paulatina de la dignidad. Ésta no es algo que unos merezcan y otros no, es inherente a la vida, no existe justificación para que una persona o ser sensible sea tratado de forma indigna, es decir, con violencia, agresión o menosprecio.

Es importante cuidar la propia dignidad, pero también la de los demás, la de cada persona con la que se convive, aun cuando sea por instantes, a fin de crear un hábito que se aplique en todos los aspectos de la vida, que se respete a todos siempre y ser respetado por todos en todo momento.

Una vez que esto sucede es posible respetar las ideas y preferencias de otros, así como la naturaleza y el entorno de biodiversidad, lo que nos lleva al buen vivir mencionado, que es establecer un equilibrio al interior y al exterior de cada ser humano, con la dignidad como elemento primordial para lograrlo.

La armonía como fin de la comunidad

Toda la vida tiene ritmo y armonía, esto es parte de las normas que regulan la existencia y, por tanto, la vida en común también los tiene. Las relaciones humanas y con el medio ambiente pueden regirse por los principios de medida, regulación y proporción. Esto se explica porque el orden que rige todas las cosas también lo hace con las relaciones humanas y es importante adaptarnos al ritmo y armonía de la Tierra.

Si entendemos el ritmo como la constante, es decir, la fluctuación prevista o previsible de insumos de la vida, cada persona sabe entonces que cada cierto tiempo necesitará algo específico o un cambio que sucederá en su entorno. La armonía se entiende como la serie de actividades que van a un fin común, sin conflictos o contradicciones, por lo que podemos tomar decisiones para llevar a cabo cualquier actividad, al ritmo de la propia vida y de la de quienes nos rodean, alineándonos al del clima y estaciones.

Así como en una armonía musical podemos escuchar diferentes notas y son aceptadas por el oído de forma simple y positiva, así podemos tener distintas actividades, acciones y decisiones que en forma conjunta tienen congruencia, establecen un orden y forma en función de lo que cada quien es, bajo normas establecidas y aceptadas, en la proporción adecuada para cada entorno y destino, lo que hace que una persona viva en armonía con la naturaleza, con sus vecinos y su comunidad. Por tanto, está en armonía con todo cuanto la rodea.

Si alguien tiene un problema y ejerce control de la solución entonces se encuentra en un conflicto, pero si no tiene control se convierte en una crisis. En este momento la mayoría de las personas en el mundo viven en crisis porque hay muchos elementos en su entorno que están mal y fuera de control, es decir, hay desarmonía y parece que no hay forma de regresar al orden, a la unidad de forma global.

En esta situación las personas necesitan regresar a sí mismas, dejar el miedo en el cajón para empezar, mediante actos y decisiones pequeñas, a tener control de su propia vida, creando armonía en esas acciones, primero en dos acciones, luego en tres y así sucesivamente, de modo que una persona genere una coherencia que empezará a resonar en otras cercanas. Así, paulatinamente, la unidad y la armonía pueden ir sanando el tejido social.

Un ejemplo lo tenemos con Rivadeneyra (2019) quien dice que de cada persona depende el cambio mediante la actitud, comportamiento, creencias, conocimientos y formas de abordar la crisis, porque mediante el conocimiento de sí mismos, sus potencialidades y capacidades es como mejor se puede adaptar la persona a la vida en comunidad.

Si la capacidad de tener un ritmo y armonía con el entorno se manifiesta como hábito y éste es aplicado de forma transversal en la vida de la persona, estaremos entonces ante la manifestación de una virtud, que es trascendental para que el buen vivir se exprese en la vida de una persona, pero también en la vida colectiva.

La convergencia entre la cultura de paz y el buen vivir

La cultura de paz ha tenido una evolución importante, ha ido entrando en la conciencia colectiva actual y muchas personas empiezan a comprender que es necesario vivir en paz, que es indispensable que todos participemos y que cada persona se convierta en un agente de paz, que genere cambios en su entorno para después hacer otros a nivel mayor, cuando los demás estén sensibilizados con la necesidad de vivir en un contexto pacífico y libre de conflictos innecesarios.

El buen vivir es una propuesta antigua pero modernizada; sumada a lo que se ha trabajado ya por la cultura de la paz, puede dar un soporte filosófico, teórico a los cambios sociales y a la dirección de la vida colectiva. Es importante dejar claro que la educación es la mejor forma de incluir los conceptos de buen vivir, cultura de paz, fortalecer los valores de dignidad y armonía, porque es la gran fuerza transformadora de la cultura pero se debe hacer cambios en todos los programas educativos, en los cuales los elementos de esta nueva cosmovisión queden re-

flejados, así como en las competencias diseñadas para cada plan de unidades de aprendizaje, asegurando que existan actividades con valor curricular respecto a estos principios para que llegue a todos los niveles educativos al mismo tiempo, ya que un cambio solo en los primeros niveles implicaría años de proceso de adaptabilidad a la nueva visión colectiva.

Es importante que mediante la educación y en forma pacífica se logre tener ciudadanos que vivan en dignidad, paz y en armonía con su entorno y con todas las personas y organizaciones.

Conclusiones

Los valores de dignidad y armonía son importantes en la conformación de una política nacional de cultura de paz, que promueva el buen vivir de la sociedad. Esta política tiene un impacto no sólo en las habilidades y competencias de los alumnos sino en las interacciones que tengan en su vida cotidiana, transfiriendo dichos valores a sus grupos de alcance, tanto familiares como laborales. Esto aunado a la labor que de manera natural hagan para mostrar a otros la forma mejorada de relación humana ideal y deseada para una convivencia pacífica.

Las universidades tienen un papel importante en este proceso, porque establecen las bases de aprendizaje de valores y sus proyecciones en acciones concretas de vida académica hasta profesional, con el propósito de preparar un escenario de cultura de paz en las aulas y posteriormente transmitirlo a la sociedad.

Referencias

- Altmann, P. (2019). Los pueblos indígenas en el buen vivir global, un concepto herramienta de inclusión de los excluidos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 6-28.
- ANUIES. (2020). ANUIES. Obtenido de http://www.anuies.mx/noticias_ies/unacar-participa-en-la-presentacin-del-documento-aplan-integral-de
- Contreras Baspineiro, A. (2016). *La palabra que camina*. Quito: CIESPAL.
- García Álvarez, S. (2016). *Sumak Kawsy o buen vivir como alternativa al desarrollo en Ecuador*. Quito: ABYA-YALA.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento ALAI*, 1-20.
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P., & Medina-Carranco, N. (2019). Los objetivos del buen vivir. Una propuesta a los objetivos del desarrollo sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 6-57.
- Rivadeneira, R. (2019). *Armonía y Justicia dialéctica*. Barcelona: Polis y Peste.
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y vivir bien/buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post constituyentes*. Quito: ABYA-YALA.

Capítulo 11. El perdón como un don en la construcción de la paz

Mónica Chávez Aviña

Introducción

Ante la situación de violencia que estamos viviendo en nuestra casa común, referirnos a ella es complejo porque puede manifestarse de diversas formas y se inserta de tal manera en las culturas que, en ocasiones, los discursos y las estructuras son violentos y no nos percatamos de eso.

Para el estudio de la violencia podemos constatar que hay dos tipos: la personal que se puede manifestar de diversas formas y la social que se produce a partir de las estructuras injustas. Tanto la violencia personal como la social se relacionan y es casi imposible separarlas.

Ante los conflictos humanos que se presentan parece ser que se justifica la violencia, pero la pregunta en cuestión es la siguiente: ¿es posible el perdón después de que las personas o comunidades han padecido violencia? Abordar el tema del perdón conlleva muchas otras preguntas como ¿qué es perdonar?, ¿se tiene que arrepentir el ofensor para que se dé el perdón?, ¿es posible perdonar todo? ¿es necesaria la justicia para perdonar?, ¿si la víctima está muerta, cómo se puede hablar de perdón?

Abordaremos en primer lugar qué significa el perdón y algunas falacias sobre él. En un segundo momento trataremos la relación que existe entre el perdón y la comprensión para, posteriormente, a partir de Paul Ricoeur, reflexionar acerca del perdón como una economía del don que permite la paz. Podemos constatar que no es suficiente tratarlo sólo en su aspecto subjetivo, sino que es necesario incluir el perdón político como una dimensión necesaria en las comunidades que han vivido violencia. Hay que distinguir entre el perdón subjetivo como virtud moral y el político. El primero exige una actitud sincera de querer perdonar y de saber ser perdonado, en cambio en el perdón como virtud política se admite públicamente la culpa sin importar las razones. La sociedad civil busca reconocer la sinceridad del arrepentimiento y de la promesa de que no vuelvan a repetirse esos actos si se desea la reconciliación.

Estrategias metodológicas para la paz

Si deseamos formar una comunidad de justicia y paz, el tema del perdón es necesario para la construcción de las relaciones intersubjetivas, el desarrollo de las colectividades y el cuidado de nuestra casa común.

Cuando hablamos del perdón detrás está un acto de injusticia o de violencia, ante esto podemos responder por medio de la venganza o del perdón. La primera provoca violencia, en cambio el segundo permite dar una respuesta más humana. Por eso, educar en él es necesario para construir la paz. Si deseamos educar en la paz es necesario formar a las personas en la solidaridad, la justicia y la reconciliación.

En las comunidades universitarias encontramos un espacio privilegiado para educar en la paz por medio de estrategias metodológicas como cursos, seminarios, talleres que enseñen la solución de conflictos, la comunicación no violenta, las experiencias de perdón y reconciliación porque su práctica nos enseña que sin perdón no hay futuro posible...

El perdón

Antes de comenzar a reflexionar sobre el tema hay que señalar que ante un acto violento hay tres puntos de vista diferentes: en primer lugar, tenemos a la víctima, que ha vivido una ofensa que la hace sufrir y padecer injusticias; en segundo lugar, está el ofensor que comete faltas que pueden ser de varios tipos (Laffitte, 2002: 59-70)¹ y en ocasiones se arrepiente, pero en otras no. Independientemente si el acto fue voluntario o involuntario hay una responsabilidad ante el daño y se tiene que reparar. Por último, encontramos al observador que es la persona que no es afectada pero que puede involucrarse o no con las víctimas o con el ofensor. En ocasiones son personas que ayudan a la negociación, mediación y a la reconciliación entre las partes.

Una de las primeras cuestiones al abordar el perdón es si éste es de la condición humana cotidiana o en cambio, como propone Jacques Derrida, al no haber proporción entre el acto injusto y la reparación el perdón no puede ser normalizado y sólo se da en lo excepcional y extraordinario, es decir, en el ámbito de lo imposible.

¹ Aunque las faltas se relacionan entre sí, para una reflexión pedagógicamente se dividen en cuatro: las faltas físicas son aquellas que afectan la corporeidad de las personas, las heridas pueden ser provocadas de muchas maneras, pueden ser fuertes o débiles; las faltas psicológicas son las que afectan la autoestima de la persona porque se le lastimó con actos violentos que pueden ser de muchas maneras: discursos, palabras, actitudes violentas, éstas se pueden dar en las relaciones interpersonales y son difíciles de demostrar a diferencia de las faltas físicas; las faltas intelectuales son aquellas que atentan contra la persona en su derecho de saber la verdad; por último, están las faltas morales que atentan contra el derecho que tiene el ser humano de saber y hacer el bien a sí mismo y a los demás. Para ampliar el tema se recomienda Jean Laffitte, *El perdón transfigurado*. Consultar referencias.

La necesidad del perdón, de acuerdo con Chávez (2015):

hace justicia al hecho de que cada ser humano es más de lo que hace o piensa (...) pues el perdón hace posible un nuevo comienzo para el actuar, reinicio que necesitamos todos los seres humanos que constituye un elemento de nuestra dignidad humana (...) y de reconocimiento como personas. De ahí que el perdón sea la única posibilidad de un comenzar de nuevo, a pesar de los errores e incertidumbres que pertenecen a la condición humana finita (p. 109)

Por lo anterior, el perdón ofrece al ser humano la posibilidad de hacer palpable la responsabilidad de sus acciones del día a día respecto a los acontecimientos que suceden en nuestra casa común.

Sobre el perdón hay muchas falacias, pues se cree que equivale a negar los hechos y pensar que no sucedió nada, pero esto no es posible porque el pasado ya ocurrió y no se puede cambiar, es necesario aceptar que algo aconteció, nombrarlo y a partir de ahí trabajar el proceso del perdón. Por eso esto no es ingenuidad, es decir, querer borrar todo o minimizar las faltas (Vergara, 2003).²

Para Hannah Arendt, de acuerdo con Chávez (2012), el perdón no tiene que ver con el olvido, es decir, no hay que pensar que el olvido hace posible el perdón o que es condición de posibilidad para éste. Ahora bien, “el perdón es una potencia de experiencia propia de los seres humanos, esto significa aseverar que el perdón emerge en la esfera de la libertad humana. En efecto, cuando una persona se siente afectada” (p. 69) por un acto injusto y violento; de acuerdo con Chávez-Aviña (2015)

puede optar por el perdón o por la venganza. El perdón intenta lo aparentemente imposible, deshacer lo que ha sido hecho y logra dar lugar a un nuevo comienzo allí donde todo parecía haber concluido: es una acción única e innovadora que culmina en un acto único tanto para la víctima como para el ofensor. El perdón es un acto arriesgado, una empresa de hombres y mujeres fuertes, y es un acto creador.

Así, el perdón es una interrupción liberadora de la historia violenta. Para poder hablar de un tiempo nuevo que permita el futuro, es conveniente terminar con la lucha que se da entre las personas. En ocasiones una de las partes decide perdonar y aquí se da el don.

Para poder hablar de un tiempo nuevo que permita el futuro, es conveniente terminar con la lucha que se da entre las personas.

² Paul Ricoeur en la fenomenología de la memoria se hace dos preguntas: las relativas al qué y al quién del recordar. Ricoeur ofrece un contraste entre imaginación y memoria, y retoma a Aristóteles cuando afirma que la memoria es del pasado. El filósofo francés concluye que la distancia temporal es un elemento esencial del fenómeno mnemónico, y que el referente último de la memoria es el pasado. Luis Vergara, “*El anhelo de una memoria reconciliada, Paul Ricoeur y la representación del pasado*”. Consultar bibliografía.

Para perdonar es preciso recordar la falta que se perdona. Pero la memoria del perdón no es cualquiera, puede haber la memoria con resentimiento o la memoria dichosa que tiene la capacidad de recuperar el pasado y seguir en el presente para vislumbrar un futuro. Es una memoria que recupera la perspectiva de la víctima a fin de romper el poder del mal sobre el presente. Se trata de liberar al presente de las ataduras del pasado. Así, el dolor se ha ido sanando, mitigando y permite construir un presente con un futuro liberador, es recordar sin resentimiento, es no estar encadenado al pasado (Ricoeur, 2003: 595-657)³. Cuando se minimizan los actos de violencia se es cómplice de las injusticias.

El perdón y comprensión

A veces ante el mal y las injusticias nos preguntamos por qué sucedió esto, tratamos de dar una explicación lógica, pero comprobamos que en algunas ocasiones es imposible comprender los actos violentos. Si condicionamos el perdón a comprender los actos injustos éste nunca se daría. Los actos injustos son difíciles de comprender porque no podemos aceptar que los seres humanos actuemos con tal maldad, pero quizá podemos preguntarnos, como Hannah Arendt: ¿cuál es el origen del mal?, ¿qué nos lleva a actuar de manera tan deshumanizadora? En un primer momento nos ayuda en el proceso de la sanación dar una respuesta sobre el origen del mal, pero esto no es suficiente, porque el daño ya ha lacerado a la persona en todos los aspectos y algo se tiene que hacer.

Las preguntas que nos pueden ayudar a procesar y dar cauce al perdón son: ¿ahora qué hago con esto que sucedió?, ¿cómo reparo la falta? ¿cómo ayudo a la víctima, a su familia, a la comunidad y al ofensor? y ¿cuáles son las causas que provocaron estos actos injustos para evitar que vuelvan a suceder?

Según Hannah Arendt no podemos perdonar aquellos actos que pretenden destruir las condiciones fundamentales de nuestra existencia. Sin embargo, no tenemos que permanecer atados a lo imperdonable y a la cadena de reacciones que traen consigo los actos violentos. Podemos comprender de manera fragmentada lo imperdonable y, con esto, despejar el terreno para actuar de nuevo.

La comprensión no sólo es intelectual sino también afectiva, pues es la que nos ayuda en un primer momento y nos permite adaptarnos a la realidad para así reconciliarnos con un mundo que no deja de ser violento pero que nos lleva a tener esperanza y paz.

³ Ricoeur distingue tres niveles de memoria: la patológica- terapéutica (impedida), la práctica (manipulada) y la ético-política (obligada). Además, analiza la memoria individual y la colectiva. Pero para hablar del perdón se pregunta sobre la memoria feliz, sobre el perdón y el olvido, la historia hace referencia a la memoria feliz. Al final de cuentas para Ricoeur el perdón es un olvido feliz, es decir una memoria reconciliada. Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*. Consultar referencias.

El perdón y reparación

Cuando una persona ha sido lastimada y dañada en su identidad desea en un primer momento la venganza, que se le repare y restituya la falta. El problema es que, con frecuencia, no hay proporción entre la falta y la reparación. Por ejemplo, ante el asesinato no hay manera de reparar la falta, pues la víctima ya no está. En ocasiones, aunque se imponga al ofensor una pena, los familiares no logran sanar las heridas porque no hay nada ni nadie que le devuelva a su ser querido. Por eso, aunque es de justicia reparar la falta, el perdón va más allá de la reparación, pues no siempre es posible el resarcimiento de modo equitativo, aunque éste puede ayudar a mitigar el dolor de la víctima y el sentimiento de impunidad, si bien el perdón no está supeditado a ello.

El tiempo es irreversible, nos recuerdan Hannah Arendt y Walter Benjamín, pues lo que sucedió ya no se puede cambiar, pero se puede abrir la posibilidad de un nuevo comienzo. Es una forma de remuneración del pasado, liberándolo del peso de la culpa y del lastre del mal. Se trata de que las víctimas, sus familiares y las comunidades luchen contra la irreversibilidad de la historia.

En este sentido, de acuerdo con Ramírez (2005, p. 240), hablar de perdón *“es poder trascender el simple discurso acerca del castigo y de la impunidad. El castigo sólo tiene sentido, en último término, si se plantea desde un punto de vista más humano”*, por las posibilidades de reparación con un sentido pedagógico. Por eso, hoy se habla de la justicia reparadora que es la que puede ayudar al proceso de reconciliación. Por un lado, el perdón permite a las víctimas la sanación de su memoria y toca una dimensión profunda de la existencia humana.

De igual forma, Chavez (2012) sugiere que:

permite a los culpables recuperar no sólo la sensibilidad ante el mal causado a las víctimas sino también su verdadera dignidad humana que los convierte en personas dispuestas a dejar de ser victimarios, a renunciar al estilo de vida que los ha llevado a serlo y a reparar el mal causado. Sólo en estas condiciones de responsabilidad respectiva es posible pensar en una paz como horizonte (p. 70).

Para Paul Ricoeur (2003, p. 70), la “antropología del perdón” surge de un movimiento inverso al adoptado por el enfoque jurídico que desarrolla una nueva lógica con respecto a la acción y a la falta. Mientras el primero se resuelve en la unión entre acción y agente, la segunda explora el punto ciego que permite *separar* al sujeto de su acto y se pone en juego toda la posibilidad del perdón.

Así, el filósofo francés:

elabora una economía del don pretendiendo mostrar de qué manera se inserta el perdón dentro de estas vivencias que sin duda revelan una determinada forma de vida. Si

la lógica de la pena es una lógica de la equivalencia, la lógica del perdón es una lógica del sobrante y el exceso. Y esto es posible sólo bajo la condición de que la persona se revele como posibilidad, es decir, como un ser humano que siempre es capaz de recomenzar. Sólo perdona quien, movido por el don, logra descubrir que el sujeto es siempre más que su acción.

De esta manera Ricoeur cree encontrar el lugar del perdón en el misterio abierto por la falta misma. Sólo puede haber perdón allí donde se puede acusar a alguien porque cometió un daño (p. 70)

Ahora bien, la tarea ante el “difícil perdón” es la responsabilidad presente de cara al futuro, la custodia de la memoria y la búsqueda de una sociedad reconciliada en la justicia y en la paz. No se puede vivir en la memoria resentida sin caer en un proceso de autodestrucción; se requiere, como dice Ricoeur, de la *memoria feliz* que está apaciguada y reconciliada.

El perdón tiene que ver, en suma, con un proceso complejo: atar *el pasado* (memoria), *desatar el presente* (perdón), *atar el futuro* (promesa) y *desatar el futuro* (cuestionar). Así, surge el estadio de la “memoria dichosa” que ha rebasado la conciencia de la finitud para abrirse plenamente al don venido del otro.

Para Derrida no debe confundirse el orden del perdón con el orden de la política. Para este autor cuando el perdón es incondicionado representa una irrupción escatológica, como un *kairos*, es la lógica del don, de la sobreabundancia y del exceso. Es romper con *chronos* donde los actos se repiten ininterrumpidamente y parecería que estamos condenados a repetir lo mismo (Derrida, 2001).

Por otra parte, el perdón intenta acabar con el deseo de venganza que trata de dañar al otro, en cambio el perdón se da gratuitamente, sorprende porque es una manera de mirar el futuro y recordar el pasado sin resentimiento.

El perdón implica, en cierta manera, una donación porque es darle tanto a la víctima como al ofensor un reconocimiento que es un elemento fundamental en las relaciones intersubjetivas. A la víctima se le reconoce cuando se pasa del silencio a la palabra, pues se le acepta con la narración de su historia y los hechos acontecidos. Se trata de hacer justicia, es decir, el perdón fortalece el yo debilitado y amenazado, llena de confianza, da la seguridad de ser dignos y de seguir adelante a pesar de la vivencia lacerante. Al victimario también se le reconoce porque él es más que sus actos. Se reprocha y no se aceptan los actos injustos que cometió, por eso la persona arrepentida sigue teniendo la posibilidad de un futuro diferente. La pregunta que surge es ¿qué sucede si el ofensor no se arrepiente? Parece que el perdón va más allá del arrepentimiento del otro.

Si recordamos que la identidad se forja en la relación con los otros y que las actitudes que se tienen con los demás, de alguna manera, tienen que ver con la manera como cada quien se percibe y eso influye en la manera como se trata a los demás, parecería que la relación con los otros se condiciona a partir de actitudes con respecto a uno mismo: del modo como el

sujeto se relaciona consigo así se relaciona con los demás. De manera similar, la capacidad para perdonar y de hacer promesas depende de las experiencias que tengamos con los otros: el grado y las formas en que se promete y se es perdonado determina el grado y los modos en que uno puede ser capaz de perdonarse o de mantener promesas que le conciernen sólo a sí mismo. De ahí que las experiencias de perdón que se tengan en las relaciones intersubjetivas favorecen y ayudan a que las personas en el futuro puedan pedir perdón u otorgarlo. Entonces parecería que el perdón no sólo se da porque se comprenda sino porque se ha tenido la experiencia de ser perdonado por alguien más.

Así, el perdón implica la acción de donar que no es reciprocidad ni simetría. Para que la donación no entre en la lógica del poder debe ser silenciosa. El olvido y la memoria no necesariamente dependen de la voluntad de querer, sino que son un evento gratuito (Jankélévitch, 1999).⁴

Ahora bien, el perdón no debe dirigirse al inocente o al que está arrepentido sino al culpable en cuanto tal. Esa es la aporía del perdón, pues no significa que sea imposible, más bien es posible a costa de soportar lo imposible, lo que no se puede hacer, prever, calcular y de aquello para lo que se carece de criterios generales, normativos, jurídicos o incluso morales (Derrida, 2001: 27-51).

Derrida (2001) se pregunta si puede haber responsabilidad colectiva y si se consigue otorgar el perdón a pesar de que el ofensor no se arrepienta. En el proceso del perdón se exige que éste sea solicitado, otorgado o negado por las víctimas, pues no tenemos derecho a pedir perdón o a perdonar en nombre de otros individuos, ya que este es un acto libre y personal y en esa singularidad de la experiencia se pone cara a cara a la víctima y al ofensor, si bien en ocasiones está presente un tercero que es la comunidad que da testimonio de eso. Desde el momento en que hay un enunciado, como el de un perdón otorgado o no hay implicación de la comunidad, pues los actos de una persona influyen y repercuten en su comunidad (pp. 27-51).

Para Derrida (2003), cuando lo imperdonable se nos presenta como tal es cuando se puede considerar la posibilidad del perdón.⁵ La paradoja que propone este filósofo es que el perdón es posible sólo en lo imposible. Afirma que a la vez que habría una fuga en la aceptación del perdón, siempre hay algo insoportable en el perdón que, al mismo tiempo, es necesario. Por eso, para Derrida, siguiendo la tradición bíblica, el perdón tiene que ser un acto sin condiciones.

Ahora bien, cuando hablamos del perdón tenemos que decir que lo que se perdona no es la acción realizada sino a la persona que la ejecutó. No se justifica el mal, quizá lo único que

⁴ Jankélévitch afirma que el perdón es espontáneo, gratuito. Y lo denomina "hiperbólicamente ético", es decir, que está más allá de las normas, de los criterios y de las reglas. Vladimir Jankélévitch, *El perdón*. Consultar referencias.

⁵ Derrida afirma la fragilidad del perdón, éste tiene que ser reservado, improbable y, por consiguiente, frágil. Para él existe una tradición filosófica que hace concordar el proceso del perdón con el proceso de la historia. Hegel convierte el perdón y la reconciliación en el motor mismo de la historicidad. En los primeros textos de Lévinas encontramos algo bastante parecido. No hay historia sin perdón y, al mismo tiempo, hay en el perdón algo que trasciende a la historia, que la interrumpe, que va más allá en un instante paradójico, incalculable, como un instante de locura... *"El siglo y el perdón"*. Consultar referencias.

se puede hacer es conocer los motivos que llevaron al victimario. En la mayoría de los casos al conocer la historia de los verdugos constatamos que también es una víctima, pues no es lo mismo explicar los motivos que las justificaciones que dan razones que permiten y justifican los actos violentos e injustos (Derrida, 2003).

El perdón como don

Si seguimos con la lógica del perdón, nos preguntamos si éste se da en la lucha por el reconocimiento o existe en la condición humana una benevolencia entre los seres humanos. Podemos intuir que la lucha por el reconocimiento no es suficiente para explicar el perdón, pues la petición de reconocimiento es insaciable. Por eso, más bien es en la lógica del intercambio de dones, de reciprocidad que crea la mutualidad y la solidaridad (Ricoeur, 2003).

Así, se intuye que el compromiso con los otros o la formación del vínculo político que nos hace personas de una comunidad histórica procede de una “amistad política”, esencialmente pacífica: es ese deseo de cuidar nuestra casa común.

Si bien el perdón como don presupone la relación interpersonal con los otros, el perdón y la promesa nos enfrentan con la contingencia y la vulnerabilidad humana. Si el perdón nos ayuda a enfrentar el pasado y la acción violenta que no se puede cambiar, la promesa nos permite contrarrestar lo impredecible de las acciones para ver a futuro. Sin el perdón, según Quintana (2010, p. 443) “nos quedaríamos atados a la única acción realizada, permaneciendo por siempre víctimas de sus consecuencias (...), no podríamos volver a confiar en los otros. Así, el perdón rompe con ese proceso de acciones y reacciones; es una forma de relación que libera, tanto al que perdona como al perdonado. En este sentido, perdonarse es una mutua liberación con respecto a lo hecho que garantiza la libertad de las personas”.

Como decíamos, el perdón no sólo es una virtud subjetiva, sino que posee un carácter político que tiene que ver con el bienestar de la comunidad. No sólo implica atender a la víctima y al ofensor sino también a los familiares de las víctimas y a la comunidad que se dañó. Además, implica ocuparse de las realidades injustas que generan los actos injustos. Por un lado, hay que liberar al ofensor de su culpa ya que se arrepintió y trató de reparar la falta tanto de la víctima como la comunitaria, asimismo sanar la realidad de la miseria que introduce ese mal. Esto permitirá encontrar nuevas relaciones de fraternidad que nos permitan vislumbrar la paz.

Los límites del perdón

Una de las preguntas que nos interpelan es ¿hay límites del perdón? Al respecto encontramos diferentes posturas: por un lado, Derrida afirma que, si la víctima es la única que en realidad puede perdonar, qué sucede ante un asesinato en el que la víctima ya no está presente. Los sobrevivientes son testigos de lo que sucedió, hacen presentes a las víctimas inocentes por

medio de la memoria y del duelo. Lo que ellos tienen que perdonar es lo que provocó la pérdida de su ser querido. Entonces parecería que el asesinato es imperdonable porque los familiares sólo pueden perdonar el daño que ellos han sufrido por la pérdida de la víctima, pero hay un perdón que ya no podrá ser dado y es el de la víctima asesinada. Derrida (2003: 2-12) da un paso más, afirma que se puede perdonar porque el perdón es dado desde lo imposible, en cambio para Arendt sólo se puede perdonar lo que se puede castigar. Para ella como para Jankelevitch sí hay límites en el perdón, sobre todo en el caso de aquellos que son denominados crímenes contra la humanidad (Jankelevitch, 1999).⁶

En cambio, para Ricoeur, el perdón es un don que se ofrece al otro desde la vulnerabilidad humana como signo de esperanza de un futuro posible, al final no queda más que afirmar que el perdón es posible aun en lo imperdonable.

El perdón muestra que ahí donde hubo muerte se dé vida, un pasado lacerante y un futuro con esperanza. Nos permite desactivar la violencia que se genera y nos deja ver que ante ésta se puede responder de una manera más humana. La violencia destruye las relaciones intersubjetivas, el perdón las construye de una manera solidaria. Hablar de perdón es contar la historia no sólo desde el mal sino narrar la historia desde la esperanza que puede generar justicia y paz.

Conclusión

Al final de nuestra reflexión podemos asumir que el perdón es una posibilidad de comenzar de nuevo, a pesar de los errores cometidos e inseguridades que como seres humanos tenemos. En otras palabras, es a través del perdón como el ser humano abre la posibilidad de hacer palpable nuestra corresponsabilidad respecto a las decisiones que se toman en nuestra cotidianidad. El perdón emerge de la libertad humana y es un acto creador porque permite separar la lógica del intercambio y tratar de encajar de manera lógica el exceso del don, es decir, la acción del perdón implica dar de más o, como lo afirma Ricoeur, es una *memoria feliz* que está apaciguada y reconciliada, que tiene la capacidad de recuperar el pasado para seguir en el presente y vislumbrar un futuro liberador.

La capacidad para perdonar y hacer promesas depende de las experiencias que tengamos con los otros. De ahí que las experiencias de perdón que se tengan en las relaciones intersubjetivas favorecen y ayudan a que las personas en el futuro puedan pedir perdón u otorgarlo. Entonces parecería que el perdón no sólo se da porque se comprenda sino porque se ha tenido la experiencia de ser perdonado por alguien más. De ahí, la importancia de educar en el perdón en las familias, las escuelas y las comunidades, pues éste sólo se da en el horizonte de la esperanza, es testimonio de la solidaridad humana que construye la justicia y la paz.

⁶ Tratándose de la Shoá, Jankelevitch insistía que no se puede perdonar si los criminales no han pedido perdón, no reconocieron su culpa y no manifestaron ningún arrepentimiento. Por eso, afirma que después de Auschwitz ya no es posible el perdón.

Referencias

- Arendt, Hannah (2005). *La condición humana* (tr Ramón Gil Novales). Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah (1970). *Sobre la violencia*. México: Joaquín Mortiz.
- Arendt, Hannah (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Benjamin, Walter (2010). *Crítica de la violencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Benjamin, Walte (2014). *Cartas de la Época de Ibeza*. Versión de Germán Cano. <https://es.scribd.com/doc/141695042/Cartas-a-Scholem-Benjamin> [Consulta: 18 noviembre 2018].
- Cabido, Alberto (2008). *La Educación musical como modelo para una cultura de paz*. Universitat Jaume I, Castellón. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78092/forum_2008_38.pdf?sequence=1> [Consulta 3 octubre 2018].
- Centre D'Estudis Francesc Eiximenis (2009). *Seminari sobre el diàleg interreligiós*. Barcelona: Claret.
- Chávez-Aviña, M. (2020). Aportes de la justicia reparadora y compasiva al bien común en: *Generar un porvenir compartido. Cómo crear dinámicas del bien común en México*. Ed. Mathias Nebel. México: Tirant Humanidades.
- Chávez-Aviña, M. (2015) La reconciliación como proceso de encuentro entre las personas. *Revista Multidisciplinaria Semestral*. 15. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41259/articulo10.pdf;jsessionid=C0E6FCBE62569D290B286C0C0D3E820F?sequence=1>
- Chávez, Mónica (2016). *Problemáticas diversas ante la experiencia de lo trascendental. La compasión: posible camino contra la violencia*. México: Universidad Iberoamericana, 2016.
- Chávez, Mónica (2012). *De la justicia a la reconciliación como lugar teológico*, Revista Iberoamericana de Teología, Universidad Iberoamericana, Vol, VIII, Número 15 (julio-diciembre, México).
- Derrida, Jacques (2003). *El siglo y el perdón. Entrevista con Michel Wieviorka, traducción de Mirta Segoviano en El siglo y el perdón seguida de Fe y saber*.- 1ª. ed., Buenos Aires, Ediciones de la Flor, pp. 7-39. <https://juanfermeja.files.wordpress.com/2015/10/1999-el-siglo-y-el-perde280a1n.pdf> [Consulta: 12 de noviembre de 2018].
- Derrida, Jacques (2001). *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Nueva York: Routledge. <http://www.uib.no/filearchive/derrida-on-forgiveness-part-1.pdf> [Consulta: 13 octubre 2018].
- Fernández, Francisco, Mir Jordi y Prat Enric (2010). *La filosofía de la Paz*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Godwin, Teresa (2007). *Después de la violencia y la opresión es posible crear justicia*. México: Cátedra Eusebio Francisco Kino SJ.
- Laffitte, Jean (2002). *El perdón transfigurado*. Madrid: Internacionales Universitarias.
- Levinas, Emmanuel (1993). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo Veintiuno, 1993.

- Levinas, Emmanuel (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos, 1993.
- Levinas, Emmanuel (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado.
- Jankélévitch, Vladimir (1999). *El perdón*, Barcelona: Siex Barral.
- Madina, E y Reyes Mate (2008). *El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*. España: Anthropolos.
- Madrid, Marcela (2008). "Sobre el concepto de perdón en el pensamiento de Hannah Arendt", *Praxis Filosófica*, núm. 26, enero-junio, pp. 131-149. Colombia: Universidad del Valle. <<http://www.redalyc.org/pdf/2090/209014645007.pdf>> [Consulta: 13 enero 2018].
- Melich, Joan-Carles (2010), *Ética de la compasión*. España: Herder.
- Mounier, Emmanuel (1967). *Introducción a los existencialismos*. Madrid: Guadarrama.
- Mounier, Emmanuel (1998). *Cartas desde el dolor*. Madrid: Encuentro.
- Mounier, Emmanuel (1988). *Obras completas*. Madrid: Sígueme.
- Navarro, Carlos Alberto (2016). *De la condición humana a la banalidad del mal. Hannah Arendt*, *Reflexiones Marginales* núm. 33, 31 de mayo. <http://reflexionesmarginales.com/3.0/de-la-condicion-humana-a-la-banalidad-del-mal-hannah-arendt/> [Consulta: 13 septiembre 2019].
- Prat, Enric (2006). *Moviéndose por la paz*. Barcelona: Hacer.
- Ramirez, A. (2012). Palabra de Dios y sanación de la memoria. *Cuestiones Teológicas*, 32(78) p. 225 - 241. Recuperado de <http://docplayer.es/21068522-Palabra-de-dios-y-sanacion-de-la-memoria.html>
- Reyes, Mate (2012). *En torno a una justicia anamnética*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ricoeur, Paul (2001). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós, Editores.
- Ricoeur, Paul (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, Paul (2004). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, Paul (2003). *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid: Trotta.
- Ricoeur, Paul (2008). *Vivo hasta la muerte seguido de fragmentos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tutu, Desmond- Tutu Mpho (2014). *El libro del perdón*. España: Océano.
- Ugarte, F. (2000). *Del resentimiento al Perdón, una puerta a la felicidad*. México: Populares.
- Vergara, Luis (2003). "El anhelo de una memoria reconciliada, Paul Ricoeur y la representación del pasado", en *Historia y Grafía*, núm. 20. <https://es.scribd.com/document/48033412/sobre-la-historia-la-memoria-y-el-olvido-en-ricoeur> [Consulta: 25 febrero 2018].
- Weil, Simone (2018). *Primeros Escritos filosóficos*. España: Trotta.
- Wiesenthal, Simón (1998). *Los límites del perdón*. España: Paidós.

Capítulo 12. El perdón y la resiliencia, factores de permanencia de la paz y sus efectos en la educación

María Leonor Ramos Morales

Introducción

Unir la resiliencia y el perdón como métodos de solución de conflictos a fin de establecer la paz de forma personal, familiar, grupal o educativa es una alternativa para reconstruir los factores permanentes de la sana convivencia. Los conflictos han sido durante décadas un asunto de gran importancia para la sociedad; las habilidades de las personas para levantarse de las adversidades y enfrentarlas de forma positiva pueden ser la clave para la paz y el perdón. Saber sobrellevar el daño causado y entender que no se puede vivir sufriendo es una de las características principales de las personas resilientes que pueden otorgar el perdón o tener disposición para perdonar de forma sincera.

Se sabe que el daño causado existe, pero se puede mitigar el dolor cuando se aprende a dialogar y escuchar. Esto va a llevar a las personas a tomar la decisión de no sufrir, levantarse y en su caso perdonar a su victimario sinceramente. El remordimiento de alguna de las partes debe ser sincero para que cuando pida perdón o se le otorgue pueda sentir alivio y responsabilidad de sus actos. En el ámbito educativo es fundamental, porque en la época de estudiantes se gesta el carácter y las grandes amistades.

Estrategia metodológica para la educación en el perdón y la resiliencia

El objetivo de la enseñanza del perdón y la resiliencia en la educación es dotar el conocimiento de una sabiduría trascendental y transformativa para lograr en los educandos:

- Incrementar la autoestima.
- Facilitar el acceso a mecanismos más efectivos para la solución de conflictos.
- Disminuir la ansiedad y aumentar su capacidad de resiliencia al resolver conflictos.
- Generar empatía.

- Reducir la posibilidad de que se reproduzca la agresión.
- Aportar beneficios en la vida personal, familiar y escolar.
- Desarrollar la capacidad cognitiva.
- Permitir hacer justicia.
- Reconocer la necesidad de justicia restaurativa.

Esta es la idea principal para educar en el perdón y resiliencia y se pueda constituir una verdadera transformación y crecimiento en cada persona. Durante el proceso del perdón lo que se quiere es dar, abrirse y expresarse libremente. Es tener la capacidad de descargarse para entregarse totalmente y crear un espacio que lleva a esta maravillosa experiencia educativa y así poder asumir las adversidades, pero siempre generando un nuevo conocimiento.

Lumera (2015) describe siete pasos para educar en el perdón y la resiliencia como estrategia para lograr una transformación trascendental:

- **Primer paso: Me perdono-te perdono**
En esta etapa es importante reconocer y precisar la causa que detona el conflicto para no confundir y atraer conflictos que no corresponden al agravio como parte del acto de perdonar a uno mismo. Si la intención es poderosa y sincera permitirá convertir la situación desagradable o cualquier cosa que se quiera perdonar. La psicología cognitiva trabaja las funciones mentales superiores y la neurociencia estudia el sistema nervioso que las sustenta (Redolar Ripoll, 2014). Gracias a la neurociencia se puede entender el poder de sanación tan grande que tiene el perdón en el ser humano. Por ejemplo: perder la amistad de un compañero por un conflicto no se ve como una pérdida sino como la forma de reflexionar y de cambiar.
- **Segundo paso: Me libero-te libero**
Esta debe ser una intención absoluta, dejar ir el dolor, la rabia, el resentimiento, la venganza, la culpa; es arrancar el vínculo que está unido al conflicto y al sufrimiento. Esta es una decisión de cada ser humano: elegir permanecer enganchados al sufrimiento o aprender la lección para que no se repita. Cuando la liberación es total se da una fenomenal agilidad y apertura que va a influir en cada aspecto de la persona.
- **Tercer paso: Me amo-te amo**
Amar a sí mismo es la vía más segura para cambiar a pesar de lo pasado, es un acto de valentía de las personas que eligen amarse y están dispuestas a celebrar la vida. Esto tiene un enorme poder de sanar: se despiden del sufrimiento y amar es una elección de sanación, tan poderosa porque es absoluta y se vive para ser feliz.
- **Cuarto Paso: Gracias**
El sentido más loable de dar gracias es la gratitud. Cuando una persona perdona siente una irrupción de gratitud y en ese momento el perdón está por el camino

correcto. Existe un verdadero cambio y aprendizaje. Dar las gracias es uno de los grandes valores del ser humano.

- Quinto paso: Uno en el uno
En este paso lo más importante es reconocer que todos somos iguales, que no existen superiores e inferiores. Es evolucionar hacia una unión, porque cuando se da la separación se origina el conflicto, esta fractura hay que curarla y al hacerlo se experimenta la gratitud. Vivir la unión es percibir una realidad; tratar a las personas como se quiere ser tratado es sanar.
- Sexto paso: Uno en la paz
El perdón no es una meta, es un camino que se va a alcanzar al igual que la paz; cómo ser y actuar: -No hay camino hacia la paz, la paz es el camino; Gandhi (1948). (Colegio Hispano Británico, 2015).
- Séptimo paso: Uno en la luz
El significado de la luz es vida, claridad y calor, desde esta perspectiva es celebrar la unión con cada forma de vida, es decir, experimentar, vislumbrar y enunciar los sentimientos que liberan hacia una nueva forma de vida. Es una decisión de estar en paz, el camino hacia el perdón verdadero.

El perdón

Precisar el perdón no ha sido fácil pues este concepto muestra diferentes ángulos que pueden coincidir o incluso ser opuestos (Worthington y Scherer, 2004), no puede ser estimado como un rasgo distintivo, sino que se revela en la generalidad de los contextos de la vida. Una permuta de las emociones negativas a positivas sólo **se genera en situaciones y agresiones** particulares (Mukashema, Mullet y Bugay, 2018). Lo innegable es que la mayoría de los autores concuerdan en que el perdón tiene alcances a nivel cognitivo, afectivo, conductual, motivacional, definitivo e interpersonal (Worthington y Scherer, 2004).

Para (Rocha, Amarís y López-López, 2017) el perdón emocional corresponde a una estrategia centrada en la emoción, aunque también podría ser instrumental enfocada en el problema y transita en un proceso de cambio frente al agresor. El perdón tiene dos aspectos: el primero está coligado a la circulación de emociones negativas como la ira, el dolor, el resentimiento y el rencor hacia positivas como tranquilidad, sensación de paz, descanso por parte de la víctima; el segundo remite a un asunto difícil relacionado con el tiempo y con la correspondencia con el conocimiento de vivir en paz.

El fundamento de esta mirada del perdón se centra en la Teoría Unificada de la Cognición de (Newell, 1994) que postula la forma en que se entienden los procesos de apreciación, composición y operación que las personas llevan a cabo cuando realizan una reflexión o toman una decisión de pertenecer a ciertos grupos sociales, cuya historia compuesta de vivencias particulares conforman objetivos que sitúan diferentes expresiones de comporta-

miento. Esta teoría alude a la manera como se pueden comprender los procesos psicológicos que están mezclados con las situaciones sociales como la decisión de perdonar, entendida como un pensamiento de los seres humanos en tanto unidades bio-psico-sociales, cuyas reflexiones están continuamente en edificación, impregnadas por apreciaciones colectivas e individuales en términos que componen un mundo interno (Anderson, Fincham, Qin y Stocco, 2008).

El perdón se entiende como una disposición hacia la víctima o agraviado, cuando el enojo se reduce. La oposición entre perdonar y la habilidad de hacerlo es generalizable a la mayoría de las situaciones de la vida mientras que el perdón sólo aplica a eventos particulares. Suwartono y Prawasti (2007) plantean que los grados para perdonar cambian de acuerdo con los factores que se presentan, el tipo de conflicto, la responsabilidad del agresor y la actitud de éste al pedir perdón. A la par se entiende como la acción de vislumbrar y aceptar el arrepentimiento de una persona, percibir el daño causado o recordar las ofensas sin resentirlas. Es cambiar los sentimientos negativos como el resentimiento, la tristeza, la frustración, los juicios hacia el agresor para restaurar la simpatía, el afecto y la confianza. La calidad de las relaciones interpersonales está profundamente conectada con la disposición de perdonar, sobre todo cuando se causa un daño, ya sea de forma intencional o no, severo o leve y se centra al perdón como un aspecto importante de la vida.

Bagnulo, Muñoz-Sastre y Mullet (2009) exploraron hasta qué punto las personas están de acuerdo con la idea del perdón, llegaron a la conclusión de que se puede entender como el cambio de las emociones negativas hacia la persona que causó algún daño por emociones positivas; el perdón es un proceso que se lleva a cabo cuando los delincuentes y los agraviados se conocen entre ellos, no es un procedimiento que desvaloriza al perdonado, sino que lo anima a ser mejor en el futuro.

El perdón es una elevación psicológica que alcanza tres aspectos: resentimiento duradero, sensibilidad e incondicionalidad. En el primero, la víctima rechaza al causante del daño mientras persisten emociones y cogniciones negativas, incluso con apariencia de situaciones positivas. El segundo aspecto, sensibilidad a las circunstancias, es la capacidad de analizar los pros y los contras de las situaciones nocivas, y emplear las circunstancias o situaciones para decidir si perdonar o no. Por último, el perdón incondicional es transmitir actitudes positivas hacia el agresor aun en ausencia de circunstancias que lo ameriten.

Para Ramos “perdonar no es negarse el derecho al resentimiento, sino que se refiere a dar una oportunidad a aquel que se equivocó. El perdón no es evadir o soportar un proceder equivocado, el perdón es solventar no tener resentimiento, no sufrir, dejar la culpa que tomamos por la conducta de la otra persona, no es fingir que no nos afectó por las acciones o pretender que no tenía la intención de hacer daño.” (2017, p. 79)

Por su parte, Tisocco, Bruno y Stover (2019) consideran que cuando los sujetos perdonan, sus actitudes (pensamientos, sentimientos, acciones) hacia el objeto del perdón son más positivas. Asimismo, Suwartono y Prawasti (2007) argumentan que la calidad de las relaciones con los demás está explícita en gran medida en la voluntad de perdonar que se exterioriza

con respecto a las personas o los grupos que hirieron, intencionalmente o no. El perdón empieza cuando, por conformidad propia, se decide remover la desilusión e ingresar en diálogo con la realidad. Cuando decidimos hacerlo, hemos recorrido un camino y un proceso. Sólo nuestra voluntad nos llevará a reescribir nuestros recuerdos y olvidar las heridas (Rosa Argentina, 2012).

Para Ramos Morales:

El perdón va a ayudar a la víctima a curarse de enojo, resentimiento, venganza, ira, etc. Le proporcionará alivio y va a sentirse libre de todos esos sentimientos negativos que se generaron a raíz del conflicto o el daño causado. El perdón es un proceso que va a dar a la víctima, a la familia y a la comunidad afectada, tranquilidad y le puede ayudar a superar la ofensa.

Es importante comprender la consecuencia del perdón en la resolución de los conflictos, porque puede ser un camino menos escabroso para el restablecimiento de las relaciones, personales, interpersonales y sociales. (2017)

Por otro lado, las emociones negativas y los instintos de venganza pueden permanecer por mucho tiempo en todas las generaciones. Sin embargo, estos sentimientos se pueden mitigar y hacer aparecer entonces el perdón. También se debilita la obsesión contra el agresor, lo que puede llevar a conductas prosociales como la resignación ante la pérdida y sufrimiento durante el conflicto. Por tanto, el perdón es un elemento fundamental para la reconciliación, pues es una perspectiva necesaria para avanzar a espacios de mínima convivencia. El reconocimiento y la responsabilidad del ofensor ante el hecho incidirán en gran medida en la disposición al perdón.

La justicia restaurativa se presenta como una gran alternativa cuando los agresores aceptan la responsabilidad de los daños causados frente a las víctimas, lo que facilita que se emprendan acciones hacia la reparación de los daños, porque la restauración implica en gran medida la reintegración de los victimarios a la sociedad. La actitud de las personas involucradas en el conflicto, ya sea por mediación o en juntas restaurativas, será un factor importante en la decisión de perdonar. La justicia restaurativa es un nuevo paradigma enmarcado en la perspectiva de los derechos humanos y del derecho, en el que se busca la disminución de los delitos y sanar el tejido social dañado como consecuencia de éste (Karla, 2014).

El hecho de que el agresor, haya o no pedido perdón, exterioriza un arrepentimiento por los actos efectuados; esta actitud sincera es afín y está estrechamente relacionada con el arrepentimiento. En este sentido, la sinceridad hace alusión a la disposición del victimario en el momento de dialogar, de arrepentirse o en general en su manera de excusarse. Las víctimas destacan la importancia de percibir sinceridad y honestidad en el ofensor como condición para perdonarlo. Se requiere un arrepentimiento, pero éste debe estar marcado por una condición de honestidad y la víctima debe reconocer aspectos en el ofensor que le permitan constatar que su arrepentimiento es sincero.

Para Sáenz (2017):

El arrepentimiento es el puente que se tiende al otro para restablecer y revivir el vínculo, el arrepentimiento no puede suprimir los acontecimientos del pasado, aunque el perdón haya sanado las heridas. Por tanto, la reconciliación precisa de la verdad, del reconocimiento limpio y generoso de ambas partes, de los sucesos que se vivieron, de las consecuencias que dejaron, de los sentimientos que contienen o dominaron y de las expectativas que ahora se tienen. Después del arrepentimiento y el perdón puede llegar la reconciliación, puede otorgar la posibilidad de reestablecer una relación más fuerte. Pero para que esta posibilidad sea suficiente, las partes, cuando anhelan reconciliarse, convendrán desarrollar capacidades de las cuales el perdón ha sido la entrada (p. 134).

La resiliencia

La resiliencia es la capacidad de superar hechos hostiles y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de las circunstancias muy adversas (muertes, guerras, pérdidas, traumas) (Florentino, 2008). Refleja el potencial de un individuo, comunidad u organización para adaptarse y avanzar en una forma positiva frente a los eventos estresantes o adversos. Las primeras investigaciones sobre resiliencia se enfocaron en la “resiliencia del ego” o ego resiliente identificando individuos resilientes que habían mejorado los resultados ante riesgos o adversidades.

Becoña (2006) señala que el término resiliencia procede del latín (Kotliarenko) de la palabra resilio, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Se entiende por resiliencia “la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe” (p.125). (Block y Block, 1980, p. 48, citados por Carzo Vargas (2018). La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar la resistencia. La capacidad dinámica de un sujeto para cambiar su nivel modal de ego en cualquier dirección, en función de las demandas o características del contexto (p. 534).

Ragsdale y Fisher (2019) definen la resiliencia como el proceso por el cual los individuos pueden adaptarse positivamente a adversidades o dificultades sustanciales. Los autores realizan una revisión sistemática de la resiliencia y mencionan que se debe tener presente tres procesos: 1) la adversidad como requisito previo, 2) adaptación positiva o buen resultado a pesar de la adversidad y 3) a través del proceso y los mecanismos de respuesta a la adversidad la resiliencia se manifiesta en última instancia. Este concepto contiene elementos tales como resistencia personal, orientación a objetivos, adaptabilidad y capacidad de recuperación. (Morgan, Libby, Weaver y Cai, 2019). Los niños que viven en la calle demuestran una lucha constante por su independencia, revelan una fuerza emocional y personal, los valores culturales, las creencias religiosas, las relaciones de apoyo y compasión por sus compañeros (Derivois, Cénat, Karray y Guillier-Pasut, 2018).

Los factores preventivos de la resiliencia están relacionados con características individuales, condición, inteligencia, habilidades cognitivas, la calidad de las relaciones interpersonales durante la infancia, factores ambientales, organización, independencia, autorreflexión, autoconfianza y autocontrol. Los autores revelan que la resiliencia involucra un conjunto de instrumentos positivos para el cambio que sucede con el tiempo y se concibe como un factor de defensa en relación con la angustia psicológica. Es decir, se puede ver como un proceso psicológico positivo que reduce los efectos negativos de las situaciones traumáticas al promover la adaptación (Derivois, Cénat, Karray y Guillier-Pasut, 2018).

La resiliencia se entiende como un camino o modelo de ejercicio después de una manifestación traumática, en lugar de la inexistencia de una patología. No se trata de un rasgo de la personalidad estable, es más bien un camino que involucra enfrentar y adaptarse a una trayectoria del funcionamiento psicológico y fisiológico saludable. Los diferentes conceptos de resiliencia puntualizan que las personas presentan diferentes peculiaridades de habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, temperamento especial y destrezas cognitivas. Todas estas habilidades surgen en los instantes de crisis que le permiten prevalecer.

Según Amar, Utria, Martínez y Crespo (2014, p. 72) se presentan cuatro dimensiones en la resiliencia:

- Autovaloración: Se concibe como la inteligencia positiva o negativa que se tiene de sí mismo. Hace notar al conocimiento que se tiene con relación a la estimación propia, las habilidades y logros, la felicidad, el sentimiento de importancia, las manifestaciones de afecto (recibir y dar), el respeto, la inteligencia, la confianza de otros y las respuestas a las buenas acciones. Subcategorías como: felicidad, importancia, afecto, respeto, aceptación de otros, inteligencia, confianza otorgada por los otros y respuestas que se reciben frente a las buenas acciones.
- Autorregulación: Es la manera como se admiten las responsabilidades y se acatan las normas. Subcategorías como: acciones impropias, enojo, ofensa, realización de tareas, celos, culpa frente a los problemas, fortaleza.
- Competencias personales: Es la apreciación del potencial, la efectividad con que puede interactuar con los demás y con el mundo. Subcategorías como: reacciones ante los problemas, solución de problemas, toma de decisiones, personas a las que se les solicita ayuda, independencia en la realización de tareas, ideas personales y cuidado de pertenencias.
- Habilidades sociales: Son las actitudes en el plano interpersonal, sentimientos, aspiraciones, subcategorías: relaciones de amistad, amabilidad, vergüenza ante las situaciones, percepción de emociones de los demás, personas que brindan educación y confianza, personas que brindan afecto.

Efectos del perdón y la resiliencia en la educación

La relación entre la resiliencia y el perdón es una razón para fomentar la formación de la conducta que estimule la apertura, el desarrollo de habilidades sociales, la resolución de conflictos, pero también espacios de diálogo entre los educandos, profesores y padres de familia para fomentar el perdón y avanzar en el camino de la paz.

Las relaciones entre factores personales de resiliencia y el perdón muestran la necesidad y la posibilidad de seguir analizando las diferencias entre los elementos que inciden en el perdón, así como determinar cuál de ellos puede tener mayor peso al respecto. Se trata de conceptos que se vinculan y para que ambos surjan se requiere de una serie de elementos tanto personales como contextuales que faciliten su surgimiento.

La comprensión del perdón sugiere una reciprocidad positiva entre los factores personales de resiliencia y las dimensiones de la habilidad de perdonar en razón de que ambas características inciden en la salud mental de las víctimas, por lo cual para avanzar hacia una paz firme y perdurable se debe promover la elaboración de programas de apoyo social como la mediación para estimular el diálogo en el cual debe sobresalir el perdón para garantizar la no repetición de los conflictos.

Conclusión

El efecto más importante para los docentes es buscar que los educandos desarrollen competencias personales y habilidades sociales que les permitan tomar decisiones certeras y firmes, orientadas a establecer relaciones positivas y una sana convivencia dentro del área educativa como a nivel personal.

Otorgar el perdón hace a las personas más fuertes que al momento de superar una adversidad van a sostener relaciones de amistad duraderas y de confianza. Este camino se recorre con la convicción de hacer las cosas bien, pero, sobre todo, el principal objetivo de educar en el perdón es que cada uno se libere de sentimientos que puedan dañar su salud, y entonces encaminarse a la felicidad y la dignidad. Se trata de generar un camino positivo hacia la resolución del conflicto en el área de la educación y formar personas responsables, felices y respetuosas.

Referencias

- Amar Amar, J., Utria Utria, L., Martínez González, M., & Crespo Romero, F. (2014). Construcción de la Escala de Factores Personales de Resiliencia (FPR-1) en mujeres víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Psychologica*. Vol.13, No.3 Bogotá, 853-864.
- Anderson, J., Fincham, J., Qin, Y., & Stocco, A. (2008). A Central circuit of the mind. *Trends in Cognitive Science*. 12., 136-143.

- Bagnulo, A., Muñoz-Sastre, M., & Mullet, E. (2009). Concepciones de perdón: una comparación entre Latinoamérica y Europa Occidental. *Unniversitas Psychologica*. Bogotá, Colombia Vol. 8 No. 3., 673-682.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. Vol. 11 (3), 125-146.
- Carazo Vargas, V. (2018). Resiliencia y coevolución neuroambiental. *Revista Educación*, Vol. 42, No. 2., 528-555.
- Derivois, D., Cénat, J., Karray, A., & Guillier-Pasut, N. (2018). Resiliencia en Haití: ¿es culturalmente patológica? *Bjpsych International*, Vol. 15, No. 4., 79-80.
- Fisher, D., Ragsdale, J., & Fisher, E. (2019). La importancia de las cuestiones de definición y temporales en el estudio de la resiliencia. *Applied Psychology*, 68 (4), 583-620.
- Florentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y salud. *Suma Psicológica* Vol. 15 No. 1., 95-114.
- Kala, J. C. (2014). Nuevos paradigmas del derecho penal a propósito de la justicia restaurativa. En F. Gorjón Gómez, G. Martiñon Cano, A. Sánchez García, & J. Zaragoza Huerta, *Mediación Penal y Justicia Restaurativa* (págs. 179-210). México. D.F.: Tirant lo balnch.
- Lumera, D. (2015). *Los 7 pasos del perdón. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Obelisco.
- Morgan, K., Libby, N., Weaver, A., & Cai, C. (2019). Desarrollo de una encuesta de resiliencia de alerta temprana para organizaciones de salud. *Heliyon*, 5(10). e02670.
- Mukashema, I., & Mullet, E. (2012). Unconditional forgiveness, reconciliation sentiment, and mental health among victims of genocide in Rwanda. *Social Indicators Research*, 113 (1), 121-132.
- Mukashema, I., Mullet, E., & Bugay, A. (2018). Reconciliation sentiment, forgiveness, and mental health among genocide victims. In *Close Relationships and Happiness across Cultures*. Springer, Cham., 185-199.
- Newell, A. (1994). *Unified theories of cognition*. Harvard. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Palacios, C., Krikorian, A., Gómez-Romero, M., & Limonero, J. (2019). Resiliencia en los cuidadores: una revisión sistemática. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*.
- Ramos Morales, M. (27 de mayo de 2017). Los Elementos del perdón en la mediación familiar. Tesis Doctoral. Monterrey, Nuevo León, México: UANL-FACDYC.
- Redolar Ripoll, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana
- Rocha, A., Amarís, M., & López-López, W. (2017). El perdón como estrategia de afrontamiento. Una mirada desde el modelo de la complejidad del afrontamiento. *Terapia psicológica*. Vol. 35., 271-281.
- Rosa Argentina, R. (2012). *Saber perdonar. Paz y libertad*. Barcelona: Urano.
- Suwartono, C., & Prawasti, M. (2007). Effect of culture on forgivingness: A Southern Asia–Western Europe comparison. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 513-523.

- Tisocco, F., Bruno, F., & Stover, J. (2019). Inteligencia emocional, sintomatología, psicopatológica y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de Buenos Aires. *Academo Asunción*. Volumen 6. No. 2., 111.
- Worthington, E., & Scherer, M. (2004). Forgiveness as an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, 19, 385-405.

Capítulo 13. Perspectiva de género y su contribución a la paz desde las IES

Úrsula Zurita Rivera

Introducción

Dentro de la agenda de la investigación educativa, la incorporación de la perspectiva de género ha tenido un lugar prioritario en múltiples análisis abocados a diferentes fenómenos, problemas y tópicos educativos desde los años ochenta y con mayor fuerza a partir de la década de los años noventa del siglo xx.

Al pensar en México, se puede advertir la notoria presencia de este enfoque en investigaciones interesadas en todos los niveles, modalidades, regímenes y sujetos educativos. Asimismo, ha sido un tema presente en las numerosas y heterogéneas acciones impulsadas por actores de distinta escala, con una marcada participación por parte de los Estados y gobiernos, fundamentalmente en sus órdenes nacionales y estatales (González y Rodríguez, 2012). En esta amplia gama de transformaciones profundas, se puede pensar en aquellas tan diversas y de alcances tan diferentes como la formulación, instrumentación y operación de políticas, programas, proyectos; la creación de marcos legales, instituciones públicas, instancias académicas, organizaciones privadas; el diseño y operación de programas de formación e investigación universitaria y de posgrado; el desarrollo de capacidades institucionales especializadas; la fundación de unidades de prevención y atención de violencia hacia las mujeres; la formulación de protocolos para evitar la violencia contra las mujeres, entre otras (González, 2013).

El análisis en torno a las diferentes transformaciones que hemos vivido al respecto, aunque ha provocado una vasta y muy heterogénea literatura en la materia, sigue siendo una tarea inconclusa en las agendas académicas, políticas y sociales. Por lo pronto, es un hecho que la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior ha implicado cambios profundos vividos no sólo en su interior sino también en el entorno social relacionado con el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología en nuestro país. A partir de los últimos decenios del siglo xx, dichos cambios han sido causa y conse-

cuencia de numerosas exigencias y transformaciones experimentadas en los gobiernos, las instituciones educativas, los organismos civiles, los institutos de investigación, los medios de comunicación, las organizaciones internacionales tanto en el ámbito público como en el privado, protagonizadas por las familias y las personas.

En este marco, el propósito principal de estas páginas es presentar de manera breve algunos de los principales argumentos que se han esgrimido en años recientes acerca de la contribución de la perspectiva de género a la paz en las universidades e instituciones de educación superior en México. Este objetivo es un gran desafío dadas, por un lado, la gran cantidad de iniciativas desplegadas para impulsar y desarrollar dicho enfoque con el fin de fortalecer la paz en instituciones tan complejas como las de educación superior y, por otro, la multiplicidad y heterogeneidad de dichas instituciones educativas que, al llevar estos proyectos a cabo, se han transformado a sí mismas en todos los sentidos, es decir, en términos de sus políticas, legislaciones, lineamientos operativos, diseños organizacionales, dispositivos institucionales, recursos, culturas, planes y programas, y comunidades, entre otros aspectos.

La educación en el nivel superior, como en los otros niveles, ha producido y reproducido histórica y sistemáticamente el sexismo, la misoginia, el machismo, la homofobia y la transfobia, entre otros fenómenos opuestos totalmente a la paz, tales como el clasismo, la discriminación, la exclusión, la inequidad, la injusticia, la intolerancia, el racismo. (Gargallo, 2008). De este modo, se advierte la relevancia estratégica que tienen las instituciones de educación superior para impulsar la paz en sociedades como la nuestra. La particular forma en que cada una de dichas instituciones ha asumido esta tarea requiere un examen específico porque en estos múltiples esfuerzos se conjugan diversas características institucionales, jurídicas, organizacionales, académicas, financieras que, a través de la docencia, la investigación, la gestión, la difusión, la vinculación y la cooperación técnica, han tenido un papel crucial en la evolución, desarrollo y consolidación de cada una de ellas en los singulares contextos en que se encuentran situadas.

Con apoyo en la literatura especializada en la perspectiva de género y en la educación de y para la cultura de paz, la elaboración de este documento inicia con la exposición de algunos de sus principales elementos constitutivos; más adelante se identifica algunos de los vínculos argumentativos más destacados en torno al género por una parte y, por otra, en relación con la paz. Finalmente, se presenta algunas reflexiones a la luz de un país como el nuestro.

Antes de comenzar, conviene señalar que el tema central es complejo y, en consecuencia, se perfilan múltiples vías para aproximarse al examen de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior (Rodríguez, 1999; SITEAL, 2019). Esto es, si la reflexión acerca del género se lleva al terreno de la paz en las instituciones mencionadas, se abren rutas al examen de iniciativas de docencia, investigación, difusión, gestión, vinculación y cooperación técnica que se llevan cotidianamente en este nivel. Por otra parte, aun cuando en el texto se hace referencia a las instituciones de educación superior como un conjunto relativamente homogéneo, se reconoce que es un universo profundamente disímil en su interior. Por cues-

tiones de extensión, aquí sólo se mencionará algunos casos específicos cuando sea necesario para ejemplificar algunas observaciones, comentarios y conclusiones. Por último, conviene decir que la reflexión del enfoque de género en esas instituciones educativas ha provocado históricamente múltiples debates. Ello en razón de diversos aspectos que, por ejemplo, han conducido al reconocimiento no sólo de las brechas de género sino la desigualdad, el sexismo, la misoginia, la homofobia, la transfobia, la discriminación y, a partir de las recientes protestas públicas, la violencia que se ejerce hacia las mujeres en los espacios universitarios. Todo ello ha reiterado la existencia de numerosos retos que las universidades mexicanas, como las de otras regiones y continentes, todavía enfrentan para garantizar la igualdad y la equidad (Ordorika, 2015; SITEAL, 2019; Actis y Gariglio, 2020; Calquin, 2020; Mingo, 2020). Es así como se advierte que aún se está replanteando el quehacer y la esencia de esas instituciones educativas en las sociedades que, a nivel local, nacional y global, reclaman la paz.

La perspectiva de género y las instituciones educativas mexicanas

Buena parte de los países de América Latina y el Caribe vivió en el último tercio del siglo xx un crecimiento destacado de la educación superior (Rama, 2009; SITEAL, 2019). En México, como en nuestra región y, a diferencia de otras naciones y latitudes, más que de una masificación se suele hablar de una expansión universitaria (Acosta, 2005). Dentro de ella, el incremento de la población femenina se convirtió, según Rama (2009), en una de las fases en que este fenómeno se materializó y que, de hecho, en los últimos decenios la matrícula de estudiantes mujeres ha oscilado alrededor del 50%. Si bien dichos cambios se gestaron en un periodo temporal relativamente reducido, esto no significa que hayan sido fáciles, inmediatos y menos aún homogéneos. Aunque desde hace algunos años hay una mayor presencia de las mujeres en las universidades el sexismo, la misoginia y la discriminación persisten en los espacios universitarios (Mingo, 2016, 2017, 2020).

Conforme aumentaba la matrícula femenina en la educación superior, se fueron configurando otros fenómenos como las *zonas de segregación disciplinaria y ocupacional* (Buquet, *et al*, 2013), en correspondencia con las desigualdades históricas entre hombres y mujeres. A propósito de esas zonas, una de las más notorias ha sido, sin duda, la feminización de ciertas carreras y áreas disciplinarias acorde con las actividades tradicionalmente asignadas a las mujeres, tales como los servicios, el cuidado, la salud y la educación (Escamilla, 2018). Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se observa una reducida población estudiantil femenina en las áreas de las ciencias físico matemáticas y de las Ingenierías; en contraste, su presencia es muy notoria en las áreas de ciencias biológicas, químicas y de la salud, así como en las humanidades y las artes. Por su parte, la población estudiantil masculina tiene una acentuada presencia en el área de las ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, y visiblemente menor en las ciencias biológicas, químicas y de la salud, las humanidades y las artes. Son las ciencias sociales en las únicas donde se ubica una presencia más

balanceada entre hombres y mujeres (Escamilla, 2018). Ahora bien, no sorprenderá decir que, una vez concluidos los estudios universitarios, estas tendencias de desigualdad de género se reproducen en el ámbito académico: las mujeres que ahí ejercen su profesión, como ocurre en otros sectores económicos, en términos generales suelen ocupar puestos jerárquicos intermedios o bajos y, también, tener niveles salariales por debajo de los de los hombres.

Con todo, la participación creciente de las mujeres en la educación superior abrió nuevas rutas para fomentar la creación del conocimiento, al volverse ellas mismas el origen de numerosos estudios en torno a sus experiencias escolares, sus trayectorias laborales, su presencia en diferentes carreras y áreas disciplinarias, su incorporación y desempeño en el mercado laboral, entre otros temas. De manera especial, se debe subrayar que las preguntas ante fenómenos vinculados con las brechas de género, aun siendo comunes en todos los niveles educativos, tuvieron alcances, características, implicaciones, avances y desafíos únicos en la educación universitaria. Así, aunque en los niveles de educación básica ya no se observan agudas diferencias por sexo en el acceso, en todos los niveles educativos persisten problemas y fenómenos –como el abandono, la repetición, los resultados de los exámenes estandarizados, las aptitudes en ciertas áreas de conocimiento– marcadamente distintos en roles y estereotipos de género (SITEAL, 2019).

Al paso del tiempo surgirían acciones institucionales con el fin de promover la igualdad y la equidad de género (Escamilla, 2018). Así, por un lado, se expandieron acciones con un enfoque de igualdad asumiendo que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades y oportunidades para acceder y controlar tanto recursos como bienes considerados importantes según las valoraciones sociales vigentes; por otro, se emprendieron diversas iniciativas basadas en un enfoque de equidad de género con el propósito de establecer y fortalecer mecanismos para impulsar la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres; revalorar indistintamente su papel en los ámbitos familiares, institucionales y sociales, así como erradicar la discriminación individual y colectiva por género, edad, condición socioeconómica, pertenencia étnica, identidad y/o preferencia sexual, religión, entre otros factores.

De forma paulatina, ya fuese a través de la igualdad o de la equidad, la perspectiva de género ha alcanzado un lugar prioritario en las universidades y ha provocado cambios inusitados en su esencia y su quehacer, si bien se han afianzado estos esfuerzos por la trascendencia del género como un principio organizador de las relaciones humanas en todos los espacios donde éstas tienen lugar, impactando, por ejemplo, tanto la educación, el trabajo, la salud y la participación política como las oportunidades, las condiciones de vida, los comportamientos, las necesidades e intereses personales y sociales. No obstante, como ocurre en torno a la lucha por el respeto, garantía y defensa de los derechos humanos, la incorporación absoluta del enfoque de género en los distintos ámbitos privados y públicos donde cotidianamente se desenvuelven las personas es una aspiración cultural que da lugar a proyectos de largo alcance. En ellos, el género es un elemento constitutivo de las relaciones humanas en las sociedades basado en atributos que social, histórica, cultural y geográficamente se asignan a

hombres y a mujeres, ocasionando profundas desigualdades entre éstos. Es menester resaltar que estas desigualdades conducen a producir y reproducir estereotipos, funciones y ámbitos entre los sexos que propician tanto ventajas como desventajas de uno sobre otro.

Esas desigualdades han sido legalizadas y legitimadas en todos los ámbitos y luchar contra ellas desde las instituciones de educación superior ha provocado la generación de iniciativas más ambiciosas para cambiar su propio rumbo y replantear su esencia. Por ello, la formulación de una agenda que implica la incorporación del género en la educación superior no se limita al problema de la igualdad de oportunidades de acceso (SITEAL, 2019; Mingo, 2017; Actis y Gariglio, 2020; Calquin, 2020). Actualmente, nadie dudaría en aseverar que la perspectiva de género es en sí misma revolucionaria y su alcance se ha extendido en diferentes espacios y no sólo en las instituciones educativas. Sin embargo, en cuanto a las de nivel superior el fomento y consolidación de dicho enfoque no sólo se circunscribe a su interior sino también en la función social que cumple en su exterior. Esto hace que sea fundamental reflexionar acerca del papel que las universidades pueden desempeñar en la construcción y operación de múltiples iniciativas para incluir y consolidar el género en su quehacer cotidiano y, de modo especial, cuando se asume como una estrategia crucial para el impulso y consolidación de la paz social y el reconocimiento absoluto de los derechos humanos.

Un proyecto urgente: la perspectiva de género y la paz en la educación superior

La evolución y el desarrollo de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos y proyectos de las instituciones de educación superior han tenido consecuencias numerosas. El análisis de estas consecuencias y de su impacto en la paz a corto, mediano y largo plazos requiere un examen más minucioso que el que se puede hacer aquí, pero, por ahora, es posible señalar algunos de los principales argumentos que se han esgrimido en los últimos años para subrayar la importancia del género en todas las iniciativas de paz. Así, asumiendo que ésta es la ausencia de violencia, es posible pensar que múltiples acciones basadas en el género pueden contribuir a su disminución en las universidades como en la sociedad mexicana en su conjunto. No podría ser de otra manera, ya que este enfoque combate la violencia configurada por el sexismo, la misoginia, la homofobia y la transfobia. Con la intención de superar, reducir o evitar las diferentes expresiones de la violencia y de las causas que la originan, las instituciones educativas de nivel superior mexicanas han tratado de que los conflictos no lleguen a convertirse en manifestaciones violentas y destructivas, a partir de la comunicación, el diálogo, el intercambio, la pluralidad, la tolerancia y el respeto, entre otros principios democráticos, en los cuales se fundamente la cultura de paz o cultura para la paz (Escola de Cultura de Pau, 2011).

De hecho, cada vez hay mayor consenso entre especialistas, corrientes y posturas, al señalar que es imposible trazar alguna acción en materia de paz sin considerar los principios

que supone la perspectiva de género. En este sentido, en los primeros años de la expansión universitaria, la atención se colocó en acciones emprendidas desde los años setenta y ochenta del siglo pasado con la intención de incrementar las oportunidades para las mujeres en el acceso, y luego para la permanencia y la conclusión de los estudios universitarios, con la intención de impulsar y dinamizar la participación femenina en el desarrollo del conocimiento, la ciencia y la cultura. Por otro lado, distantes de esas iniciativas dirigidas a igualar oportunidades en el ingreso, permanencia y logro de mujeres en el ámbito superior, se fueron configurando acciones para prevenir, atender y erradicar las diferentes expresiones de violencia hacia las mujeres y de género dentro de las comunidades universitarias.

No obstante, estas últimas acciones han surgido de manera tardía y accidentada porque, a pesar de los esfuerzos emprendidos por poner este tema en la agenda de las instituciones de educación superior desde años atrás, la atención se desvió hacia otras cuestiones. Al respecto, es preciso decir que si se compara lo que ha ocurrido en ellas con lo que ha acontecido en otros niveles educativos, advertimos escenarios muy diferentes que permiten comprender y explicar por qué en los recintos universitarios las recientes protestas públicas contra la violencia hacia las mujeres y de género han tomado rumbos diferentes y respuestas más difíciles de alcanzar de lo que sucede, por ejemplo, en otros niveles de la educación pública (Zurita, 2018, 2013).

Sin duda, en esto tiene que ver la autoridad del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, que establece y organiza buena parte de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas de educación básica y en varios subsistemas de educación media superior para prevenir, atender y eliminar el acoso, la inseguridad y la violencia en las escuelas al igual que para promover la convivencia escolar libre de violencia mediante programas estratégicos como lo fueron, hasta hace unos años, el Programa Escuela Segura, el Programa Nacional de Convivencia Escolar o el Programa Construye T, respectivamente (Zurita, 2013). A ello se suma la multiplicidad de iniciativas que abarcan la expedición de leyes estatales en casi todas las entidades del país, las estrategias de intervención impulsadas por numerosos organismos civiles, las campañas de sensibilización, prevención y denuncia de violencia escolar a cargo de los medios de comunicación que han reflejado, a su vez, la multiplicidad de actores de diferente escala ocupados en estas materias.

En contraste, las instituciones de educación superior tienen características tales que las llevan a tomar decisiones y emprender acciones que, en no pocas ocasiones, resultan rutas de acción individualmente construidas e implementadas dentro de sus confines. Así como hay determinados actores ocupados en la prevención, atención y eliminación de la violencia en las escuelas de educación básica y de media superior, y que hay otros interesados en esa misma tarea en la educación superior, también es cierto que son menores las capacidades organizativas de la población para emprender protestas y acciones colectivas, y diferente su impacto previsible tanto dentro de las comunidades universitarias como en la sociedad mexicana. Hay diversos instrumentos jurídicos para proteger y defender los derechos de niñas, niños y adolescentes como la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* y una

treintena de leyes estatales para prevenir el acoso y la violencia en las escuelas de educación básica y de media superior. Sin embargo, en materia de violencia la principal referencia es la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia que, en 2008, cuando fue expedida, a diferencia de las pocas leyes sobre seguridad y acoso escolar existentes en aquel tiempo, reconoció, como una de las principales manifestaciones de la violencia hacia las mujeres, la cometida por profesores o profesoras hacia las estudiantes. Con todo, el surgimiento y la expansión de las protestas masivas recientes contra la violencia hacia las mujeres en las universidades han tenido orígenes, configuraciones e impactos muy disímiles de cuanto se ha logrado en favor del reconocimiento y las acciones dirigidas a la atención, prevención y eliminación de la violencia en la educación básica e, incluso, en ciertos subsistemas de educación media superior.

Por esas protestas, hemos visto cómo se han revitalizado las reflexiones y los debates acerca del género y la paz en los recintos universitarios, lo cual no es sino otra manera de repensar su papel frente a la violencia, especialmente en lo concerniente a la violencia hacia las mujeres y la violencia de género (Actis y Gariglio, 2020; Calquin, 2020; Mingo, 2020). De acuerdo con los enormes desafíos advertidos, se tendría que replantear lo que se puede hacer en las diferentes universidades en tareas relacionadas con la docencia, la investigación, la difusión, la gestión y la cooperación técnica. Es impensable que las iniciativas que encarnen ese replanteamiento deban estar circunscritas a ciertas carreras y áreas de estudios, centradas en la docencia y la investigación o bien que tendrían que ser iniciativas dirigidas fundamentalmente a la población estudiantil y docente. No hay asomo de duda en aseverar que los retos para dar respuesta a las expresiones que exigen acciones integrales y contundentes para atender, prevenir y eliminar los casos de violencia son mayúsculos. Las respuestas a estas demandas no pueden demorar más porque en las comunidades universitarias los actos de violencia hacia las mujeres y de género han sido históricamente tratados como casos individuales y aislados. Esta práctica está muy arraigada en las universidades y en otro tipo de instituciones y espacios de otros niveles educativos (Zurita, 2018, 2013). No obstante, esta postura tan establecida en nuestra nación muestra, sin duda alguna, las profundas deudas que en la educación superior todavía existen frente a la defensa y promoción de los derechos de las mujeres (Actis y Gariglio, 2020; Calquin, 2020; Mingo, 2020).

En esta línea de argumento, conviene reiterar que la violencia contra las mujeres no representa un asunto que atañe única o fundamentalmente a ellas. Pero el mayor desafío, además de cuestiones muy concretas entre las cuales se hallan fomentar la educación no sexista; mejorar las unidades y los protocolos para prevenir, atender y erradicar la violencia hacia las mujeres; prevenir y erradicar la violencia de género; introducir la perspectiva de género desde una visión transversal y transdisciplinaria en los planes y programas de estudio de todas las carreras, está relacionado con el hecho de que, en cualquier sociedad, la lucha contra la violencia hacia las mujeres es en favor de los derechos humanos (Facio, 2011; Torres, 2011). Cuando se generan esos cambios deben ser defendidos de forma permanente, porque las victorias en torno a los derechos humanos no se alcanzan de una vez y para siempre (Zurita, 2018).

Ahora bien, volviendo a los esfuerzos por incorporar la perspectiva de género para promover la paz, cabe mencionar que algunos han tomado como punto de partida visiones idílicas y convencionales acerca de las mujeres; en esos enfoques se parte de la idea de que éstas no son por naturaleza violentas. Esta aproximación no sólo reproduce estereotipos tradicionales según los cuales ellas son la manifestación más acabada de, por ejemplo, el amor, la delicadeza, la ternura, la protección y el sacrificio por los demás, también conduce a invisibilizar la violencia que se despliega tanto en las relaciones interpersonales como en las dimensiones institucionales y estructurales de nuestras sociedades. Es ahí donde especialistas en el estudio de la violencia en las sociedades contemporáneas han insistido en señalar que es imprescindible considerar la violencia con perspectiva, es decir, emprender un acercamiento que posibilite recuperar su carácter multidimensional, con el fin de identificar y examinar los diferentes fenómenos que van desde la violencia hasta la no violencia. De acuerdo con esta propuesta, subraya Gregg Barak (2003), se puede formular e implementar un amplio abanico de iniciativas dirigidas a la prevención y eliminación de la violencia y, sin duda, a lo que comúnmente se deja de lado, aunque es lo más importante: el fortalecimiento, la institucionalización y la consolidación de políticas, programas y proyectos de diferente escala y orientados a la paz.

Reflexiones finales

Las tareas esenciales de las instituciones de educación superior conducen a pensar en las diferentes estrategias y recursos con que ellas cuentan para enfrentar el conflicto diariamente, sin que éste derive en el inicio de la violencia. La literatura especializada muestra que se ha desplegado un conjunto heterogéneo de caminos que pueden conducir a la paz dentro de dichas instituciones y también en los contextos sociales en que éstas se encuentran ubicadas. Es así como del conflicto, en un ambiente donde se respetan y aprecian los principios y valores de los derechos humanos, pueden nacer las oportunidades para el encuentro, la comunicación, el diálogo, la pluralidad, la diversidad o la tolerancia que habrán de transformar radicalmente las relaciones entre hombres y mujeres, sin que entre ellos y ellas haya desventaja, jerarquía, desigualdad u opresión (Actis y Gariglio, 2020; Calquin, 2020). Es decir, la apuesta no sólo es prevenir la violencia sino, sobre todo, impulsar la paz dentro y fuera de las instituciones de educación superior en México.

Referencias

- Acosta, A. (2005) *La educación superior privada en México*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, Venezuela, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Actis, M. F. y Gariglio, R. (2020). De los “problemas de género” al género como problema. Investigar e intervenir el espacio escolar desde nuevos desplazamientos críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 97-114.
- Barak, Gregg. (2003). *Violence and nonviolence: Pathways to understanding*. California, USA: Sage Publications.
- Bastidas Hernández-Raydán, A. Jeanette. (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31).
- Bosch Fiol, Esperanza. (2020). El acoso sexual y violencia de género en las universidades. En: Ma Teresa Prieto Quezada, Tanya E. Méndez Luévano, Esperanza Bosch Fiol (Coords.). *Violencia de género: de lo social a espacios universitarios* (pp. 30-43). México, Universidad de Guadalajara Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la Ciudadanía.
- Buquet, Ana, J. Cooper, A. Mingo y H. Moreno. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Calquín Donoso, C. (2020). “Queríamos cambiar el mundo, pero el mundo nos cambió a nosotras”: Performatividad y poder regulador en protocolos de género universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 39-57.
- Escamilla Gil, María Guadalupe. (2018). Carreras femeninas, masculinas y mixtas: elección de estereotipos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(35), 1-34.
- Escola de Cultura de Pau. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Quaderns de construcció de pau. Número 20.
- Facio, Alda. (2011). Viena 1993, el año en que las mujeres nos hicimos humanas. *Pensamiento Iberoamericano*, 9, 3-20.
- Gargallo, Francesca. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31).
- González Jiménez, Rosa María. (coord.). (2013) *Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Colecc. Horizontes Educativos.
- González Jiménez, Rosa María y M. M. Palencia Villa. (coords). (2017). *Veinte años de género en educación una lectura hermenéutica*. México: Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Mingo, Araceli y H. Moreno. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105). 571-597.
- Mingo, Araceli. (2016). ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 1-15.
- Mingo, Araceli. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles Educativos*, XLII (167), 10-30.
- Ordorika, Imanol. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. Equidad de género en la Educación Superior *Revista de la Educación Superior*, XLIV (2), 174, 7-17.
- Prieto Quezada, Ma Teresa, Tanya E. Méndez Luévano, Esperanza Bosch Fiol (Coords.). (2020). *Violencia de género: de lo social a espacios universitarios*. México, Universidad de Guadalajara Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la Ciudadanía.

- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 173-195.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (1999). Género y políticas de educación superior en México. *La Ventana*, 124-159.
- Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL). (2019). *Educación y género*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO, 11 p.
- Torres, Isabel. (2011). De la universalidad a la especificidad: los derechos humanos de las mujeres y sus desafíos. *Pensamiento Iberoamericano*, 9, 43-59.
- Zurita Rivera, Úrsula. (2013). **Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales**. En: A. Furlan y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coord. Gral.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 457-520), México: COMIE-ANUIES.
- Zurita Rivera, Úrsula (2018). **Puntos de encuentro y desencuentro para el análisis de la violencia en las escuelas desde la experiencia mexicana en contra de la violencia hacia las mujeres**. En: Instituto Politécnico Nacional. (IPN). *Memoria del Foro de Investigación Educativa* (pp. 787-797) México: SEP, IPN.

Capítulo 14. La cosmovisión de pueblos originarios y su observancia en la educación para la paz

Alonso Irán Sánchez Hernández

Introducción

Hablaremos en este trabajo de la definición de paz desde la cosmovisión originaria de las etnias náhuatl, tutunakú, zapoteca, hñahñu (otomí) y Ihimasipij (tepehua). Ante un concepto de origen occidental que ha permeado todas las escalas y niveles en las relaciones humanas en el mundo, consideramos pertinente y necesario explorarlo en las etnias de este México pluricultural, específicamente en Veracruz. El binomio paz-conflicto es inherente al ser humano y a las relaciones entre personas. Ha sido analizado por muchos autores y concluyen que la paz es un concepto polisémico ya que depende del contexto desde el cual se describa (Muñoz, 2001, p.9), (Harto de Vera, 2016, p. 121). Por otro lado, actualmente estamos como sociedad en una permanente alteración de la vida en nuestro planeta, derivada de nuestro patrón de consumo y del modelo económico que nos rige, del cual somos partícipes como consumidores con un Estado que provee un marco institucional apropiado para esas prácticas (Harvey, 2007, p. 6) pero que desencadena conflictos y, en consecuencia, abre un amplio campo de estudio para estudiar las problemáticas de la paz (Harto de Vera, 2016, p. 121). Por ello, nos preguntamos qué es la paz para las personas de los pueblos originarios, qué papel desempeña la familia en torno a este concepto y, por consiguiente, cómo impacta en la comunidad. Todo lo anterior, enmarcado en el contexto de educación superior en el cual se ubica la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), entidad académica de la Universidad Veracruzana (UV), que ofrece desde 2005 programas de estudio en regiones históricamente discriminadas y con alta incidencia de personas de pueblos originarios. Entre sus propósitos está el de formar profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinarios desde la perspectiva intercultural (Universidad Veracruzana, 2020). En este sentido, aportamos evidencia en torno a lo que Boaventura de Souza Santos (Cabrero, 2013) sostiene acerca de construir una nueva teoría del pasado sin depender de regímenes políticos o administra-

tivos como única alternativa (p. 467). Sirve el presente, entonces, como un precedente para hacer visible que, mirar al pasado, es pertinente para la creación de un nuevo paradigma respecto a deconstruir la paz.

Estrategia metodológica para la paz

En el contexto actual, en donde los distintos tipos de violencia, en todas las escalas, son evidentes, y han permeado todas las esferas desde lo familiar hasta entre países, las acciones por la paz señalan la pertinencia de repensar las estrategias. El asertividad de éstas, sin duda, será el resultado deseado para un estado de bienestar entre las personas y el contexto medioambiental que ocupamos.

Por ello es posible, y además necesario, pensar nuevas formas de promover en el corto, mediano y largo plazos estrategias para impulsar la paz entre las personas. Las instituciones de educación superior son, entre otras, actores clave para esto. Son formadoras de recursos humanos de alta calidad en cuanto a conocimientos y además con competencias axiológicas para permitir la convivencia y colaboración con sus pares y la sociedad en favor de la paz. Lo anterior siempre en el marco de esta nación pluriétnica, e indistintamente de las áreas del conocimiento en que se formen. Se trata entonces de explorar la cosmovisión de nuestros pueblos originarios a fin de identificar saberes que fortalezcan estrategias para la cultura de paz. La construcción de ésta con una perspectiva desde los pueblos originarios es una noción poco abordada, pero puede contribuir a pensar nuevas estrategias para la paz y la construcción de la cultura de paz. Es un proceso de largo aliento, pero creemos que es necesario para internalizar en la práctica docente los saberes ancestrales equivalentes a la paz, como el de estar bien con uno mismo para estar bien con el resto de las personas y con el medio ambiente. En suma, la formación de agentes de paz requiere nuevos puntos de apoyo para construir formas de abogar por la paz desde la educación superior. Aquí mostramos una de ellas.

Paz desde la cosmovisión originaria

Las aproximaciones para comprender la cosmovisión de los pueblos originarios han sido un amplio campo de investigación en las ciencias sociales. Diversos autores se han acercado a la cosmovisión nahua sobre salud y enfermedad (Casas, Licona, & Rodríguez, 2020), el maíz (Bautista, 2017), la tierra y el agua (Nava, 2016), la lingüística (Hasler, 2011), entre otros. Asimismo, en la cosmovisión totonaca (Bazbaz, 2016) se escribe acerca de la cultura; (Torres, Ramírez, Juárez, Aliphath, y Ramírez, 2020) referente a la agricultura; y a su vez (López, 2019) en lo relacionado con servicios ecosistémicos; (Casas, 2018) en lo relativo a bordados. En cuanto a la cosmovisión lhimasipij (tepehua) se escribe sobre ríos y mar (Munguía, 2017); acerca de la etnoarqueología (Lagunas y Lara, 2019); en relación con la cosmovisión (Trejo, Gómez, Gon-

zález, Guerrero, Lazcarro y Sosa, 2018). De la etnia zapoteca, acerca de la lluvia (Diego, Esperrón, 2020), conforme a arqueología (González, 2019), respecto a ritualidad agrícola (González, 2016); en torno a diálogos interculturales (Fuente, Barkin, Esquivel, y Ramos, 2018); y acerca de la cultura hñahñu (otomí) desde hace 22 años se lleva a cabo el Coloquio Internacional de Otopames, foro académico en el que se presentan resultados de investigaciones de diversos temas (Kugel, 2020). Sin embargo, en nuestra búsqueda en la base de datos de *Google Académico* no encontramos investigaciones específicas sobre la paz o su equivalente desde la cosmovisión de pueblos originarios. El presente capítulo es, por tanto, una primera aproximación en compañía de nuestros colegas de distintas etnias, con quienes compartimos un mismo proyecto educativo, la educación intercultural, el diálogo de saberes y la investigación vinculada para la gestión (Universidad Veracruzana, 2020).

Con base en lo anterior, recurrimos a nuestros colegas, 14 en total, de las etnias nahua, totonaca, hñahñu (otomí) lhimasipij (tepehua) y zapoteca para conocer qué se entiende por paz y sus alcances en la familia y comunidad, en el marco de la educación superior intercultural. Dichos colegas, además de autodeterminarse como indígenas, tienen formación académica en instituciones de educación superior y de posgrado, y trabajan dentro de la UVI como docentes e investigadores, o son egresados laborando en distintas áreas como la radio comunitaria. Su rango de edad oscila entre 30 y 60 años, 7 son mujeres y 7 hombres. Sus disciplinas de formación son Sociología, Trabajo social, Antropología, Gestión Intercultural para el Desarrollo, Idiomas, Educación preescolar bilingüe bicultural, Educación intercultural, Derecho y Educación básica. Su formación en posgrados es en Sociología, Educación Tecnológica, Educación Intercultural, Historia y Estudios Regionales. No obstante, el abanico interdisciplinario de formación académica, sus conocimientos ancestrales heredados por la vía oral y la práctica son el complemento para contribuir a la formación de profesionales de acuerdo con los propósitos de la UVI. Esto nos permitió tener un mosaico heterogéneo de las aproximaciones de la paz o su equivalente de acuerdo con su cosmovisión. Para una mejor comprensión, asignamos códigos de identificación para el idioma de nuestros colegas, y la variante que hablan, específicamente del náhuatl (el de la huasteca, el de Zongolica y el del sur) y del zapoteco (variante xhon). Con esto, y a través de una encuesta diseñada en *Google Forms*, les solicitamos que desde su cosmovisión originaria opinaran sobre dimensiones y entendimiento de la paz, formación de recursos humanos para la paz, preparación para mediar conflictos, choque cultural por conceptos occidentales *versus* ancestrales. Utilizamos un método de codificación de respuestas (Borda, Dabenigno, Freidin, y Güelman, 2017), sin embargo, para disminuir el sesgo metodológico de la codificación (Rincón, 2014) usamos la cita textual para contextualizar las respuestas (p. 143). A continuación, en el cuadro 1 exponemos los resultados sobre significado de paz.

Cuadro 1. Definición de paz de acuerdo con la cosmovisión del pueblo originario.

Código de idioma ¹	Definición de paz
Hña (Comunicación electrónica, 10 de octubre 2020)	<i>"hyñotho dumui-</i> no hay tristeza; <i>ente thogi-</i> nada pasa; <i>Gatho xa hnyo-</i> todo está bien"
Lhi (Comunicación electrónica, 10 de octubre 2020)	<i>"Xamaktaun t'akxuntayanti</i> significa 'andar en tranquilidad'. La tranquilidad como un estado de estar bien entre personas, pero también con la naturaleza."
NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	<i>"Tlasewilitli</i> - descanso, tranquilidad; <i>Yolsewilitli</i> - descanso en el corazón. Se entiende como tranquilidad, descanso, receso de las dificultades."
NahZ (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	"La paz se relaciona a un estado de equilibrio-tranquilidad, con una misma, con la familia, la comunidad y con nuestra madre tierra, cuidando nuestro entorno natural y afectivo para mantener una 'buena vibra' que interpela todas las acciones que realizamos. En náhuatl la palabra paz no existe, pero se puede relacionar a <i>pakilitli</i> del verbo <i>paki=alegría</i> . Cuando decimos que alguien está en paz, nos referimos a que <i>no está enojado=amo kualani</i> , es decir que esta <i>alegre=paki</i> ."
NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	<i>"Creo que no hay una palabra, pero lo más acercado sería "santlaheltok" todo está tranquilo, todo en su lugar"</i>
NahZ (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	"Desde el náhuatl del centro, vemos esto como el estar sin preocupaciones y tranquilos en una familia o comunidad. <i>Matiyekyetokan iwan nochtin kualli matimowikakan</i> - Que estemos bien y todos nos llevemos bien. <i>Matimoyekwikakan</i> - Llevémonos bien"
NahS (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	<i>"niyolpaki', 'nimochikawa'</i> o en un sentido plural siempre se procura la palabra <i>'matimosenyolchikawakan'</i> , lo que quiere decir que cuando una persona está bien, su corazón está alegre, su corazón está reconfortado, y en un sentido... ..se busca que como sociedad juntos nos reconfortemos, nos ayudemos para que nuestros corazones se animen. <i>Nimosewihto, nimoyolpachihto</i> : estoy en descanso, estoy consintiendo mi corazón."
NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	"Una persona que calma o tranquiliza a los demás es un <i>tlasewihketl</i> , este concepto se aplica para los asuntos espirituales, es decir, un <i>tlasewihketl</i> también puede calmar a los aires malignos, estos aires malignos son fuerzas espirituales que pueden causar daño a una persona o a una comunidad. Para tranquilizar a estas fuerzas espirituales malignas, se busca a un <i>tlamatketl</i> "sabio local" para que intervenga y restablezca el equilibrio entre las personas físicas y los seres espirituales. <i>tlasohtlalistli</i> 'amor', <i>tlakaitalistli</i> 'respeto' y <i>tekitl</i> 'trabajo'. El amor es el principio de toda actividad humana, muchas de las acciones que hacemos las hacemos por amor, este amor es lo que nos hace transformar la realidad concreta mediante el <i>tekitl</i> 'trabajo' y cuando hacemos las cosas de esta manera disfrutamos del <i>tlasewilitli</i> 'la paz o tranquilidad'"

NahZ (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	“En la cultura nahua, la paz es un bienestar del ser humano con toda la naturaleza antes, durante y después de su vida. En náhuatl se le pueden encontrar muchos equivalentes: Paki - está contento (feliz), kualli nemi - vive bien (vivir bien) o anda bien, yeknemi - vive correcto (vivir correcto), nemi iyolika - vive con tranquilidad (vivir con tranquilidad); existen otras expresiones ma moyollosewi - que se calme o tranquilice su corazón, ma yollopachiwi - que se apague (descanse) su corazón, ma yolchipawi - que se limpie su corazón, ma yolyamanía - que se ablande o que se suavice su corazón. Ante la tierra, las enfermedades y otras actividades se hace la ceremonia del xochitlalilistli que al hacer peticiones y ofrendar flores y alimentos constituye una forma de ‘quedar bien’ y no tener sufrimiento (tlahyowilistli) en el momento o la posterioridad.
NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	“Es una sensación de tranquilidad, de alegría y de fortaleza que brota del corazón. Yolchikawalistli ‘fortaleza que está en el corazón’. Yolpaktinemi ‘que está en paz o que anda dando alegría desde el corazón’.”
Tut (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	“Algo positivo, que trae tranquilidad y estabilidad emocional de la sociedad. ‘takgasni ’ Algo que está tranquilo tiene equilibrio ‘Tapaxuwan ’: felicidad.”
Tut (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	“Estado de tranquilidad, armonía, bienestar, de salud emocional espiritual y corporal. Tlan lapat, ni tu talhtluwit : vivir bien, no hay problemas.”
Zap (Comunicación electrónica, 12 de octubre 2020)	“ weenka nabahn behn estar bien o vivir bien, ya sea con la familia o con la sociedad. Esto representa no tener conflictos con nadie en la comunidad de origen o fuera de ella. Yälrbedxilajz , es una noción que hace referencia a que el corazón de alguien está quieto, calmado, tranquilo. Para los zapotecos muchas nociones que tienen que ver con las emociones y los sentimientos llevan implícito el corazón. Vivir bien, estar bien, o que el corazón de alguien está quieto son características semejantes al significado de la paz.”
ZapX (Comunicación electrónica, 12 de octubre 2020)	“Es un sentimiento tranquilo y equilibrado conectado al pensamiento. Lege dyon xhen kuinle ’ (<i>‘Que se disculpen o discúlpense’</i>), lo usan para detener una situación de conflicto o enojo.”

Todas las definiciones tienen que ver con la persona y su conexión con lo externo, familia, comunidad y naturaleza. Además, encontramos una amplia diversidad de palabras aun dentro del mismo idioma, aunque distinta variante, que señalamos en negritas. Mención especial es el caso de Tut en que las definiciones son similares a las que Torres *et al.* (2020) mencionan como **Tapaxuwan latamat** (vida en felicidad) refiriéndose a un modo de vida que implica convivir, trabajar, practicando la ritualidad ligada a la naturaleza, recordando en todo momento la existencia de un territorio vivo y sagrado, donde la agricultura y ganadería se hacen con respeto y convivencia. Es así que existen personas que median entre el conflicto y la paz, el **tlasewihketl** que es propio de un sabio local **tlamatketl** (NahH); o bien rituales como el **xochitlalisti** para estar bien en comunión con las personas y naturaleza y evitar el sufrimiento **tlahyowalistli**. En suma, podemos apreciar la riqueza de percepciones, pero todas partiendo del corazón y sentimiento de las personas. De acuerdo con lo anterior, una estrategia para abogar por la paz es empezar a trabajar con uno mismo, estar bien desde el interior para

poder brindar mejores prácticas hacia el estudiantado y comunidad docente. Como veremos más adelante, tomar en cuenta otros factores, además de los propios del contexto educativo de la educación superior, constituye una oportunidad para contribuir desde la cosmovisión originaria.

Choque cultural

Señalamos aquí un campo de investigación que puede aportar mucho a los procesos de educación para la paz, así como lo han hecho Galtung desde la década de los años sesenta del siglo pasado o más reciente la compilación realizada por Del Pozo (2018). Son muchas las formas de abordar la paz y lo que mencionamos a continuación abona a la reflexión y en consecuencia a la acción. Las aportaciones de nuestros colegas están divididas al 50% acerca de si los estudiantes viven un choque cultural en torno a las definiciones de paz de su cosmovisión y las que aprenden en la universidad. Creemos que debemos conocer los matices. En primer lugar, mencionan que la paz es una práctica muy relacionada con la didáctica del aprendizaje de paz y la forma como se construye el conocimiento de ésta. (Hña, Com. Electrónica, 10/10/20). Por otro lado, pensar la paz desde el español supone un choque cultural en los estudiantes, además de que existen carreras en las que el aspecto humanista se deja de lado (NahZ, Com. Electrónica, 09/10/2020). También, el abordaje de la paz se hace en referencia con contextos bélicos y no centrados en la persona; lo primero debe ser estar bien para entonces estar bien con la familia y la comunidad (NahS, Com. Electrónica, 09/10/2020). Una más es que la paz se aborda desde los primeros niveles educativos de forma fragmentada y no de forma integral como se hace en la cosmovisión, que incluye la tierra, cultivos, astros, etc. (NahZ, Com. Electrónica, 09/10/2020). Adicionalmente, se pierde la humildad para el perdón ante el conflicto, valor que se inculca en la cosmovisión zapoteca (ZapX, Com. Electrónica, 12/10/2020).

A pesar de lo anterior, las aportaciones en contraposición sostienen que el hecho de estar fuera del contexto comunitario no es condición para sumergir a los estudiantes en conflictos permanentes con sus pares, toda vez que los valores comunitarios se enseñan desde la infancia (Zap, Com. Electrónica, 12/10/20), además de que se expresa con respeto el desacuerdo (Tut, Com. Electrónica, 11/10/20). Adicionalmente, las visiones diferentes enriquecen el sentido de la paz para el bien común (Lhi, NahH, Com. Electrónica, 10/10/2020 y 12/10/2020). Asimismo, los y las estudiantes tienen la capacidad de debatir, reflexionar las diferentes posturas de la paz (NahZ, NahH, Com. Electrónica, 09/10/2020 y 11/10/12); aunque hay que apuntar que a pesar de que existe la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en muchas universidades se sigue impulsando el monolingüismo y monoculturalismo. Es así como, desde un punto de vista normativo, tenemos un elemento base, entre muchos otros, con el cual podemos construir y fortalecer una estrategia para una nueva cultura de la paz.

Suponemos también que el contexto áulico, lejos de los elementos de la cosmovisión, de la comunidad, etc. va permeando el sentido integral de lo que en la escala comunitaria y familiar se refuerza todo el tiempo. No obstante, mencionamos que en la Universidad Veracruzana los estudiantes pueden, con base en los conocimientos y saberes de su idioma originario, acreditar una segunda lengua como náhuatl, totonaco y popoluca, además del inglés. En concordancia con la Ley General de los Derechos lingüísticos mencionada, los estudiantes de la UVI tienen el derecho de redactar su Documento Recepcional en su idioma materno. Es decir, plasmar en su idioma sus aportes a un nuevo conocimiento y a abogar por la paz. En este apartado hemos visto que, por un lado, los estudiantes llegan a la universidad con nociones previas de la paz occidental y las propias de su etnia. Es en la educación superior que, de acuerdo con el grado de madurez, van definiendo posturas aun con el riesgo de llegar al desarraigo de su sistema de creencias, pero también a refrendarlas con el acompañamiento docente. Para cerrar este apartado, las similitudes o discrepancias percibidas generan un complejo mosaico de situaciones en que ambas dimensiones se complementan y pueden detonar la formación de actores por la paz.

La paz en la educación superior

La contribución de la universidad por y para la paz es tan amplia como sus mismas definiciones. La UNESCO (2008) publicó el documento rector *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*, que propone la construcción de una experiencia escolar para desarrollar valores y actitudes orientados a una convivencia social participativa. Esta afirmación supone que los y las estudiantes carecen de esos valores y actitudes, lo que señalamos no es así. Ya las ideas propuestas por nuestros colegas indican que el estudiantado llega a la universidad con un antecedente de lo que es paz desde la cosmovisión. Creemos que una eficiente estrategia es contribuir a fortalecer aspectos del docente como la superación profesional, autoconocimiento, expresión de emociones y sentimientos, los cuales son necesarios para consolidar un desempeño educativo para la paz (Lira, Vela, y Vera, 2014) y, por tanto, la formación de agentes de paz. En este sentido y con base en la experiencia y cosmovisión originaria de nuestros entrevistados, su opinión acerca de si los estudiantes están siendo formados para gestionar procesos de paz está más dirigida al no: 9 de 14 así lo piensan. En el cuadro 2 lo sintetizamos y comentamos.

Cuadro 2. Formación de paz y trabajo para la paz como egresado

Código	Formación para la paz y egresados trabajando para la paz
Hña (Comunicación electrónica, 10 de octubre 2020)	"En el caso de la UVI los alumnos reaprenden en el aula, se auto reconocen como poseedores de conocimientos y fortalecen su identidad étnica"
Lhi (Comunicación electrónica, 10 de octubre 2020)	"Pocos volvemos a la comunidad para incidir en la vida comunitaria, hay poca reflexión en las universidades sobre la enseñanza de la vida comunitaria (Cultura, lengua, territorio, etc.)"

NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	"Los sentimientos de identidad y arraigo deben continuar siendo reforzados. Trabajar en materia de educación para la comprensión y el respeto de las y los otros y quienes estudian una carrera pueden estar mejor preparados para tener una opinión crítica y capacidades de mediación de conflictos"
NahZ (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	"En cada salida de trabajo de campo, se observa e identifican necesidades y problemáticas que aquejan a las comunidades, aunque no tiene las herramientas para abordar problemáticas para promover la paz"
NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	"Se está viendo desde el enfoque occidental y requiere un análisis de cómo se entiende La Paz desde una perspectiva interna, desde una perspectiva cosmogónica y colectiva"
NahZ (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	"Como egresados, no siempre son tomados en cuenta al interior de las comunidades toda vez que no son ejidatarios y en la mayoría de las ocasiones no son convocados a las asambleas comunitarias"
NahZ (Comunicación electrónica, 09 de octubre 2020)	"La mediación es de por sí un proceso muy complejo que en una comunidad originaria solo la ejercen las personas adultas (<i>wewtkeh</i> -los viejos, <i>ilamatkeh</i> -las ancianas, <i>tlayakankeh</i> -los guías o líderes, <i>tetahchi</i> -los señores) o con cierta experiencia o preparadas."
NahH (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	"No se consideran el desarrollo o fortalecimiento de habilidades para senti-pensar o para generar fortalezas desde el corazón de manera colectiva"
Tut (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	"A través del conocimiento ellos pueden promover la paz en una sociedad luchando contra la violencia en todos sus términos, los estudiantes que cursan una carrera profesional conocen sobre los derechos humanos y sobre todo de las leyes que protegen a sus comunidades."
Tut (Comunicación electrónica, 11 de octubre 2020)	"La ventaja es que conocen sus comunidades, saben del trabajo que se realiza, así como de las problemáticas"
Zap (Comunicación electrónica, 12 de octubre 2020)	"Hay programas [de estudios] que ni siquiera reconocen o valoran las comunidades de origen de sus estudiantes. Que sea conocedor de las leyes"
ZapX (Comunicación electrónica, 12 de octubre 2020)	"No a cabalidad. Cada estudiante se comporta dependiendo de la pertenencia familiar y de sus múltiples roles en la sociedad"

Resultan por demás interesantes las opiniones, tomando en cuenta el contexto rural donde se inserta la UVI para ofrecer programas de estudio con enfoque intercultural. Debemos hacer referencia también a que nuestros entrevistados se formaron en la educación superior convencional, por lo cual consolidan al menos tres dimensiones: a) los saberes de su cosmovisión originaria, b) su formación académica y c) su experiencia docente y laboral. Estos factores son fundamentales para la dimensión docente de una potencial estrategia. Por otro lado, para los estudiantes y egresados es un desafío impulsar procesos para la paz cuando históricamente se han atendido en la asamblea ejidal. Los factores en contra, como no formar una familia aún o bien la edad, y los factores en favor como creatividad, conocimiento e idioma, deben ser tomados en cuenta como otra dimensión de una estrategia por la paz. Además, el

seguimiento a egresados es un área de potencial fuente de retroalimentación para perfeccionar cualquier estrategia que se impulse.

Conclusiones

Con base en los planteamientos expuestos y con evidencia mostrada, concluimos que se presenta la oportunidad en la universidad para sentar las bases de una nueva estrategia de paz que considere las siguientes dimensiones. En primer término, la formación de agentes de paz, indistintamente de la formación disciplinaria, requiere hacer transversal el enfoque de paz en los programas de estudio. Otra dimensión es la de revitalizar las nociones de paz desde la cosmovisión indígena de los estudiantes y hacerla transversal a sus pares a través de la facilitación del docente. En tercer lugar, la dimensión docente debe ser reforzada con la formación en educación continua desde la cosmovisión indígena, centrada en el autoconocimiento y enfocada en el concepto de estar bien con uno mismo para relacionarse mejor con los pares y con el estudiantado. En cuanto a egresados, su experiencia en la práctica profesional servirá para retroalimentar y evaluar la estrategia en el proceso y en sus resultados. La sistematización de la estrategia y su consecuente evaluación serán fundamentales para poder ajustarla al contexto.

En suma, no se trata de mirar la paz en el otro u otra sino en uno mismo, como pivote para desencadenar relaciones interpersonales sanas en un contexto determinado. Es la oportunidad para, a través del diálogo de saberes, formar recursos humanos que promuevan una auténtica, eficaz y eficiente cultura de paz. El horizonte es claro, se trata de la conexión, comunión con nosotros mismos y la naturaleza para el bien vivir. Nos lo merecemos.

Agradecemos a nuestros colegas: doctor Rafael Nava Vite, maestro Álvaro Hernández Martínez, doctora Jacinta Toribio Torres, maestra Yoltzi Nava Hernández, maestra Maribel Olarte Santiago, maestra Yolanda de León Santiago, doctora Daisy Bernal Lorenzo, doctor Eder Santiago García, licenciado Inocencio Flores, maestra Rosa Jerónimo Santiago, maestra Angélica Hernández Vásquez, maestro Malaquías Sánchez Rosales, maestro Santos Carvajal García y maestro René Hernández Luis, todos y todas colegas de la UVI. Nuestro permanente agradecimiento y compromiso para trabajar juntos por la paz.

Referencias

- Bautista Cruz, L. (2017). *Repositorio Digital FLACSO Ecuador*. Obtenido de Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA: <http://hdl.handle.net/10469/12019>
- Bazbaz Lapidus, S. (2016). El árbol de la vida. En B. Carrera Maldonado, & S. Ruiz Romero, *Abya Yala Wawgeykuna. Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos* (pág. 299). Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano. Obtenido de <https://rio.upo.es/>

- xmlui/bitstream/handle/10433/5078/Bazbaz%20Lapidus%2c%20Salom%c3%b3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires: Desarrollo Editorial Carolina DeVolder-Centro de Documentación e información, IIGG. Recuperado el 01 de octubre de 2020, de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Cabrero Blasco, E. (2013). Boaventura de Sousa Santos. El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. *Sociología Histórica*, 465-471. Recuperado el 29 de septiembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4598779.pdf>.
- Casas Mendoza, C. (2018). Tukay: Patrimonio y cosmovisión en un conjunto de manteles de historia totonacos dedicados a la naturaleza. *Ulúa. Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, 21-54. doi:<https://doi.org/10.25009/urhsc.2018.32.2603>
- Casas Patiño, D., Licona Valencia, E., & Rodríguez Torres, A. (2020). Cosmovisión "nahua": La salud y enfermedad. *Interfaces Científicas - Saúde E Ambiente*, 8(2), 152-166. doi:<https://doi.org/10.17564/2316-3798.2020v8n2p152-166>
- Del Pozo Serrano, F. (2018). *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Madrid: DYKINSON S.L.
- Diego Luna, L., & Esperón Calleja, V. (2020). Una piedra grabada de Yavesía. Aproximación a la cosmovisión de los zapotecos serranos del Posclásico. *Chicomoztoc*, 68-89. Obtenido de <http://148.217.50.37/index.php/chicomoztoc/article/view/747>
- Fuente Carrasco, M. E., Barkin, D., Esquivel Ayala, A. L., & Ramos Morales, M. (2018). La coinvestigación en comunidades zapotecas de Oaxaca. Reflexiones hacia un diálogo intercultural. *Sinéctica*. doi:[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-008)
- González Pérez, D. (2016). De Cocijo al Rayo: acercamiento etnohistórico a la ritualidad agrícola de los zapotecos del sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*(24), 187-214. Obtenido de http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Itinerarios_Revista_de_estudios_ling_sticos_literarios_historicos_y_antropologicos/Itinerarios_Revista_de_estudios_ling_sticos_literarios_historicos_y_antropologicos-r2016-t-n24/Itinerarios_Revista_de_estudios_ling_stico
- González Pérez, D. (2019). *Llover en la sierra. Ritualidad y cosmovisión en torno al Rayo entre los zapotecos del sur de Oaxaca*. Obtenido de Centro de Documentación Turística-Investigación Producción científica del PTC-Libros. Universidad del Mar campus Huatulco (UMAR): http://hdl.handle.net/cdt_umar/474
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia* (183), 119-146. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Madrid: Akal. Recuperado el 28 de septiembre de 2020, de <http://www.ccoo.uji.es/files/Neoliberalisme%20per%20David%20Harvey.pdf>
- Hasler, J. A. (2011). *Estudios nahuas*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Islas Colín, A., Vera Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación y Humanismo*, 20(34), 312-325. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Kugel, V. (2020). *Coloquios sobre Otopames. Breve historia*. Obtenido de Otopames: <http://otopames.net/pag/images/Historia/historia12.pdf>
- Lagunas Arias, D., & Lara Galicia, A. (2019). *Algunos datos etnoarqueológicos de la cosmovisión hñähñü-otomí en la pintura rupestre del Mezquital, Hidalgo (México)*. doi:<https://hdl.handle.net/11441/94632>
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A., & Vera Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 123-144. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100010&lng=es&tlng=es.
- López Santiago, M. A. (2019). La valoración de los servicios ecosistémicos desde la cosmovisión indígena totonaca. *Madera y bosques*, 25(3). doi:<https://doi.org/10.21829/myb.2019.2531752>
- Munguía Ochoa, K. (19 de febrero de 2017). *El Tlacuache. Suplemento cultural*. Obtenido de Delegación INAH Morelos: http://187.188.34.221:8080/jspui/bitstream/123456789/474/1/766%20_19_feb_2017.pdf
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granda, España: Universidad de Granada. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Nava Vite, R. (2016). *Toapah wahki. La tierra ya no se moja*. Xalapa, Veracruz, México: CÓDICE Taller Editorial.
- Rincón Gómez, W. A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en estadística*, 7(2), 139-156. doi:<https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2014.0002.02>
- Torres-Soli, M., Ramírez-Valverde, B., Juárez-Sánchez, J., Aliphat-Fernández, M., & Ramírez-Valverde, G. (2020). Buen vivir y agricultura familiar en el Totonacapan poblano, México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 68, 135-154. doi: <https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4065>
- Trejo Barrientos, L., Gómez Martínez, A., González González, M., Guerrero Robledo, C., Lazcarro Salgado, I., & Sosa Fuentes, S. (2018). *Sonata Ritual. Cuerpo, cosmos y envidia en la huasteca meridional*. México, D.F.: INAH.
- UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>.
- Recursos electrónicos
- Universidad Veracruzana. (2020). *UV-Intercultural. Misión, Visión y Objetivos*. Sitio web: <https://www.uv.mx/uvi/mision-vision-y-objetivos/> Enero 12, 2021. Consultado el 13 de enero de 2021.

Parte III. Instrumentalización de la paz

Capítulo 15. Cultura de paz y el aprendizaje experiencial en educación superior

Enrique Rentería Castro

Introducción

Uno de los principales retos para nuestro grupo de trabajo ante la convocatoria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en febrero de 2020, consiste en formular proyectos y planes para laborar juntos por la paz; en respuesta a dicha convocatoria, nuestra reflexión se dirigirá desde el movimiento mundial de los Clubes UNESCO, con una propuesta pedagógica para la formación de docentes y estudiantes universitarios, que permita identificar acciones para construir una cultura de paz, sustentándonos en los estudios exploratorios del Proyecto General de Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América Latina y El Caribe, desarrollado por OREALC/UNESCO¹, en el marco de la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, en que se proclama el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no violencia 2001-2010, y que a partir de 2011 se implementa en diferentes países mediante la intervención denominada *pedagogía experiencial* a través de los laboratorios creativos, con objeto de construir una cultura de paz.

Estrategia metodológica para la paz

Para la implementación de la cultura de paz en las universidades, nuestra estrategia metodológica parte desde las cinco dimensiones que definen la calidad de la educación: relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia, retomadas por la OREALC/UNESCO Santiago en el marco de los derechos humanos (Blanco *et al.*, 2007). Las cinco dimensiones se relacionan con el derecho a la educación y su proyección en materia de paz debe consistir en una formación de calidad orientada a lograr ese propósito de manera integral, que sea garante del ejercicio

¹ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

de los demás derechos de las personas a fin de construir el acuerdo de un proyecto educativo que promueva una cultura de paz. Al definir la convivencia como pilar de la estrategia, se propone implementar la metodología denominada pedagogía del aprendizaje experiencial, definida por Kolb (2005) como la participación estratégica y activa de los estudiantes en contextos en los que aprenden haciendo y reflexionando sobre su entorno, lo que los faculta para aplicar sus conocimientos teóricos a los planes integrales de una cultura de paz en una multitud de configuraciones dentro y fuera del aula, proceso referenciado como laboratorios creativos y basándonos en las experiencias de la red de escuelas asociadas a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Antecedentes de los Clubes Unesco como referente para definir los Clubes por la Paz

Para la UNESCO (2009), “los Clubes UNESCO son un movimiento mundial que apoya las prioridades de la UNESCO recurriendo a la experiencia, los conocimientos técnicos y las perspectivas de las comunidades con miras a promover la paz y los (...) ideales de la Organización. Los clubes están integrados por grupos de personas de todas las edades, todas las profesiones y todos los orígenes sociales que comparten una firme creencia en los ideales de la UNESCO, tal y como se enuncian en su Constitución” (p. 8).

El primer Club UNESCO se creó en Sendai (Japón) en 1947, antes de que ese país se integrara a la Organización como Estado Miembro en 1951. Este Club es un ejemplo de iniciativa propositiva, surgida de las ruinas que dejó la guerra, y acabó formando parte de un foro de solidaridad más amplio, constituido espontáneamente por personas de distintos países que compartían una misma conciencia cívica y la convicción de construir una cultura de paz.

El entusiasmo y la rapidez con que surgieron estos Clubes fueron exponenciales. A los pocos meses de la fundación de la UNESCO, se había creado un movimiento mundial. Existían más de un centenar de ellos, cuando el 4 de noviembre de 1949, el Director General de la UNESCO, don Jaime Torres Bodet, hizo un llamado en favor de la formación de Clubes UNESCO en las instituciones de enseñanza secundaria y las universidades, en ocasión de una conferencia para conmemorar el cuarto aniversario de la fundación de la Organización.

Entre los objetivos primordiales de los Clubes destacan promover y difundir los ideales y programas de la UNESCO, y fomentar el apoyo para su ejecución. Los Clubes procuran difundir las resoluciones de este Organismo especializado de las Naciones Unidas y realizan actividades directamente inspiradas en sus sesiones de trabajo; amplían los horizontes culturales y prestan un servicio a la Organización y a las comisiones nacionales para la UNESCO (véase el Anexo VI Marco Normativo. 39ª Conferencia General, Resoluciones 2017).

Tres son las funciones principales de los Clubes: formación, difusión de información y acción:

Formación. La utilidad de ellos no estriba solamente en los conocimientos que ayudan a impartir sino en su función de formación, en el autoeducación de sus miembros mediante su participación en las actividades. Los Clubes proporcionan formación a sus miembros y tratan de contribuir a la educación de quienes les rodean. La formación puede consistir en el estudio de documentos básicos de las Naciones Unidas y la UNESCO, así como en materia de cultura de paz, para comprender que lo que dicen y hacen estas Organizaciones les concierne directamente. La formación también puede impartirse mediante la participación en las actividades de celebración de los días internacionales de la UNESCO, conferencias, talleres, cursos, seminarios o diplomados.

Difusión de información. La divulgación es un objetivo básico. Los Clubes obtienen y difunden datos formales acerca de problemas nacionales y mundiales, actividades de las organizaciones internacionales y de ellos mismos. Sus miembros miran al exterior, conscientes del mensaje que han de transmitir y del papel que pueden desempeñar despertando el interés de familias, conocidos, colegas y, en general, de la comunidad. Los Clubes publican documentos en pro de la alfabetización, la conservación ambiental, la preservación del patrimonio cultural, la cultura de paz, la educación de calidad para todos o la nueva normalidad ante la pandemia, por ejemplo, en sus idiomas nacionales y locales.

Acción. Por muchas que sean las diferencias entre los Clubes de los distintos países, todos ellos son y reflejan la unión en la diversidad entre personas atraídas por los objetivos e ideales de la UNESCO y dispuestas a actuar en conjunto para contribuir a su realización (UNESCO, 2009a, p. 12, 13 y 14).

Aunque las dos primeras funciones, formación e información, son necesarias no pueden considerarse suficientes. La acción es la condición esencial para el cumplimiento de la misión de los Clubes. Además, estas funciones no adquieren todo su valor si no conducen a la acción.

Los miembros de los Clubes deben enmarcar sus aportaciones y participación en los objetivos e ideales de cada uno de ellos. En este capítulo se hace referencia a las reflexiones y acciones que el Club UNESCO COMPSE propone para promover una sociedad pacífica e inclusiva de acuerdo con un desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y contribuir a la creación de instituciones eficaces, responsables e incluyentes a todos los niveles. Teniendo como principal propósito construir la Cultura de Paz (Declaración de Yamusukro en 1989) se parte del siguiente principio: entre los hombres y mujeres destaca la idea de que la paz, así como la violencia, surgen en la mente del ser humano y el espacio físico en que habita, y se manifiestan en sus relaciones consigo mismos y con los demás.

La Cultura de Paz tiene el propósito de que las personas de todo el mundo no deben tener temor a ninguna forma de violencia y tienen que sentirse seguras a lo largo de su vida, independientemente de su origen étnico, religión u orientación sexual. Por tanto, debemos trabajar para generar instituciones públicas eficaces e inclusivas que puedan proporcionar educación y asistencia sanitaria de calidad, aplicar políticas económicas justas y brindar una

protección que incorpore al medio ambiente para lograr el desarrollo sostenible en cada una de nuestras localidades, nuestras naciones, nuestras regiones.

Hablar de Educación para una Cultura de Paz, convivencia democrática, interculturalidad y derechos humanos significa que no se trata únicamente de un deseo temporal y abstracto de la no violencia, no conflicto, no contradicción en las relaciones sociales. La paz es un estado de convivencia real, dentro de los marcos y expectativas que cada sociedad y cultura construyen, mediante transformaciones tanto a nivel individual como colectivo en sus distintos ámbitos y que permitan eliminar la violencia como forma privilegiada para la resolución de conflictos.

Los Clubes Unesco son plenamente conscientes de las múltiples implicaciones y exigencias al tratar los temas de educación para la paz, la convivencia y los derechos humanos en el contexto de México, en el que la paz se ve amenazada no tanto por la guerra sino por la desigualdad, la corrupción, la violencia hacia las mujeres, la falta de equidad, la pobreza y la debilidad democrática de las instituciones (UNESCO/OREALC, 2009, p. 7).

Por tanto, la paz no significa ausencia de guerra, debe construirse a partir de la eliminación de la violencia (directa, cultural y estructural) es decir, debe procurar consolidar la justicia social, la armonía, la satisfacción de las necesidades básicas de todo ser humano, autonomía, libertad de expresión, diálogo, integración, equidad y respeto a los derechos humanos. Desde el punto de vista de la UNESCO, la Cultura de Paz consiste en un conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan interacciones sociales basadas en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad que rechazan la violencia, reconocen la existencia de conflictos y procuran su prevención atacando sus causas, solucionando los problemas a través del diálogo y la negociación no solamente para garantizar a todas las personas el pleno ejercicio de sus derechos sino para proporcionar los medios que les permita participar en el desarrollo endógeno de sus sociedades (Fisas, 2002).

Los Clubes UNESCO realizan jornadas anuales para la presentación de sus programas específicos y de interés para el público de cada país, teniendo como base el plan de trabajo o las acciones en torno a un tema determinado. Su enfoque permite que por medio de una sesión de preguntas y respuestas se reflexione y se construyan nuevas propuestas, con objeto de dar cumplimiento al marco normativo que propone la Organización.

En 1981 se fundó la Federación Mundial de Clubes, Centros y Asociaciones UNESCO, que reúne una vez al año a los presidentes de cada club para definir las actividades a realizar en correspondencia con las resoluciones que surgen de la Conferencia General, y que se organiza en la modalidad de Congreso, Conferencia o Sesión de Junta Ejecutiva. México ha realizado dos importantes reuniones de la Federación, compartiendo experiencias y construyendo programas para la prevención y la cultura de paz. La primera fue la 32ª Sesión Ordinaria con un Congreso Internacional de Educación por la Paz, en marzo de 2012, así como Foros y la Conferencia Internacional para Prevención de Adicciones y Conductas Delictivas, en Jalapa, Veracruz, en diciembre de 2011 (ANUIES, 2012)

La segunda reunión realizada por México fue la 35ª Sesión Ordinaria del Comité Ejecutivo, organizada por el Club UNESCO COMPSE, los días 26 al 31 de noviembre de 2014 en Villahermosa, Tabasco, con la participación de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes realizaron la compilación de los modelos que la UNESCO ha trabajado en nuestra región, para los cursos y talleres que permitan construir los proyectos de Cultura de Paz, Ética global y Gobernanza responsable (Bonilla, 2014)

El proyecto desarrollado por los estudiantes de pedagogía fue la implementación del programa Construyendo una cultura de paz y de prevención, desde la metodología de laboratorios creativos. De igual modo, se presentó un Programa de trabajo para sensibilización y capacitación, producto del Proyecto Empoderamiento de los jóvenes de Ecuador y Venezuela para la prevención del VIH², a través de educación artística y mediática, a cargo de la Oficina de la UNESCO en Quito (2011). Las actividades y ejercicios que se han realizado fueron validados por instituciones educativas de la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (Red PEA) y aplicados, además, en diversas iniciativas de educación con jóvenes y adultos. Posteriormente, esas tareas han sido sometidas a revisión por parte de especialistas en el tema, quienes formularon las actualizaciones correspondientes a cada país y cada contexto para estimular el desarrollo de nuevas iniciativas creativas en cada universidad. Estas propuestas podrían ser analizadas e implementadas en las universidades interesadas en el Plan Integral de Cultura de Paz desde las Instituciones de Educación Superior, a través del Grupo para la Cultura de Paz de ANUIES.

El aula como laboratorio creativo para construir la Cultura de Paz

La formación se lleva a cabo en entornos específicos como las aulas universitarias, que favorecen la interacción de diferentes sujetos para la apropiación de contenidos y lograr los aprendizajes que permitan transformar el entorno.

Haremos referencia a diferentes recursos didácticos como conferencia, seminario y taller que han sido implementados con el propósito de construir una cultura de paz con estudiantes y docentes de instituciones de educación superior. Primeramente, definimos a la conferencia como espacio para debates y acuerdos que la misma UNESCO ha instituido como su espacio de reunión bianual con el fin de elaborar sus resoluciones, y así mismo, se ejemplifican las acciones realizadas por los diferentes clubes de la UNESCO y la referencia de sus congresos y conferencias.

Definir metodologías para lograr la cultura de paz y su implementación a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje supone hacerlo desde el currículum que ha diseñado y organizado la universidad para determinar los aprendizajes en el aula. En este sentido, hablar

² Virus de la inmunodeficiencia humana.

de construcción, implementación y evaluación del currículum en el aula puede ser una de las formas para conseguir esa atención e interés de los estudiantes por aquello que hacen ellos y los docentes en las aulas.

Las prácticas de aula no pueden seguir viviendo ajenas a lo que ocurre fuera de ellas. No se defiende que los procesos que se generen en las aulas tengan como meta, como horizonte, solamente esa realidad inmediata en la que viven los estudiantes; debemos resaltar que ante la apropiación del conocimiento y el otro extremo, la ignorancia, existe un aprendizaje experiencial. Muchas enseñanzas que habitualmente hacemos son estériles para comprender lo que ocurre diariamente, tienen como finalidad cumplirse exclusivamente dentro de los espacios que denominamos aulas. Sin embargo, muchas de ellas tienen como referente un quehacer diario, como la cultura de paz, al cual podrían aportar criterios de comprensión de la realidad. Esa vinculación, esa adecuación entre el conocimiento práctico y el científico, tiene un enorme espacio de realización en las aulas y en el currículum a través de conferencias, foros, talleres, prácticas profesionales, seminarios, paneles, entre otras modalidades didácticas (Martínez, 2004, p. 17).

La cultura de paz y la prevención, desde la metodología de los laboratorios creativos

Entendemos este tipo de laboratorio como un espacio de experimentación que cuenta con instrumentos y materiales con los cuales se pueden hacer combinaciones en distintas proporciones; es una experiencia de creatividad que desafía a las personas a poner en juego sus habilidades y capacidades, muchas veces descubriendo algunas que no sabían que tenían.

Este instrumento permite organizar la totalidad de la actividad docente y avanzar hacia aspectos formativos de la enseñanza mediante la apropiación, por parte del sujeto que aprende, de una herramienta de trabajo intelectual. Ello supone realizar en diferentes etapas las siguientes actividades: análisis de textos, resúmenes, exposiciones, interpretaciones, debates e investigación con respecto a las diferentes conceptualizaciones sobre un tema o problema, todo ello enmarcado en el desarrollo del pensamiento crítico. Este procedimiento didáctico posee múltiples ventajas. La principal reside en enseñar a trabajar procurando una práctica que permita generar ideas, solución a problemas y opiniones con trabajo reflexivo e intelectual.

Cualquier persona que participe en un laboratorio creativo tiene posibilidad de sumergirse en la experiencia y aprovechar el uso de herramientas digitales de amplio acceso (fotografía, producción radial y audiovisual), con objeto de elaborar productos para la promoción de una cultura de paz y para la prevención.

El proyecto se inscribe en las actividades prioritarias que desarrolla la UNESCO a nivel global y nacional, con objeto de contribuir al fortalecimiento y promoción de una cultura de paz y libre de violencia que impacte positivamente en el sector de educación superior. Para

lograrlo, es fundamental fortalecer la capacidad técnica de los docentes, quienes lideran los procesos de formación de los estudiantes. El proyecto se ha definido en colaboración con las autoridades de educación de los países, con instancias gubernamentales, con organizaciones juveniles y comunitarias y con instituciones de la sociedad civil; se implementó en México durante los años 2014 a 2019 por parte del Club UNESCO COMPSE contando con aportaciones por parte del Club UNESCO de Berlín (2018).

La formulación del proyecto Construyendo una cultura de paz y de prevención se aborda desde la pedagogía experiencial y la metodología de laboratorios creativos, así como talleres de trabajo para sensibilización y capacitación, productos del Proyecto Empoderamiento de los jóvenes de México para la prevención del VIH, la violencia, consumo de drogas, entre otros.

Su principal propósito consiste en integrar y formar un grupo de docentes creativos para construir con los estudiantes comprometidos un plan de convivencia para la cultura de paz y la prevención que permita generar un proyecto de sociedad y de futuro, de manera que se asuman como líderes democráticos y como difusores y propulsores de valores de paz, respeto a los derechos humanos y tolerancia.

El modelo pedagógico que sustenta la implementación del proyecto se denomina aprendizaje reflexivo-experiencial. Este modelo, diseñado en la Universidad de Harvard, aporta un enorme potencial para la formación pedagógica de los docentes, directivos y autoridades de educación superior en favor de la construcción de la cultura de paz y la prevención, a través del plan de convivencia sustentado en los derechos humanos, la cultura de paz y la mejora de la prevención en las instituciones de educación superior.

Todo inicio tiene que partir de una situación real, a través de un proceso en el que los componentes principales son la reflexión sobre la experiencia y la retroacción, con lo que se llega a la construcción de un modelo para diseñar e implementar el plan de convivencia en las instituciones educativas (Kolb y Fry, 1975).

El aprendizaje experiencial tiene efecto cuando los docentes y estudiantes, a partir de una experiencia que existe en su comunidad, observan y comparten la percepción de dicha experiencia entre ellos y reflexionan; más adelante realizan algún tipo de abstracción integrando estas reflexiones en sus conocimientos previos, utilizados como guías para acciones ulteriores.

El modelo pedagógico de aprendizaje experiencial se concibe como una espiral que comprende cinco etapas: I. Planteamiento de experiencias concretas; II. Observaciones y reflexión; III. Conceptualización y análisis de lo acontecido; IV. Aplicación de la experiencia internalizada; V. Creación de estructuras de diálogo y participación. El supuesto básico de este modelo es que la experiencia de docente y estudiantes es la fuente de todo el aprendizaje, y que a través del aprendizaje experiencial se puede articular los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas para construir la paz (Kolb, 2005, p. 193 a 212).

Es importante remarcar que en el proyecto de laboratorios creativos se busca una coincidencia temática entre lo que se hace y lo que se dice. Es decir, en el contenido del taller (las estrategias participativas y reflexivas) se desarrollan competencias con una determinada me-

todoología basada en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza (el trabajo del docente o estudiante se hace presente en la preparación del diseño, el seguimiento y la puesta en común). Esta situación brinda una oportunidad única para que (...) ambos sujetos “puedan observar y analizar una situación real de formación en la que las estrategias participativas tienen un papel nuclear”: su experiencia, su participación (UCAM, 2013, p. 30).

Los docentes y estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje de la cultura de paz. Este escenario suele proporcionar varios beneficios para todos los implicados: el grupo de docentes y estudiantes participa y se involucra personalmente en el análisis y reflexión de situaciones de mediadores en conflictos que ellos mismos protagonizan, y esto es precisamente la reflexión: tomar el propio pensamiento y la propia experiencia como objeto de escrutinio. Por tanto, las actividades (método didáctico) que se proponen son aplicaciones y/o ejemplos de las estrategias reflexivas sobre la cultura de paz presentadas en los documentos de lectura y análisis.

La ANUIES ha generado y coordina los trabajos del Grupo de Paz, integrado por académicos e investigadores de las universidades que cuentan con experiencia y que participan permanentemente en diferentes mesas de trabajo; en la relacionada con la investigación se propone trabajar dos ámbitos fundamentales para el estudio: el institucional y el curricular. Su articulación define los conceptos que dan sentido al proceso de formación de docentes y estudiantes, lo que origina las acciones culturales, académicas y prácticas sobre paz, democracia, interculturalidad y educación incluyente, concibiendo un espacio que permita la apreciación y complementación para el análisis de disidencias o resistencias entre los diferentes integrantes de cada una de la comunidades universitarias, a efecto de observar en qué medida actúa la presencia o ausencia de contenidos curriculares destinados a desarrollar competencias necesarias para fortalecer a la educación como elemento transformador.

La propuesta de Clubes Unesco para cada uno de esos ámbitos debe ser especificada en dimensiones e indicadores, establecidos como un proceso de investigación-acción y como criterios afines con enfoque colaborativo y dialogante, definidos por los siguientes rubros:

- *Participación*: la investigación debe involucrar a los diferentes miembros de la comunidad universitaria, creando grupos colaborativos para cada uno de los procesos.
- *Sensibilización*: llevar en paralelo el estudio y la discusión, además de socializar las conclusiones.
- *Consenso*: respeto a las sensibilidades, consolidar apoyos y minimizar las resistencias.
- *Pertinencia*: conectar las preocupaciones de la comunidad universitaria (institución y personas) con los temas de interculturalidad, prevención y cultura de paz.
- *Relevancia*: identificar la utilidad del estudio para la comunidad universitaria, pensando a la vez en estrategias de cambio que puedan aplicarse en ella. Enfocarse en el problema de aprender a aprender en materia de la cultura de paz.
- *Continuidad*: constituir los Clubes de Paz que den continuidad al tema, y promover su incorporación al currículum en los planes de estudio de la universidad.

- *Incidencia:* aportar a las políticas y estrategias de gestión académica, tomando en consideración los resultados de la investigación-acción y crear acciones para transformar la comunidad universitaria y la cultura de paz.

Conclusión

La reflexión realizada durante las sesiones de las mesas de trabajo del Grupo de Paz de ANUIES, durante las reuniones del año 2020, ha permitido establecer cuatro variables a considerar:

Tiempos: las universidades poseen una temporalidad y un ritmo en los que una investigación de esta naturaleza puede mostrarse marginal, sin apoyos específicos, supeditada a la inmediatez de los requerimientos y a la subvaloración, ya que no contribuyen a procesos de acreditación ni a la obtención de recursos.

Heterogeneidad: no obstante, la existencia de una oferta académica para la cultura de paz, las instituciones de educación superior tienen varios modelos de trabajo, y algunas hacen vinculación con la responsabilidad social universitaria; asimismo, dicha oferta de cultura de paz está ligada a otras temáticas como derechos humanos, género, extensión universitaria y, particularmente, un marco conceptual y un lenguaje pedagógico diverso.

Contradicción: entre discursos normativos-institucionales y los discursos de las prácticas operantes, las universidades en general se dirigen por la ritualización y abundancia de una retórica moral-normativa; en este sentido es necesaria la construcción de una convivencia democrática para establecer una cultura de paz; por tanto, debemos considerar un análisis hermenéutico analógico entre el univocismo de la retórica moral-normativa tradicional y el equivocismo del ejercicio reflexivo desde la pedagogía crítica (Beuchot, 1997).

Alcance de las muestras y de los resultados: al ser estudios exploratorios, sus conclusiones no pueden ser extendidas a la totalidad de las universidades y contextos en materia de cultura de paz, ya que aun en las universidades de un mismo estado pueden ser diversas. Ante esta limitante, debe seleccionarse a aquellas que tengan un lugar importante dentro del conjunto de propuestas en cultura de paz, ya sea por el número de egresados, su matrícula escolar su trayectoria histórica y social y otras variables relevantes.

La pedagogía experiencial promueve la educación para la paz en el ámbito local con la finalidad de trascender como una contribución a la paz mundial. La construcción de la paz en el aula universitaria incluye la idea de la paz para todas las personas como una utopía de la vida real, a pesar de la fragilidad y la naturaleza temporal de todos los esfuerzos por la paz.

Referencias

ANUIES (2012). *Red de Comunicación Región Centro Sur*. Edición a cargo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Consultado en septiembre 2020. En: <https://crs.anuies.mx/wp-content/uploads/2012/09/Horizontes.-Marzo.pdf>

- Beuchot, Mauricio (1997). *Tratado de Hermenéutica Analógica*, Editorial Ítaca, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- Blanco, R. (2007) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, OREALC/UNESCO Santiago.
- Bonilla, Juárez, (2014) *Reconstrucción*. Intervención Profesional. Actividades realizadas en corresponsabilidad con la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán de la UNAM, el Instituto de Evaluación y Desarrollo Educativo S.C. y la Secretaría de Desarrollo Económico del Gobierno de Tabasco. 26 al 30 de noviembre 2014. Consultado en septiembre de 2020 en: <https://es.calameo.com/read/00414690494d91bcf4fe5>
- Club UNESCO Berlín, (2018). *Culture of Peace a Contribution to UNESCO's Educational Mission: Building Peace in the Minds of Men and Women* Hans Krönnert on behalf of the Federation of UNESCO Clubs in Germany. Consultado en septiembre 2020: <https://www.unesco-berlin.de/seite/343747/culture-of-peace-download-and-links.html>
- Fisas, V. (2002) *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Icaria-UNESCO, Barcelona.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education Experience-Based Learning. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4. N. 2.
- Kolb, D. y Fry, R. (1975) *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. Theories of Group Process, London: John Wiley.
- Martínez, Valcárcel, Nicolás. (2004, mayo). *Los modelos de enseñanza y la práctica del aula*. Universidad de Murcia.
- UNESCO (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Tomado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2009) *III Jornadas de Educación para la Paz, la Convivencia democrática y los derechos humanos*, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2009). *Los Clubes UNESCO: Guía práctica* (última versión publicada por la UNESCO en 2009).
- UNESCO. (2011) *Construyendo una cultura de paz y de prevención, desde la metodología de laboratorios creativos*. Oficina de Quito. Primera Edición.
- UNESCO. (2017). *Plan de acción para mejorar la cooperación de la Secretaría de la UNESCO con las comisiones nacionales para la UNESCO*, aprobado por la Conferencia General en su 37a reunión (resolución 37 C/97).
- UNESCO. (2013). *Las disposiciones recogidas en la parte F, referente a las asociaciones, los centros y los clubes UNESCO*, de la Estrategia global de alianzas, que figura en el documento 192 EX/5.INF
- UNESCO. y Fundación para la Reconciliación (2014). *Módulo teórico práctico sobre la prevención de la violencia escolar y la resolución de conflictos en entornos escolares*. Oficina Multipaíses de la Unesco en San José. Representación para Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá.

Capítulo 16. Gestión y transformación de los conflictos a través de los métodos de solución de controversias como táctica instrumental de paz

José Guadalupe Steele Garza

Introducción

El concepto de gestión refiere a la acción y a la consecuencia de administrar o gestionar algo, es un conjunto de directrices estratégicas dinámicas y flexibles coordinadas a fin de resolver un objetivo concreto para el cumplimiento de metas o concretar una aspiración.

Por su parte, la transformación implica la creación de nuevas condiciones de vida interna en uno mismo y hacia el exterior que permitan una adaptación a las exigencias del entorno, se trata de procesos de cambio profundo en la forma de actuar frente a la sociedad. La transformación en los individuos es la conformación en función de sus nuevas realidades y deseos, que satisfacen sus exigencias.

La sociedad actual se encuentra en constante gestión y transformación por sucesos cotidianos estimulados por un cambio circunstancial en sus derechos y obligaciones que impacta, diametralmente, en la forma de pensar y de actuar por la vulnerabilidad de los seres humanos. Una sociedad participativa con técnicas, tácticas y habilidades en gestión y transformación de conflictos favorece acuerdos en forma pacífica en un clima de confianza, respeto, creatividad, reconocimiento y desde luego el diálogo, como herramienta fundamental, que impulsa el crecimiento de las personas y se renueva en sociedades inteligentes.

Desde la óptica de la cultura de la paz, es posible gestionar los conflictos a través de la activación del proceso de comunicación efectiva, reconociendo nuestras inconsistencias de una forma objetiva, lo que implica un nuevo aprendizaje para avanzar a generar paz pero que requiere superar desafíos para su comprensión y entendimiento.

Estrategia metodológica para la paz

Los retos y desafíos que presenta el panorama actual en las instituciones de nivel superior privilegian la necesidad de un refuerzo educativo de las capacidades de la población escolar para la gestión y transformación de los conflictos a través de los Métodos de Solución de Conflictos para aproximarnos a una cultura de la paz.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo ofrecer aportaciones para contribuir a generar estrategias en las instituciones educativas hacia una cultura de la paz, mediante la gestión y transformación de los conflictos en que se encuentren inmersos los planteles educativos, con respeto a los derechos humanos y los valores que son parte esencial en una sociedad inteligente.

La instrumentación de los Métodos mencionados tiene un impacto social, económico y político en los sistemas educativos al contribuir a fortalecer la democracia, privilegiando la participación de la sociedad en el manejo de sus propios conflictos con sus derechos y obligaciones.

La importancia de estos Métodos en las instituciones de educación superior estriba en la colaboración para realizar un análisis crítico y reflexivo de cambio profundo en las actitudes y aptitudes del personal educativo en la gestión y transformación del conflicto frente a sus pares, alumnos, padres de familia, aspirando a convertirlos en agentes de paz para la contribución a la armonización social y la reconstrucción del tejido social. Una oportunidad de resolver los desacuerdos interpersonales en sus diversas tipologías en forma eficiente y ordenada.

Para la gestión y transformación de conflictos, como táctica orientada a instrumentar la paz en las instituciones educativas, se requiere el desarrollo de programas innovadores, teóricos y prácticos, que contengan técnicas metodológicas descriptivas y expresivas de expertos en los métodos señalados que permitirán establecer en planteles educativos una convivencia social diferente, integrada por empoderamiento, autoestima, autonomía e independencia en la toma de decisiones y que por supuesto beneficiará en la disminución de la violencia.

Una visión estratégica para esta forma de gestión y transformación de conflictos en las instituciones de educación superior es la confianza en su actuación, lo que se traduce en la capacidad eficaz y sumaria de respuesta frente a la crisis de los asuntos que se han turnado a su atención, para lo cual dichas instituciones deberán invertir en equipo tecnológico e instalaciones adecuadas y confortables para el desahogo de las controversias e incluir un reglamento y código de conducta que deberá cumplir el personal asignado, estableciendo procedimientos sencillos y flexibles que satisfagan las pretensiones, intereses y necesidades de los participantes e incluso evitar en lo posible aplicar la normativa coercitiva interna del plantel educativo.

Por lo anterior, es de considerar el impulso de una red de colaboración entre los centros de **Métodos de Solución de Conflictos y grupos de paz de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)** para el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de las áreas de oportunidad, así como celebrar convenios de colaboración

con instituciones especializadas en estos Métodos de los gobiernos municipales, estatales y federales con el propósito de generar una sinergia en el conocimiento teórico y práctico.

La responsabilidad social de las instituciones de educación superior es alentar la gestión y transformación de los conflictos a través de la instrumentación de los Métodos con el objetivo permanente de construcción de la paz.

Gestión de disputas versus gestión de resolución de conflictos

La prudencia, medida y tolerancia son características de las personas, necesarias para evitar la escalada del conflicto y reducir los riesgos de desbordamiento que, en reiteradas ocasiones, resultan en hechos delictivos o fracturas prolongadas en las relaciones personales. La gestión de conflictos implica disponer de un plan de actuación para obtener una respuesta sumaria y efectiva que garantice que los conflictuados alcancen el entendimiento y acepten realizar concesiones a través de una comunicación constructiva para lograr una negociación a la fricción.

La resolución de conflictos implica disponer de un plan de actuación, pero diferente al de gestión, al tener límites el proceso de negociación, debido a que los que intervienen tienen pretensiones, necesidades e intereses opuestos, difíciles de aceptar por todos los participantes.

En un contexto general, podemos advertir que los conceptos de gestión y solución de disputas *versus* resolución de conflictos suelen confundirse como un término universal, porque su objeto y fin tienen diferencias en cada una de sus actuaciones. Se define la gestión y solución de disputas como un proceso controlado que tiene como finalidad diseñar estrategias de intervención eficaces para disminuir el conflicto y lograr acuerdos constructivos que involucren intereses negociables de asuntos susceptibles de transacción y con soluciones mutuamente satisfactorias y amigables en un corto plazo (Spangler, 2003), a diferencia de la resolución de conflictos que se ocupa de cuestiones que rebasan el ámbito de los intereses negociables, por lo que ésta requiere un enfoque más analítico, al ser necesario identificar los factores oscuros detrás de los desacuerdos; se sostiene que la resolución debe entenderse como un proceso de transformación para satisfacer las necesidades humanas básicas (Burton, 1996).

La gestión y resolución tienen enfoques diferentes en el abordaje del conflicto y responden a su complejidad y naturaleza, pero ambas coinciden en los objetivos benéficos que persiguen sus participantes, conforme al proceso de colaboración e interacción para lograr el acuerdo.

En la gestión y resolución de conflictos, Steele (2018) sugiere la necesidad de “resaltar su capital social, es decir, la capacidad de las personas de relacionarse y apoyarse, formando en su conjunto normas, valores, actitudes y esfuerzos, además del talento y entusiasmo de interacción social, para resolver las diferencias interpersonales (p. 474), de manera que pre-

valezca el interés para generar sinergias, destacando la buena voluntad, entendimiento y la comprensión, que son oportunidades para el crecimiento y la transformación, así como un reto al desafío intelectual y emocional.

Estrategias para la gestión y solución de conflictos

Los conflictos son procesos de cambio que permiten explorar emociones, replantear circunstancias para comprender y gestionarlos desde una perspectiva sistémica transformativa; las estrategias para su gestión dependerán de la preparación y competencias en el abordaje de la controversia. La intervención y estrategia del proceso de gestión y solución de disputas están diseñadas principalmente para que los participantes aprendan a emplear de manera acertada diversos estilos de manejo en sus diferencias, al efecto, como lo señalan (Munduate, Ganaza, & Alcaide, 1993, pág. 53)

- **Integración.** Los participantes del conflicto actuarán en la gestión y solución de conflictos de manera colaborativa, lo cual permitirá lograr una solución consensuada, a través de la apertura en la comunicación y el reconocimiento de sus responsabilidades. (Lee, 2008).
- **Servilismo.** La empatía como herramienta en la gestión, pero profundizando en las semejanzas y descontextualizando las pretensiones iniciales para satisfacer los intereses y necesidades de la otra parte. (Rahim y Bonima, 1979).
- **Dominación.** La apatía de los intervinientes del conflicto, al ubicarse a solo sus objetivos imponiendo sus decisiones e ignorando las necesidades y demandas de la parte contraria, lo anterior lo logra a través de su poder de posición, siendo agresivo, e incluso realizando declaraciones de confrontación, acusaciones, críticas personales, manifestando rechazo, esgrimiendo amenazas, siendo sarcástico, empleando cuestionamientos agresivo y desconociendo sus responsabilidades (Montes, Rodríguez, y Serrano, 2014).
- **Evitación.** Consiste en sustraerse del conflicto con actitudes de retirada o de dejar de lado situaciones inconclusas, o también posponerlas para un momento más propicio, aunque de esta forma no se satisfaga sus propias necesidades ni las de la otra parte. (Munduate, Ganaza, y Alcaide, 1993).
- **Compromiso.** La gestión de su confortación en la búsqueda de lograr acuerdos equilibrados, cediendo en su posición para poder tomar una decisión consensuada, se asemeja a los estilos de integración y servilismo enfocándose a la cooperación continua para la solución del conflicto. (Van de Vliert y Hordijk, 1989).

La selección de la estrategia depende de la fase y complejidad del conflicto, así como de la experiencia en gestión y transformación para la adopción de decisiones dirigidas a la mayor

comprensión cognitiva del problema (Simons y Peterson, 2000); para lograr este propósito se debe analizar la personalidad de los participantes y los vínculos existentes, la naturaleza, el origen y los objetivos y criterios que se persiguen, lo anterior influirá en la estrategia para la obtención de los resultados. (Victor, 1991).

La estrategia para la gestión y solución del conflicto hace recomendable no asumir posiciones de defensa, incentivar las actitudes y aptitudes, evitar las actitudes agresivas, lo que permitirá lograr acuerdos y obtener beneficios; por ello, es necesario seleccionar entre la variedad de opciones adecuadas para su gestión y visualizar desde una perspectiva panorámica, que contribuirá al crecimiento y satisfacción de los participantes.

La viabilidad de la estrategia en la gestión de conflictos es pertinente, considerando su abordaje de manera más implícita que explícita, frente a la subjetividad y objetividad, por lo que se requiere procesos de interacción entre los participantes para lograr una visión compartida, clara, precisa, veraz y contundente.

La conflictividad es una realidad de la vida humana que, en vez de tratar de suprimirse, debiera favorecerse la postura de analizar estrategias para generar efectos constructivos, para promover el progreso del individuo hacia mayores niveles de competitividad y desde luego para la construcción de la paz.

Los métodos de solución de conflictos como táctica para instrumentar la paz

Los Métodos de Solución de Conflictos de acuerdo con Nava y Breceda (2017) “surgen precisamente de la imperiosa necesidad de modernizar el sistema tradicional de justicia, con el objetivo de ofrecer al ciudadano una opción simple, rápida y económica de solucionar sus conflictos”, para alcanzar su bienestar y la armonía social (p. 204).

Estos Métodos invitan a la realización de una gestión adecuada para instrumentar la paz, son procedimientos democráticos de civilidad que fortalecen la capacidad de las y los ciudadanos para generar alternativas en la solución a una situación conflictiva que permitan la igualdad entre las partes, la legitimidad de sus intereses y la voluntad de negociar y concertar acuerdos. Sintetizan el ejercicio de la democracia y la participación activa y pacífica en la toma de decisiones, dejando de lado sentimientos de vencidos(as) o vencedores(as).

Los Métodos que se administran en sede judicial o privada tienen beneficios para los protagonistas del conflicto, en virtud de que existe alrededor del conflicto una diversidad de acontecimientos que al no ser percibida y atendida de manera oportuna y en forma eficiente constituye un factor de riesgo en grado de violencia extrema.

Cuando existe un conflicto, las partes tienen distintas ópticas y se requieren diferentes estrategias para la gestión y un tratamiento diferenciado para la transformación.

Se ha sostenido que los beneficios que ofrecen los Métodos de Solución de Conflictos, como táctica para instrumentar la paz, son entre otros:

- Explorar los intereses y necesidades de los participantes del conflicto, respecto a sus derechos y obligaciones, obteniendo mayores alcances de sus beneficios;
- Impacto positivo en la relación futura de los participantes del conflicto, porque activan el proceso de comunicación, la tolerancia y la negociación.
- Intervención directa en la controversia sin la participación de autoridad jerárquica, lo cual alienta y desinhibe a los participantes para poner en la mesa de las discusiones la información necesaria acerca de las verdaderas pretensiones que subyacen en la controversia.
- Las diferencias tienden a ser negociadas, es decir, amplía la libertad de los participantes en equilibrar sus posiciones.
- Existe celeridad y escasez de formalismos.
- La voluntariedad, neutralidad, confidencialidad, equidad, honestidad, imparcialidad e independencia, como principios rectores del procedimiento.
- Los breves tiempos de respuesta, notoriamente más reducidos que los observados en procedimientos seguidos ante tribunales (Gorjón Gómez y Steele Garza, 2020).

Para la activación de dichos Métodos en un contexto general, se debe advertir la existencia de derechos disponibles de los participantes y que no se vaya en contra del orden público e interés social; en este orden de ideas en sus diversas tipologías, podemos señalar:

- Orientan y guían a tomar decisiones consensuadas que satisfagan intereses y necesidades mutuas.
- Se activa el proceso de comunicación efectiva
- Preservan las relaciones armónicas.
- Se aminora los tiempos de solución al conflicto, evitando prolongar el desgaste emocional y económico de la familia.
- Se soslaya consecuencias psicológicas irreversibles.
- Se previene los conflictos y se ejerce control de su escalada.
- Se genera una transformación e integración social en la comunidad.
- Se fomenta la actitud de las partes en un sentido de colaboración.

El conocimiento interdisciplinario, multidisciplinario y multidimensional genera estabilidad en el procedimiento de los Métodos, sobre todo la comprensión del ser y el deber ser, sentir y expresar de los participantes, es decir, una combinación de estrategias para la gestión y transformación de la controversia, como táctica para instrumentar la paz.

El tercero neutral en la gestión y transformación del conflicto

Como hemos destacado, la comunicación efectiva en la gestión y transformación de disputas es un elemento fundamental para que el tercero neutral explore las nuevas realidades en la

interacción de los participantes, a efecto de detectar los intereses y necesidades de los participantes.

El resultado de la táctica instrumental de los Métodos de Solución de Conflictos va a depender, en gran medida, de las características personales del tercero neutral, considerando las habilidades, estrategias y metodología en su operación, así como los objetivos que pretende lograr, e indudablemente visualizar positivamente el conflicto como principio rector, creando un ambiente favorable de cooperación con los interesados para encontrar una solución al conflicto.

La confianza y la flexibilidad del tercero neutral es una de las características claves para afrontar los diferentes escenarios en el procedimiento de los Métodos señalados de generar empatía moderada, disminuir toda forma estricta o formal, pero sin restarle formalidad al procedimiento, y actuar con reglas claras y precisas, entendiendo que el resultado de los acuerdos va a depender de los participantes para lograr la solución del conflicto. (Steele Garza y Ramos Morales, 2018).

Otras cualidades del tercero neutral son la escucha activa y empática, así como la habilidad para equilibrar el poder entre las partes, facilitar el intercambio de roles, proyectar situaciones hacia el futuro, resolver las situaciones de estancamiento, habilidad para realizar intervenciones de manera neutral, ser sereno, paciente y optimista, así como tener capacidad de síntesis de la información que recopila. (Steele Garza y González Ross, 2019).

Algunas limitaciones del tercero neutral en la gestión y transformación de los conflictos son la evidente normatividad jurídica que señala el orden público, el interés social o la afectación a terceros ajenos al conflicto en el acuerdo de mediación que pueden generar la ruptura del desarrollo procedimental y la estabilidad de los participantes; algunas otras situaciones que pueden entorpecer la actuación del tercero neutral podrían ser:

- La complicada agenda del mediador, sin una correcta administración de sus asuntos.
- Los complejos horarios de los participantes al interrumpir sus actividades familiares, laborales, culturales, académicas.
- La rapidez excesiva del tercero neutral para cerrar acuerdos, sin la exploración detallada del conflicto, que en reiteradas ocasiones motiva incumplimientos e insatisfacción en la prestación del servicio.
- El estado emocional del mediador, que por situaciones personales se encuentre vulnerable.
- La aplicación de técnicas de mediación estándares a situaciones que pueden ser particulares o complejas, por ello se recomienda la mediación compartida de otro tercero neutral con conocimientos especializados en la materia.

La intervención del tercero neutral profesional, como un elemento esencial para la gestión y resolución de conflictos, alienta e incrementa el rendimiento de las personas e influye de manera positiva en la esfera emocional de los protagonistas del conflicto.

Los especialistas de los Métodos de Solución de Conflictos tendrán el conocimiento y la capacidad de orientar e informar al solicitante del servicio acerca de las ventajas y beneficios de estos instrumentos en cuanto a sus bondades, aclarando que la función del tercero neutral es diferente a la actividad profesional de un abogado y del accionar del proceso jurisdiccional ante los tribunales de justicia.

La sensibilidad del tercero neutral en aquellos casos de asuntos de responsabilidad frente a la sociedad, es decir, la importancia del cumplimiento de trabajo *pro bono* en proporcionar apoyo a los conflictos sociales sin el interés pecuniario.

El Tercero neutral, como un agente de paz, tendrá la obligación de poseer un código de ética para evitar malas prácticas que afecten la confianza y credibilidad, asimismo servirá como guía a la acción moral en la que declara su intención de cumplir con la sociedad, de servirle con lealtad y diligencia, concentrándose en los valores organizacionales en que deberá orientar su comportamiento y alcanzar la armonía.

Conclusiones

Los Métodos de Solución de Controversias en la administración de justicia son componentes de un derecho humano plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, son una forma efectiva de gestión y transformación de los conflictos en el día con día que enfrenta la sociedad en la búsqueda de la real justicia, en la que destacan su humanización y pacificación a través de principios rectores.

Los Métodos mencionados alientan la gestión y transformación para instrumentar la paz, son procedimientos democráticos de civilidad que fortalecen la capacidad y desarrollan competencias de las y los ciudadanos para generar estrategias o tácticas ante una situación conflictiva. La intervención en el proceso de gestión y transformación está diseñada para que los participantes aprendan a emplear de una forma metodológica el abordaje del conflicto.

Los terceros neutrales tienen la responsabilidad de gestionar y transformar los conflictos en su ámbito de influencia en la prestación del servicio, desarrollando capacidades para respaldar procesos de diálogo en negociaciones positivas, así como en la formación de consensos, compromisos y valores que contribuyan a la convivencia y la consolidación de la democracia, además de ofrecer un área de oportunidad a un cambio cultural como agente de paz, lo que permitirá a la sociedad vivir sin violencia, en un estado de bienestar y felicidad para contribuir a la armonización social.

Es necesaria la colaboración entre instituciones gubernamentales y organismos de la sociedad civil, como una táctica instrumental dentro de su área de influencia, con objeto de organizar programas de actualización y capacitación, así como mantener relaciones con instituciones afines a nivel local, nacional e internacional, con el fin de compartir experiencias y fortalecer los Métodos de Solución de Conflictos en la búsqueda de pacificación en las sociedades.

Ello demanda una política pública intensa y continua de los tres niveles de gobierno en el conocimiento de tales Métodos, a través de redes sociales y medios de comunicación, como una táctica instrumental para contribuir a la reconstrucción del tejido social en vías hacia una cultura de paz.

En este mismo contexto se cuenta con instituciones educativas del ámbito público que gestionan y transforman los conflictos de forma gratuita, al ser parte de los programas de estudio y formación del alumno, por ejemplo el Centro de Litigación y Mediación de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), que desde el año 2011 contribuye a la gestión y transformación de conflictos y por supuesto a la recomposición del tejido social, en atención a las controversias de la población que se encuentra en crisis; lo anterior en respuesta a la responsabilidad social de la UANL, que retoma los postulados de la presente obra sobre la postura epistemológica y práctica integral de la paz a través de la educación, como una contribución sustancial al desarrollo humanista de una cultura de paz y al bienestar de la sociedad, marcando los diversos elementos conceptuales y filosóficos que se requiere para vivir bien, para el buen vivir y esta experiencia consolidada contribuirá a generar paz a las Instituciones y escuelas de nivel superior.

Referencias

- Burton, J. W. (1996). *La resolución de conflictos. Su lenguaje y procesos*. Lanham, Maryland (EU): Scarecrow Press.
- Gorjón Gómez, F., & Steele Garza, J. (2020). *Métodos Alternativos de Solución de Conflictos*. México: Oxford, University press.
- Lee, K. L. (2008). Un examen entre la relación de los estilos de gestión de conflictos y la satisfacción de los empleados con la supervisión. *Internacional de Negocios y Gestión*, 20.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de psicología*, 238-246.
- Munduate, L., Ganaza, J., & Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 47-68.
- Nava, W. y Breceda, J.A. (2017). Mecanismos alternativos de resolución de conflictos: un acceso a la justicia consagrado como derecho humano en la Constitución Mexicana. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*. 37, pp. 203-228. doi: 10.22201/ijj.24484881e.2017.37.11457
- Rahim, A., & Bonima, T. (1979). Manejo del conflicto organizacional: un modelo de diagnóstico e intervención. *Psicológico. Psychological reports*, 143-155.
- Simons, T., & Peterson, R. (2000). Conflicto de tareas y conflicto de relaciones en los equipos de alta dirección: el papel fundamental de la confianza intragrupo. *Journal of Applied Psychology*, 102-111.

- Spangler, B. H. (2003). *La diferencia entre "Conflictos" y "Disputas". Más allá de la intratabilidad. Consorcio de investigación de conflictos*. Estado de Colorado (EU): G. Burgess, and H. Burgess. Boulder.
- Steele Garza, J., & Ramos Morales, M. (2018). *La solución alternativa de conflictos en los nuevos modelos de familia*. Madrid: Aranzadi.
- Steele Garza, J. G., & González Ross, P. E. (2019). *El rol del mediador en el proceso de mediación de conflictos: un abordaje según la doctrina y legislación comparada*. México: Universitaria UANL.
- Van de Vliert, E., & Hordijk, J. (1989). Una posición teórica de compromiso entre otros estilos de manejo de conflictos. *The Journal of social psychology*, 681-690.
- Víctor, D. A. (1991). *Gestión de conflictos*. Madrid: Díaz de Santos, S.A

Capítulo 17. La capacitación en materia de justicia alternativa: garantía y promoción de los derechos humanos y la cultura para la paz

Arturo Miguel Chipuli Castillo

Introducción

La reforma constitucional en materia penal de junio de 2008 incorporó los mecanismos alternativos de solución de controversias (MASC) en el texto del artículo 17 de la Carta Magna. La trascendencia de su integración al texto constitucional se vincula, por un lado, con la innovación respecto de las vías para acceder a la justicia y, por otro, con la construcción de una cultura de resolución pacífica de las controversias. Con base en lo anterior, en el presente trabajo se argumenta que para materializar ambos propósitos, la capacitación y la educación en materia de justicia alternativa deben construirse sobre las premisas y principios del enfoque de derechos humanos.

En este sentido, el documento se divide en tres apartados: el primero refiere la estrategia metodológica para la paz, la cual se sustenta en la incorporación de una visión específica respecto de la educación y capacitación en materia de Métodos Alternativos de Solución de Controversias. El segundo apartado trata la relación existente entre justicia alternativa, paz y derechos humanos, la cual es importante para comprender el marco de obligaciones que tienen las autoridades en materia de capacitación y educación sobre justicia alternativa y, finalmente, en el último apartado se aborda la capacitación en materia de los Métodos señalados como mecanismo de garantía de los derechos humanos.

Estrategia metodológica para la paz

La construcción de la paz requiere un replanteamiento de la solución de conflictos, sobre todo a través de vías pacíficas y accesibles para las personas. En este contexto, la justicia alternativa y los mecanismos de solución de controversias surgen como parte de la reforma en

materia de justicia penal de 2008 y han encontrado una expansión progresiva hacia otros ámbitos de la justicia, planteándose como vías extra jurisdiccionales para la solución de conflictos. La tarea ha demandado un desarrollo institucional importante, en particular para generar las capacidades de los centros de justicia alternativa pero también para construir una cultura de solución pacífica de las controversias.

De ahí que lo que se plantea en el presente texto es que los programas de capacitación en materia de justicia alternativa deben incorporar el enfoque de derechos humanos, con la finalidad no sólo de crear las competencias necesarias para los operadores y usuarios de esos sistemas sino de generar una cultura para la paz, basada en una visión que permita el empoderamiento de los gobernados y su participación en la resolución pacífica de conflictos. Para el logro de dicho objetivo, se hace uso parcial del enfoque de derechos humanos, el cual representa una metodología basada en los estándares internacionales y los elementos transversales de estos derechos.

En este tenor, nos referiremos de forma general a algunas normas de carácter internacional que refieren la relación entre la cultura para la paz, los derechos humanos y los mecanismos alternativos de solución de controversias, a fin de proponer la incorporación de una visión específica respecto de la educación y capacitación que sirva como parámetro para la generación de estrategias encaminadas a la educación para la paz y cultura de paz desde las instituciones de educación superior en México, sobre todo escuelas y facultades de derecho.

Los Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias: paz, derechos humanos y acceso a la justicia

La paz tiene significaciones diversas. Más allá de la simple ausencia de conflicto, se aprecia también como un estado o una relación entre partes que logran una convivencia armónica. No obstante, lo anterior, y debido especialmente a su carácter abierto, la paz y los procesos para su construcción se encuentran sujetos a los devenires sociales e históricos. Como afirma Paladini (2012), la paz, como algo que se puede construir y como alternativa a la guerra, es una de las tendencias de cambio más importantes que se pueden apreciar en la evolución política del mundo, sobre todo en los últimos 30 años, al grado de constituirse como un concepto y una práctica utilizada abiertamente por un amplio conjunto de actores, con diversos objetivos e intereses, a menudo incluso contradictorios e incompatibles entre sí. Asimismo, advierte el autor en cita, que sobre todo a partir del fin de la guerra fría la construcción de paz, entendida como aquellos esfuerzos socio-políticos de diferentes actores (locales, internacionales, públicos, privados), cuyo objetivo es parar la violencia y la confrontación armada, y promover el desarrollo socioeconómico, la seguridad de las personas y la construcción de una sociedad sostenible capaz de gestionar conflictos de una forma no violenta, ha figurado como el resultado práctico de la convergencia entre la agenda de desarrollo internacional y la nueva agenda de seguridad (Paladini, 2012, pp. 18-19). Esto último es importante, en tanto

pone en evidencia un contexto de colaboración entre naciones, en el cual también se logran asumir importantes compromisos por parte de ellas para el logro de una paz duradera, como son la democracia, los derechos humanos y la libertad económica. Lo anterior se hace patente en el preámbulo de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Organización de Naciones Unidas, que señala: "(...) la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos (...)" (AGONU, 1999, p. 2).

Aunado a lo anterior, la Declaración refiere que una cultura de paz se sustenta en el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (AGONU, 1999, Artículo 1). Si bien la relación entre derechos humanos y paz es añeja y recíproca, la necesaria coexistencia de ambas nociones conlleva que se ponga énfasis en la notoria necesidad de los derechos humanos para el logro de una paz verdadera y permanente como elemento estructural para materializar efectivamente a los derechos humanos. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece en su preámbulo que el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana son la base de la libertad, la justicia y la paz en el mundo. La paz representa un criterio axiológico que responde a la pregunta de qué derechos deben ser (o es justo que sean) fundamentales. En este sentido, los derechos humanos constituyen instrumentos de protección de los intereses más importantes de las personas, puesto que preservan los bienes básicos necesarios para poder desarrollar cualquier plan de vida de manera digna (Carbonell, 2004, p. 5).

Con base en lo anterior, y derivado de que la construcción de paz requiere la generación y consolidación progresiva de estructuras sociales que permitan la solución pacífica de conflictos, las cuales se encuentren diseñadas, implementadas y evaluadas con base en los principios y obligaciones de los derechos humanos, en el presente texto se aborda de forma general lo relativo a los mecanismos alternativos de solución de controversias como medios encaminados, por un lado, al logro de una resolución pacífica de conflictos y, por otro, como un medio de garantía del derecho humano de acceso a la justicia, que se encuentra enmarcado como una de las metas del objetivo 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Al respecto, es menester recordar que la reforma constitucional del 18 de junio del 2008 constituyó el punto de partida para el establecimiento de estos mecanismos a nivel nacional, modificando en gran medida el funcionamiento de los sistemas de justicia y enfatizando obligaciones generales para las autoridades, las cuales no sólo debían diseñar e implementar estos mecanismos sino promover su uso a través de la educación y capacitación.

La citada reforma modificó y adicionó diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de seguridad y justicia, entre las cuales se encontraron algunos preceptos centrados en el replanteamiento del sistema de justicia penal, sentando las bases para el progresivo tránsito de un modelo inquisitorio a otro de corte acusatorio-

adversarial. Asimismo, entre los aspectos más innovadores de la reforma podemos hallar la introducción de los mecanismos alternativos de solución de controversias. Éstos consisten en diversos procedimientos mediante los cuales las personas pueden resolver sus diferencias sin necesidad de una intervención jurisdiccional (Tamez, Montalvo, Leyva, y Hernández, 2018, p. 387), y permiten que se participe de forma conjunta y activa en la resolución de conflictos, con la pretensión de alcanzar la reparación del daño, la conciliación, la reconstrucción del tejido social y, además, contribuir –en mayor o menor medida- a la despresurización del sistema de justicia (CIDAC, 2016, p. 7).

La saturación del sistema de justicia y el anquilosamiento derivado de ella se tradujeron en una percepción generalizada de insatisfacción ante los procesos judiciales, los cuales se advierten como verticales, complejos e inaccesibles, omisos a tomar en cuenta los intereses de los ciudadanos, ajenos a la participación activa en el proceso y con un exceso de formalidades que tienden a ignorar las necesidades de las personas involucradas (CIDAC, 2016, p. 7). Con la finalidad de dar respuesta a la percepción de insatisfacción y dotar de mecanismos eficaces para abatir la saturación en el sistema judicial, con la reforma constitucional se integró al texto del artículo 17 de la Carta Magna la existencia de instrumentos alternativos para el tratamiento de conflictos: “Artículo 17. (...) Las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias. En la materia penal regularán su aplicación, asegurarán la reparación del daño y establecerán los casos en los que se requerirá supervisión judicial”. Esta nueva opción constitucional ha significado, no sólo que debamos desaprender la creencia que frente a un conflicto la única y mejor opción es que un tribunal judicial intervenga (Díaz, 2009, p. 708) sino también que los procesos tradicionales de justicia han sido deficientes, incapaces de responder a todas las exigencias y satisfacer las expectativas de la ciudadanía (CIDAC, 2016, p. 7). Como puede advertirse, la inclusión de los mecanismos alternativos de solución de controversias constituye un importante paso para fortalecer la democracia, al privilegiar la participación de voluntades privadas en el manejo de sus conflictos y así convertir dicha opción en un derecho de las personas para decidir por sí mismas sus conflictos, sin la tutela de órganos del Estado (Díaz, 2009, p. 709). Esto es importante, en tanto establece vías extrajudiciales que no se oponen a los mecanismos tradicionales de justicia, sino que los complementan. En este sentido, el acceso a la justicia como derecho humano se materializa mediante formas diversificadas, amplias y descentralizadas de los servicios de justicia, coadyuvando a la generación de propuestas a la solución de conflictos que permitan, **no sólo asegurar y promover la participación** de las personas que intervienen en ellos, sino que aseguren la igualdad, eliminando paradigmas discriminatorios y adaptándose a la realidad social (González, 103, p. 135). En México, de acuerdo con el informe *Acceso a la Justicia en México 2019* del World Justice Project (2019), los problemas de justicia cotidiana son comunes (la mitad de los mexicanos encuestados aseguran haber experimentado alguno), sin que éstos se resuelvan de forma frecuente ante los tribunales. De conformidad con el estudio en cita, sólo 30% del total de mexicanos con un problema buscó asesoría o representación legal, lo cual conlleva la adopción de mecanismos diversos para solventar sus conflictos, lo que ha motivado que alrededor del 40%

de los encuestados asegure haber tenido al menos una consecuencia negativa derivada del problema, lo que impacta directamente en aspectos fundamentales como la salud, la estabilidad social y la capacidad para participar de la economía.

En este sentido y más allá de los beneficios que los mecanismos mencionados puedan traer en términos de eficacia y eficiencia, es menester recordar que la resolución pacífica de conflictos a través de estos métodos de solución abona a la consolidación del derecho humano de acceso a la justicia, estableciendo canales de participación directa y semidirecta en la resolución de controversias, así como el desarrollo de aptitudes de negociación, diálogo y formación de consensos, los cuales representan compromisos, valores y estilos de vida necesarios para generar paz (Pérez, 2015, p. 110).

Respecto de la interrelación que guarda el acceso a la justicia con la paz, es necesario recordar que la estabilidad de esta última depende en gran medida de los niveles de justicia que sean implementados en un país, de tal forma que una “brecha de justicia” amplia supone, por un lado, la violación de derechos fundamentales vinculados con la seguridad jurídica (los cuales son la piedra angular de todo Estado de derecho) y, por otro, constituye un serio obstáculo al desarrollo sostenible. De ahí la necesidad de incorporar a nivel normativo e institucional una serie de elementos y mecanismos que permitan dirimir conflictos mediante vías judiciales (dimensión normativa) y a través de órganos y mecanismos que sin ser estrictamente judiciales resuelven conflictos en los que entran en juego derechos (dimensión empírica) (Serrano, 2007, p. 3; Aguirre, 2017, p. 24), como son los mecanismos alternativos de solución de controversias.

Ahora bien, con base en lo anterior es preciso recordar que precisamente por el carácter de derecho humano que comporta el acceso a la justicia a través de vías alternas o no jurisdiccionales, puede asegurarse que existen obligaciones específicas a desarrollar por parte del Estado. En este tenor, si asumimos que los derechos humanos representan:

(...) todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a «todos» los seres humanos en cuanto dotados del status de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar; entendiendo por «derecho subjetivo» cualquier expectativa positiva (de prestaciones) o negativa (de no sufrir lesiones) adscrita a un sujeto por una norma jurídica (Ferrajoli, 2004, p. 37).

Podemos concluir entonces que los derechos humanos se encuentran constituidos por un cúmulo de obligaciones que permiten establecer un “mapa” que dote de contenido a un derecho. Estas obligaciones son reconocidas por las fuentes de *hard* y *soft law* del derecho internacional de los derechos humanos, y observan diversas tipologías no siempre claras pero que se encuentran interrelacionadas (Chípuli, 2019, p. 143). Particularmente, en el caso mexicano, y con motivo de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos, el artículo primero de la Carta Magna reconoce la existencia de cuatro obligaciones: respetar, proteger, garantizar y promover. El contenido específico de cada una de estas obligaciones

variará dependiendo del derecho al que sea aplicado, por lo cual será necesario identificar mediante un “desempaquetado” (Serrano y Vázquez, 2013, pp. 51-53) los sub derechos existentes, así como el contenido de obligaciones que se desprende de cada uno de ellos conforme al derecho internacional de los derechos humanos.

Con base en lo anterior, en el siguiente apartado analizamos a la capacitación y educación sobre los mecanismos alternativos de solución de controversias como parte de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos.

La capacitación sobre mecanismos alternativos de solución de controversias: garantía de los derechos humanos y la cultura para la paz

Como se señaló en las líneas que anteceden, los derechos humanos vistos desde el derecho internacional correspondiente se encuentran conformados por un conjunto muy amplio de obligaciones para los Estados, cuyo cumplimiento es irrestricto y cuya inobservancia puede generar responsabilidad internacional. La definición de dichas obligaciones constituye un trabajo práctico, en tanto se vincula con fuentes nacionales e internacionales, así como vinculantes y no vinculantes. Al respecto, podemos referir que la paz como derecho humano se encuentra consagrada en la Carta de las Naciones Unidas y proclamada como un propósito fundamental del Sistema de la Organización de las Naciones Unidas, el cual se basa en dos pilares, entre otros: la solución pacífica de controversias y la renuncia al uso de la fuerza. Al respecto, Héctor Gros Espiell (2005) infiere que, si el concepto de orden internacional incluye la idea de paz, puede deducirse que toda persona tiene derecho a que exista un orden internacional capaz de asegurar y garantizar la paz, tanto en lo individual como en lo colectivo. Asimismo, refiere que la paz verdadera y universal se erige sobre las bases de una cultura de la paz opuesta y negadora de una cultura de la violencia (p. 524). En concordancia con lo anterior, muchas normas sobre derechos humanos reconocen que existe un deber internacional de educar para la paz, lo que queda evidenciado en el texto de los artículos 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en el artículo 13 del Protocolo de San Salvador.

De lo anterior, es posible advertir que la educación se encuentra intrínsecamente relacionada con la construcción de una cultura para la paz, cuestión que es refrendada por la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Organización de Naciones Unidas, la cual señala en su artículo 4 que, La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos (AGONU, 1999, artículo 4), y que ésta constituye un deber de promoción y fortalecimiento que queda a cargo de los gobiernos.

El logro de la construcción de una cultura para la paz supone la integración de una visión centrada en la solución pacífica de los conflictos, de ahí que los mecanismos alternativos de solución de controversias, para funcionar de forma efectiva y garantizar tanto el acceso a la

justicia como la educación para la paz, se sustenten en la necesidad de construir una cultura de la mediación y resolución pacífica de conflictos, la cual se define como:

(...) un conjunto de actitudes, valores y de normas que determinan una manera de pensar, de hacer y de actuar en las relaciones que se establecen en la base de las instituciones sociales que priorizan el diálogo, la concordia, la inteligencia emocional, la cooperación y la empatía entre las partes con el objetivo de encontrar salidas armónicas para todas las partes involucradas en un conflicto (Pérez, 2015, p. 127)

La construcción de una cultura de este tipo implica no sólo la manera de hacer llegar cierta información (contenidos o datos) a quienes la desconocen sino un trabajo ético, crítico y político, centrado en contextos reales y concretos, que permite la construcción progresiva de una visión sobre las personas y las relaciones entre éstas, basadas en la dignidad y pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria. Una educación que requiere priorizar los fines éticos y los criterios de justicia y equidad, sobre otros elementos de corte economicista y tecnocrático (Llobet, 2013, p. 23) con la finalidad de que los hombres y mujeres puedan formarse en esta visión y materializarla en la vida diaria. En este sentido, Pérez (2015) refiere que:

El fomento de la Cultura de Mediación y de la Resolución Pacífica de Conflictos significa sentar los cimientos para que el ser humano vaya aprendiendo y apreciando formas de vidas pacíficas, pero, al mismo tiempo, críticas no pasivas, armónicas, pero no conformistas, comprometidas con la defensa de los derechos humanos pero abiertas al cambio, sensibles mas no débiles, no dependientes, ni indiferentes. Construye nexos de paz, mas no a cualquier precio, ya que la paz positiva o justicia social implica la defensa activa de los derechos inalienables de todos los seres humanos. La Cultura de Mediación es un elemento inherente de la Cultura de la Paz, ya que fomenta sentimientos y competencias de cohesión de todos los individuos. Tiene como finalidad la transformación no sólo social sino en el interior de cada individuo, dicho cambio nos traerá por consecuencia la paz externa que buscamos (p. 128).

Asimismo, y dado su vínculo con la obligación general de promover los derechos humanos, establecida en el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es fundamental que la visión sobre la cual se construye esta perspectiva se sustente en los principios y dinámicas de la educación en materia de derechos humanos, la cual pone énfasis en dos metodologías diferenciadas: por un lado, la inherente a la educación que se dirige al público en general y, por otro, aquella enfocada en generar las capacidades institucionales de las y los servidores públicos, así como de los operadores del sistema.

En primer término, la educación con enfoque de derechos humanos es un complejo esquema de ideas y valores que deben permear en las personas, a fin de dotarlas no sólo de conocimiento, sino de aptitudes para desarrollarse plenamente como seres humanos y como

ciudadanos. De ello se desprende que la educación representa un proceso de renovación y transformación constante. Un fin que refuerza la interacción democrática entre los individuos, para cuyo crecimiento incorpora una variedad de perspectivas e intenciones de cada uno de los miembros de la sociedad (Vázquez, 2008, p. 217). Las capacidades necesarias para tal propósito demandan primordialmente una educación más integral y plural, que fortalezca la capacidad de las personas de intervenir en la gestión de su propio desarrollo, pues es ahí donde se puede construir la cultura política necesaria para enlazar la conducta de los individuos con el comportamiento de los sistemas (Leis, 2005, p. 43). Al respecto, dos cuestiones son importantes: la educación de la población y la educación de los docentes o facilitadores. Ambas figuras suponen metodologías diferenciadas que deben tomarse en consideración en la dinámica de educación en derechos humanos. Para el primer grupo, la apuesta de dicha metodología es en favor de la formación de individuos autónomos que, conscientes de sus derechos, podrían defenderlos, exigirlos, promoverlos, y prevenirlos contra cualquier violación (El-Achkar, 2009), para lo cual es importante que se intente desarrollar dichas capacidades a partir de las estructuras que subyacen a los problemas, acciones o experiencias que les son propias (Pierre, 2003, pp. 22 y 33). Para el segundo grupo es menester traer a colación la diferencia entre instruir y educar en materia de derechos humanos. Mientras la primera se ciñe a la transmisión de conocimientos, ideas claras y la edificación de grandes construcciones conceptuales, la segunda se centra en recuperar y afirmar tanto a la persona como el respeto a su dignidad, es decir, la educación en derechos humanos es una concepción humanizadora en la cual los individuos son sujetos de derechos, autores de su propia realización y quienes deciden su vida personal y social.

Aunado a lo anterior, y desde la perspectiva de la construcción de paz y de la resolución pacífica de conflictos, resulta fundamental empoderar a las personas a través del conocimiento de sus derechos y de las vías para exigirlos, abandonando una visión asistencialista, sujeta a los vaivenes de las instituciones y los órganos públicos, que les permita apreciar la importancia de la resolución pacífica, a la vez que se le dota de vías alternas para solucionar de forma más directa los problemas que surgen en la vida cotidiana.

Por su parte, la capacitación constituye el otro polo de la educación en derechos humanos: un extremo que se encuentra más cercano al desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes en los servidores y funcionarios públicos. La formación del funcionariado parte de la expectativa de que las y los funcionarios sean capaces de discernir las prácticas que son vulneradoras de derechos humanos, y actuar de forma tal que puedan encauzar su conducta hacia el respeto de los derechos de las personas. Para lograrlo resulta importante que se lleve a cabo una capacitación que incida en la cultura de los burócratas, no solamente más allá de conocimientos formales o procedimentales sino también, y especialmente, respecto de los valores guías que debe observar en el ejercicio del empleo, cargo o comisión (Llobet, 2013, p. 23).

Esto resulta fundamental en lo que respecta a la cultura de la mediación y la solución pacífica de conflictos, ya que, si no existen las capacidades institucionales para otorgar ser-

vicios de mediación, arbitraje o conciliación, se estaría brindando un mal servicio desde el punto de vista de las y los usuarios y, además, se estaría vulnerando lo relativo a los elementos institucionales determinados para el acceso a la justicia. Contar con personal debidamente capacitado resulta ser un elemento importante para la adecuada garantía de los derechos, a la vez que permite derrumbar viejos paradigmas que remiten al uso de mecanismos judiciales para solventar conflictos. En un marco de políticas con enfoque de derechos, las capacidades de gobernanza representan uno de los factores notoriamente importantes, toda vez que implican el desarrollo de una cultura institucional que tome en cuenta los principios del buen gobierno, haga transversal el enfoque de derechos humanos en todos los aspectos de la organización y genere una buena estructura de gobernanza. En este sentido, el desarrollo de capacidades del funcionariado en materia de derechos humanos se traduce en una mejora de las capacidades estatales para la gobernanza democrática (Llobet, 2013, p. 44).

Finalmente, la construcción de paz no sólo exige un entramado legal que contemple mecanismos alternativos de solución de controversias sino programas de capacitación, con enfoque de derechos humanos que permitan que la población, los servidores públicos y los operadores de los sistemas de mediación-conciliación-arbitraje cuenten con el conocimiento y las capacidades necesarias para activar los mecanismos, a fin de llevar a buen término los procesos de solución pacífica de controversias. Como se ha visto, esto abona por un lado a la garantía efectiva de la construcción de paz y del acceso a la justicia, sobre todo en contextos como el mexicano con amplias brechas de desigualdad en el acceso a los órganos jurisdiccionales y, por otro, empodera a la población al poner en sus manos la resolución efectiva de conflictos, a la vez que favorece un cambio de paradigma positivo, encaminado a la pacificación de los procesos.

Conclusiones

Como se ha visto, la paz representa un concepto abierto cuya significación, a nivel internacional, se replantea sobre todo al término de la guerra fría, cuando se vio fuertemente vinculado con procesos de construcción de una convivencia más armónica, y de la necesidad de remover obstáculos para el desarrollo efectivo de las sociedades. En México, con base en diversas problemáticas subyacentes al sistema de justicia penal, sobre todo a partir de la ampliación de la brecha de acceso a la justicia, se apostó por incluir, dentro de la reforma constitucional de 2008, a los mecanismos alternativos de solución de controversias, los cuales han constituido una forma diferenciada de acceso a la justicia, basada en mecanismos extra jurisdiccionales.

Estos mecanismos guardan una relación intrínseca con el acceso a la justicia y el derecho humano a la paz. Este último se sustenta en diversas acciones estatales vinculadas con la educación y la construcción de una cultura de la paz, misma que ha quedado asentada

en múltiples fuentes del derecho internacional de los derechos humanos, constituyéndose como obligaciones y compromisos cuyo cumplimiento resulta irrestricto para los Estados firmantes. De ahí que la construcción de paz, más allá de un concepto ambiguo, representa un conjunto de elementos que deben verse reflejados en políticas institucionales. Una de ellas, que se encuentra fuertemente vinculada al tema de los mecanismos alternativos de solución de controversias, es la construcción de una cultura de la mediación y la resolución pacífica de conflictos, la cual conlleva la necesidad de establecer acciones concretas de educación y capacitación en materia de mecanismos de justicia alternativa, sobre el fundamento de los derechos humanos. El enfoque de éstos aplicado a la educación y la capacitación tiene la función no sólo de **informar respecto de los derechos y los instrumentos con los cuales cuenta el gobernado** sino de empoderarlo y hacerlo participe de la resolución de los conflictos que le atañen. Asimismo, este enfoque establece obligaciones para capacitar a los servidores públicos y operadores de los mecanismos alternativos de solución de controversias, a fin de garantizar efectivamente el acceso a la justicia y construir una cultura orientada a la resolución pacífica de conflictos.

Referencias

- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (AGONU) (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Carbonell, M. (2004). *Los derechos fundamentales en México*. México: Porrúa.
- Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. (CIDAC) (2016). *La otra justicia: Reporte sobre la operación de justicia alternativa en México*. Recuperado de: <http://cidac.org/wp-content/uploads/2016/03/tinker.pdf>
- Chípuli, A.M. (2019). Corrupción y Derechos Humanos: Una Visión desde el Ámbito Municipal. En T.R., Huerta Barrera (Coord.), *500 Años del Municipio en México: Perspectivas Multidisciplinarias* (138- 159). México: Universidad de Guanajuato. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/campusgto/images/2019/pdf/500-anos-del-municipio-en-Mexico.pdf>
- Díaz, L.M. (2009). ¿Artículo 17 de la Constitución como opción al orden jurídico? *Anuario mexicano de derecho internacional*, IX, 707- 740. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/amdi/v9/v9a23.pdf>
- El-Achkar, S. (2009). Educación popular en derechos humanos: Una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 30 (87), 281-307.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid, España: Trotta.
- González, N. (2014). Un acercamiento al acceso a la justicia a través de la mediación como medio alterno de solución de controversias. *Sin derechos: Exclusión y discriminación en el México actual*, 103- 139. México: UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3541/7.pdf>

- Gros, H. (2005). El derecho humano a la paz. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, 11 (II), 517-546. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/anuario-derecho-constitucional/article/view/30271>
- Leis, R. (2005). La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático. *Decisio*, 39-45.
- Llobet, V. (2013) Educación en Derechos Humanos. *Serie de Guías de Estudio de la Maestría en Derechos Humanos y Democracia*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Paladini, B. (2012). *Construcción de Paz como Emprendimiento Político. Una aproximación histórica, descriptiva, operativa y teórica*. Madrid, España: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado.
- Pérez, J.B. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: La importancia de la mediación en la construcción de un Estado de paz. *Ra Ximhai*, 11 (1), 109-131. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401006.pdf>
- Pierre, R. (2003). Educación popular en DDHH. *24 guías participativas para maestros y educadores*, 20 – 34, San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de DDHH.
- Serrano, S. (2007). *Acceso a la justicia y derechos humanos en México ¿es el Ombudsman una institución eficaz para acceder a la justicia?*, México: OEA.
- Serrano, S. y Vázquez, L. D. (2013). *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*. México: FLACSO-México.
- Tamez, G., Montalvo, D.J., Leyva, O., y Hernández, A. (2018). Análisis comparativo sobre los métodos alternativos para la solución de conflictos a partir de la legislación de los Estados de la República Mexicana. *Justicia*, 34, 385-404. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/2899>
- Vázquez, R. (2008). Educación liberal y democrática. En G. Hoyos, *Filosofía de la educación*, Madrid, España: Trotta.
- World Justice Project (2019). *El acceso a la Justicia en México 2019*. Recuperado de: <https://worldjusticeproject.mx/a2jmx-2019/>

Capítulo 18. Educación para la paz en México: experiencias internacionales de justicia transicional

Yael Siman

Introducción

El presente capítulo parte de la premisa que en México existe un proceso conflictivo de justicia transicional que se expresa en la ausencia de un debate público amplio sobre las atrocidades del pasado y las violencias del presente. El capítulo examina tres experiencias internacionales -Argentina, Ruanda y Sudáfrica- en las que la educación ha tenido un papel central en contextos de post violencia masiva. Si bien los procesos y los resultados en cada uno de estos tres países han sido muy distintos, de ellos derivan lecciones importantes para el caso mexicano.

Se propone una metodología para la paz que desde la educación superior incorpore una pedagogía de memoria con un componente de enseñanza del pasado violento. Si bien es solamente un mecanismo de justicia transicional, de la mano con otros puede contribuir a la formación de una ciudadanía informada, reflexiva, compasiva, tolerante y ética. El texto concluye mencionando posibles programas y estrategias que permiten desarrollar esta metodología en los espacios universitarios de México.

Estrategia metodológica para la paz

Las violencias del pasado y del presente en México han dado lugar a un proceso conflictivo de justicia transicional (Karl, 2014). En un contexto de “violencia crónica”¹ y el posible surgimiento de “ciudadanías autoritarias” (Pearce, 2019, pp. 5, 7) prevalece la falta de un debate público amplio sobre las atrocidades del pasado. Sin embargo, una educación para la paz requiere confrontar el pasado violento y construir valores éticos para un futuro viable (Serrano, 2012;

¹ La violencia crónica se asocia con elevados índices de violencia durante un periodo prolongado. Los legados históricos son un componente de la violencia crónica.

O'Donnell y Schmitter, 1986). Recientemente, la educación para la paz ha sido contemplada como parte de los mecanismos de justicia transicional (Ramírez-Barat, 2017, p. 11). A pesar de ello y aun cuando se considera a la educación en las transiciones a la democracia², se ha puesto poca atención en los legados de la violencia como parte de la cultura política y social de un país. Este artículo argumenta que una educación para la paz en las instituciones de educación superior en México requiere incorporar una pedagogía de memoria que comprenda la enseñanza del pasado violento y las violencias del presente. Una educación de este tipo permite examinar el peligro asociado con el prejuicio y la negación de la otredad, la manera de lidiar con narrativas en conflicto y el valor que tiene la pluralidad humana como condición básica de la acción y del discurso democrático (Arendt, 1968, pp. 200, 201). De experiencias internacionales como las de Argentina, Ruanda y Sudáfrica derivan lecciones importantes para México en cuanto a la construcción de una ciudadanía informada, crítica, tolerante, compasiva y ética.

El pasado violento y la educación para la paz en Argentina, Ruanda y Sudáfrica

Históricamente, los conflictos violentos han impactado la educación de manera severa. Los gobiernos en el poder manipulan a los maestros para legitimar la represión. El cierre de escuelas ha sido usado como arma de guerra para erosionar el apoyo a procesos civiles y castigar a ciertos grupos y minorías, negándoles el acceso a la educación o suprimiendo su identidad. Los gobiernos represivos usan las políticas educativas para crear o reforzar divisiones sociales, o eliminar a una ciudadanía crítica.

En contextos post violencia, los gobiernos priorizan la reconstrucción física de las escuelas y la reinserción de los jóvenes en el sistema educativo. Sin embargo, estas acciones resultan insuficientes en sociedades divididas. Por ello, los gobiernos de transición realizan reformas curriculares y diseñan programas educativos que priorizan la tolerancia y la cohesión social. Precisamente porque los legados de un conflicto influyen en la manera en que se concibe un nuevo orden social y en las formas de transmisión del trauma, es indispensable confrontarlos y prevenir nuevos ciclos de violencia (Gail Weldon en Ramírez-Barat, 2017, p. 11).

El objetivo 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para el año 2030 enfatiza la importancia de la educación para la paz y una ciudadanía global (Asamblea General ONU, 2015). Sobre la educación para la paz existen distintas aproximaciones. Por un lado, ha sido definida como una intervención que busca mitigar las estructuras de la violencia, aunque no necesariamente implique crear estructuras de paz que las reemplacen. Por otro lado, se enfatiza la ausencia de violencia a gran escala (paz negativa) o la mejora de la justicia social (paz positiva).

² En las comisiones de la verdad y el sistema interamericano de derechos humanos se prioriza al sector educativo en las transiciones a la democracia por construir conocimiento, transmitir valores y reparar el tejido social.

Argentina, Ruanda y Sudáfrica han desarrollado intervenciones educativas que incorporan una educación para la paz. Los tres países sufrieron periodos de violencia política y genocidio en la segunda mitad del siglo veinte e iniciaron transiciones a la democracia en el decenio de los noventas. Durante la dictadura militar en Argentina (1976 – 1983), fueron creados más de 500 centros clandestinos de detención en los que se violaron sistemáticamente los derechos humanos con impunidad. Con el fin de la dictadura se iniciaron medidas judiciales y no judiciales de justicia transicional. En 1983 se creó la primera comisión de la verdad: Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas, CONADEP. En 1985 se formaron tribunales que condenaron a los principales responsables de los crímenes, aunque fueron amnistiados y liberados por presión de los militares. Organizaciones de derechos humanos y de familiares de las víctimas, activistas de Iglesias, sindicatos y universidades se movilizaron para exigir memoria, verdad y justicia (Rodino, 2017, pp. 29, 32-33).

Durante el genocidio en Ruanda (abril-julio 1994) fueron asesinados cerca de 800,000 tutsi y hutu moderados por la milicia hutu y por civiles. Producto de la colonización europea, la educación y la propaganda, se construyó un sistema basado en el odio entre las dos principales identidades étnicas. El genocidio destruyó el aparato educativo: 75% de los maestros fueron asesinados o encarcelados por su participación en el genocidio, y 70% de los niños fueron testigos de una tragedia extrema. Cuando terminó la violencia, se crearon el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (tribunal *ad hoc*, Arusha) y las cortes comunitarias, *gacaca*³. Además, se realizaron iniciativas de memoria que comprenden más de 200 memoriales y un proyecto para recolectar testimonios de las víctimas.

Por su parte, Sudáfrica vivió un régimen de *apartheid* durante más de cuatro decenios (1948-1994) por parte del ala radical del nacionalismo afrikáner. Consistió en un sistema institucionalizado de explotación racista que desfavorecía a las poblaciones africanas, de “color” (*coloured*) y de origen asiático (Varela, 2019). El fin del *apartheid* trajo la instauración de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1995 (TRC, por sus siglas en inglés) la cual buscó confrontar las injusticias del pasado mediante la verdad y la reconciliación. Se hicieron reparaciones individuales a las víctimas y medidas colectivas simbólicas: renombrar calles, memoriales y monumentos, ceremonias culturales (Moja, 2017, p. 208). Sin embargo, los legados del *apartheid* siguen presentes en la sociedad sudafricana.

Los tres países realizaron intervenciones con un enfoque de educación para la paz. En Argentina, desde los años ochenta, la memoria colectiva ocupó un lugar central en las conversaciones públicas, las cuales visibilizaron eventos y temas particulares. Algunos de éstos fueron introducidos en la educación cívica del país que ha tenido un enfoque de democracia, diversidad y paz. En 2003 surgieron nuevas oportunidades educativas con la anulación de las leyes que impedían juzgar a los criminales (Adamoli, Kahan, Luzuriaga, 2017, p. 196). El nuevo gobierno creó el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación

³ Estas cortes comunitarias identificaron responsabilidades y facilitaron la reconciliación mediante el trabajo comunitario.

(2004) el cual se consolidó después de la aprobación de la nueva Ley General en Educación (No. 26.206) y buscó construir una sociedad justa y una ciudadanía democrática respetuosa de los derechos humanos.⁴ El programa incluyó cuatro contenidos temáticos: 1) terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; 2) la guerra de las Malvinas: memoria, soberanía y democracia; 3) la enseñanza del Holocausto y otros genocidios del siglo veinte; 4) la postdictadura y las siguientes décadas de vida democrática (incluida en 2013). Fueron incorporadas en el currículum la formación docente, la producción de materiales educativos y la creación de una red nacional de educación y memoria.⁵

El programa Educación y Memoria produjo materiales educativos que apoyaron la capacitación docente.⁶ Incluyeron el Holocausto como evento que interpelaba a la sociedad argentina sobre su propia experiencia de dictadura militar. El Holocausto es un punto de inflexión en la historia de la humanidad y una muestra del horror que hizo posible el exterminio de seis millones de judíos. Este evento ofrecía un lenguaje para articular y examinar algunos de los aspectos más traumáticos de la historia nacional (Assmann, 2007, p. 14; Fracapane, 2015, p. 273; Adamoli, Kahan, 2017). Además, se asumió que la enseñanza del pasado reciente en Argentina era distinta a la enseñanza del pasado remoto por ser muy cercana a estudiantes y maestros, y por implicar una relación intergeneracional problemática. El equipo multidisciplinario del Ministerio de Educación fue responsable de diseñar una “pedagogía de la memoria” que preguntaba qué, cómo y para qué recordar en la realidad nacional.

En torno a la enseñanza del Holocausto se construyeron colaboraciones nacionales e internacionales.⁷ La voluntad política del gobierno de transición fue fundamental, así como el alcance nacional y regional del programa educativo. Esto último permitió examinar las dinámicas de la dictadura en las distintas comunidades y crear palancas de una ciudadanía ética y participativa desde lo local (Adamoli, Farias, Flachsland, 2016). Se recogieron buenas prácticas en temas de memoria que ya existían y se tomaron en cuenta las inquietudes de las y los docentes. Se recuperaron los debates en torno a la categoría de genocidio, y su potencial educativo, y la importancia que tenía incluir además del Holocausto experiencias “marginales” como la armenia.

⁴ Esta ley fue complementada con una serie de normativas como la Resolución #80/09 del Consejo Federal de Educación la cual emitió el “Plan de Enseñanza del Holocausto” (2009) que comprometió a los ministerios nacional y provinciales a incluir la enseñanza del Holocausto en el currículum. En 2012, se aprobó la Resolución 1801/12 que propició la enseñanza del Holocausto y otros genocidios del siglo veinte en la educación secundaria.

⁵ La Resolución 269/15 creó la “Red Nacional de Educación y Memoria” reafirmando que la enseñanza de la memoria es un aporte fundamental a la creación de una sociedad más justa con una ciudadanía activa en la defensa de los derechos humanos.

⁶ Desde su creación en 2005 y hasta 2015, el Programa Educación y Memoria elaboró más de cuarenta publicaciones entre libros, revistas, afiches y cuadernillos para trabajar en las aulas.

⁷ En torno a la educación del Holocausto, han participado instituciones internacionales como Yad Vashem, la Casa Ana Frank, Museo Memorial del Holocausto de los Estados Unidos, USC Shoah Foundation, la Casa de la Conferencia de Wannse, y la Red Latinoamericana de Estudios para el Genocidio UNESCO. Argentina es miembro del *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA), organización intergubernamental creada en 1998 para combatir la intolerancia y la discriminación. En el capítulo local argentino del IHRA participan el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Agencia Nacional contra la Discriminación, el Racismo y la Xenofobia (INADI) y organizaciones de la sociedad civil.

No hay una ley que establezca contenidos curriculares en la educación superior. El Ministerio de Educación no tiene injerencia directa en el consejo interuniversitario, por lo que las universidades incorporan estas temáticas de acuerdo con consideraciones particulares: los vínculos que tienen con sus comunidades, las demandas sociales, las agendas académicas y los debates intelectuales. Como resultado, la enseñanza del pasado violento reciente ha sido menos certera y más lenta en este nivel educativo. Las universidades que más asuntos han incorporado son las metropolitanas: la Universidad de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario. Aun así, hubo algunas que tuvieron mayor desarrollo de estos temas. La Universidad Tres de Febrero creó el Centro de Estudios de Genocidio bajo la dirección del doctor Daniel Feierstein con una perspectiva ampliada, si bien ningún centro reconocido ha tenido un gran desarrollo de líneas de investigación relativas a estos temas. La Universidad de Buenos Aires tuvo un centro de educación del Holocausto en la Facultad de Derecho, pero duró muy poco. Cuenta con una Cátedra de Estudios de Holocausto. Existen varias experiencias universitarias importantes: el Núcleo de Estudios de Memoria del IDES encabezado por la doctora Elizabeth Jelin, gran promotora de estos temas en la agenda universitaria y de ciencias sociales. En el IDES también hay un núcleo de Estudios Judíos con investigadores que trabajan el Holocausto, los judíos y la dictadura argentina. La maestría de Historia y Memoria de la Universidad Nacional de la Plata se caracteriza por un desarrollo regional en estudios de memoria que incorpora a Colombia, Brasil, Guatemala y México. Además, hay pequeños desarrollos incipientes que tienen que ver con la formación de profesionales y recursos humanos vinculados a la cuestión de derechos humanos. Uno de ellos es la maestría en ciudadanía y derechos humanos en la Universidad de San Luis, la maestría en derechos humanos en la Universidad Nacional de San Martín, la maestría en la Facultad de Derecho de la Universidad de la Plata que tiene un enfoque jurídico. En la Universidad Nacional de San Martín existe un grupo de estudio en el Instituto de Altos Estudios Superiores que trabaja temas vinculados a historia reciente, no necesariamente vinculados al Holocausto.⁸

En el caso de Ruanda, una vez iniciado el proceso de transición el gobierno reconstruyó la infraestructura física y social, y prohibió la etnicidad como forma de identidad oficial. Por primera vez, promovió una identidad cívica basada en normas de ciudadanía global y paz sustentable, a través del respeto a los derechos humanos y la equidad de género. El nuevo ciudadano era, antes que nada, ruandés. Sin embargo, el resultado en ese país ha sido limitado porque prevalecen divisiones y tensiones étnicas alentadas durante el colonialismo, la república hutu, y el genocidio (Mutanguha, 2019).⁹

En un inicio no se sabía cómo enseñar el genocidio o cómo hablar de él. Se buscó identificar técnicas que no instigaran enojo y no crearan un sentido de culpa entre los estudiantes. Se desarrolló una estrategia educativa para enseñar el pasado violento con el objetivo de

⁸ Entrevista telefónica realizada por Yael Siman con el Dr. Emmanuel Kahan. 28 de octubre 2020.

⁹ Durante un periodo prolongado, el currículum de historia y los libros de texto propagaron estereotipos coloniales, enfatizando el trato inadecuado del grupo hutu por los colonizadores, y por los tutsi. La separación étnica de la ciudadanía se vio reflejada en un acceso inequitativo a recursos y derechos.

preservar su memoria y prevenir futuras atrocidades. La enseñanza del genocidio fue integrada transversalmente al currículum en los distintos niveles educativos (Mutanguha, 2019). Con el apoyo de la UNESCO y del Museo Memorial del Holocausto de los Estados Unidos se incorporó la enseñanza del Holocausto a la educación del genocidio en Ruanda para que los estudiantes entendieran las distintas facetas de la violencia genocida y la prevención como una preocupación local y global.

La reforma educativa incluyó el desarrollo del currículum nacional (2015) basado en competencias, y la restricción de toda discusión sobre etnicidad con base en la ley de ideología del genocidio (2008). El gobierno introdujo una educación cívica para nivel secundario (Historia y Ciudadanía), y estudios sociales para nivel primario (Educación Social y Religiosa). Según un estudio realizado entre 2006 y 2016, los materiales educativos nacionales incluyeron ciudadanía global, derechos humanos y equidad de género (Russell, Falk, sin fecha). Sin embargo, las expectativas iniciales se concretaron parcialmente. Los discursos de odio, promovidos durante gran parte del siglo veinte, fueron resistentes al cambio mientras que la manera en que se enseñaba la ciudadanía y el respeto a los derechos humanos no necesariamente coincidió con los objetivos propuestos. En el aula, los maestros debían lidiar con narrativas del pasado internalizadas por ellos mismos, a la vez que buscaban alentar unidad hacia un futuro compartido. Hubo silencios que acompañaron la cuestión de etnicidad la cual tuvo un uso estratégico. A los estudiantes se les decía que no existían tutsis o hutus, únicamente ciudadanos ruandeses, pero se enseñaba el genocidio como una política contra los tutsis. Si bien el enfoque de derechos humanos permitía aprender sobre los derechos y las responsabilidades de una ciudadanía ruandesa, el Estado priorizó los derechos económicos y sociales sobre los políticos y civiles. No necesariamente se practicó la equidad de género en las escuelas, y los maestros recibieron un apoyo limitado del gobierno en cuanto a su desarrollo profesional. Además, desde el 2000, en el gobierno de Paul Kagame hubo limitaciones importantes a la libertad de expresión, lo cual ha sido ampliamente criticado como un retroceso en la transición. Algunas de las organizaciones internacionales no gubernamentales que trabajaban en educación para la paz dejaron de hacerlo.

En Sudáfrica, después de 40 años, el *apartheid* fue desmantelado con la liberación de Nelson Mandela de su prisión (1990) y la realización de elecciones democráticas (abril 1994). Esta elección culminó con un proceso de paz de varios años que incluyó las negociaciones de la CODESA (*Convention for a Democratic South Africa*) sobre una constitución interina y la participación de líderes comunitarios y organizaciones de la sociedad civil que representaban el Acuerdo Nacional de Paz.¹⁰ La construcción de paz, prioritaria para el nuevo gobierno, se vio reflejada en la articulación de una visión nacional incluyente para el futuro del país. El gobierno reconoció la importancia que tenía la equidad en el acceso a la educación, así como ofrecer una educación de calidad. En su reporte final (1998), la Comisión de Verdad y Reconciliación propuso que las reformas educativas fueran parte de la reparación colectiva del

¹⁰ Este acuerdo facilitó la transición en Sudáfrica.

modelo transitorio. Desde las primeras reformas curriculares y en los siguientes veinte años, los diseñadores del currículum reconocieron que el aula podía transformar a la sociedad con base en valores morales y derechos humanos. La enseñanza del pasado violento fue vista como esencial en la transición del país.

En 1997, el Departamento de Educación realizó la primera reforma curricular, “Currículum 2005”, que priorizaba las habilidades sobre los contenidos. Se combinó la enseñanza de la historia y la geografía como parte de los estudios sociales. Sin embargo, se destinó menos tiempo a la enseñanza de la historia. Además, ante la falta de contenidos históricos claros, los maestros podían omitir enseñar el *apartheid* por lo que se dio una contradicción entre el trabajo educativo de la Comisión de la Verdad y Reconciliación y la “amnesia colectiva” promovida por el currículum (Dylan, 2017, p. 337). El nuevo Secretario de Educación (1999-2004), Kader Asmal, realizó una segunda reforma curricular: *The Revised National Curriculum Statement* (RNCS, 2000), más adelante, *National Curriculum Statement* (NCS). Los diseñadores del nuevo currículum concibieron la historia del *apartheid* como crucial en la construcción de una nueva Sudáfrica. En el aula se introdujeron nociones como raza, género, clase social, xenofobia y genocidio, su impacto en el pasado y el presente. Se esperaba que la historia promovería debates sobre cuestiones sensibles y alentara la no discriminación. Esta segunda reforma buscó fortalecer la educación para la paz y la apreciación de los valores democráticos de la constitución (Wray, 2017, p. 340).

El gobierno sudafricano de transición imprimió un alcance nacional y regional a su visión educativa. Desmanteló 19 departamentos de educación divididos racialmente y creó un departamento nacional de educación y 9 departamentos provinciales, capacitando a profesores que no tenían formación profesional. Removió libros de texto ofensivos y creó nuevos materiales de aprendizaje. Recortó fondos de quienes fueron privilegiados bajo el *apartheid* y redistribuyó estos recursos a la gente más pobre. Aunque las escuelas fueron abiertas a toda la población, muchas mantuvieron su perfil demográfico y racial debido a su ubicación geográfica y la carencia de recursos básicos.¹¹

La iniciativa *Facing the Past-Transforming our Future* (2003), resultado de la colaboración entre *Facing History and Ourselves*¹² y *Shikaya*¹³, con el Departamento de Educación del Cabo Occidental, surgió como una respuesta ante la priorización de contenidos y habilidades, no

¹¹ Durante el *apartheid*, el *Bantu Education Act* (1954) relegó a los africanos a una educación inferior y con un financiamiento muy limitado. En 1959, el *Extension University Act* estableció medidas de segregación en las universidades. La educación fue usada como un arma política. Los niños blancos estudiaron una currícula que enseñaba la supremacía blanca, mientras que los niños negros aprendieron a aceptar su posición inferior en la sociedad (Moja, 2017, pp. 205, 211, 223).

¹² Organización no gubernamental creada en Estados Unidos. Su marco intelectual y pedagógico es una síntesis de la historia y la ética. Su enseñanza involucra los métodos de las humanidades: la investigación, el análisis crítico, la interpretación, la comprensión empática y el juicio. Su metodología se llama “secuencia y alcance” (*scope and sequence*). Los estudiantes exploran la inclinación humana a crear el otro, y aprenden a pensar históricamente sobre por qué las personas actuaron de determinada manera en el pasado, las opciones de elección que tenían y la posibilidad que tuvieron de haber elegido otras opciones.

¹³ Ver, <https://www.shikaya.org/facing-history-and-ourselves> (consultado: 28 octubre 2020).

de valores, por el Ministerio de Educación. En esta colaboración regional e internacional también participó el *Cape Town Holocaust Centre* (institución privada y primer centro memorial del Holocausto en África). La enseñanza de éste fue introducida en Sudáfrica en 1999 e incorporada en el currículum nacional en 2007. No se buscaba comparar el Holocausto con el *apartheid* sino tomar un caso distante para interpelar al estudiante sudafricano acerca de su propia historia. El estudio de una historia lejana permitía examinar de manera crítica las concepciones locales sobre el prejuicio racial heredado del pasado. De esta forma, *Facing the Past – Transforming our Future* apoyó a más de 5,000 maestros en la enseñanza del *apartheid* y la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Wray, 2017, p. 335). Su programa incorpora la historia oral y es parte de una red de académicos, formuladores de políticas públicas, líderes comunitarios y productores culturales.

En la educación superior, el cambio de paradigma educativo llevó a un aumento en el número de estudiantes registrados, pasando de 576,868 en 1996 a 938,204 en 2011. Aun cuando se redujo la brecha entre blancos y negros con respecto al acceso a la educación, no se eliminó por completo (Moja, 2017, p. 215). El gobierno priorizó el financiamiento adecuado a las universidades, especialmente a las que fueron desfavorecidas durante el *apartheid*. En 2014 se estableció como objetivo principal la educación y la justicia social, ambas relacionadas con una cultura de paz. Se reconoció a la educación vocacional como fundamental en la inclusión social, fortaleciendo instituciones educativas públicas como *Further Education and Training* (FET) y *Technical and Vocational Education and Training colleges* (TVET) (Moja, 2017, p. 213).

A pesar de los logros mencionados, han persistido retos importantes. Para muchos maestros, enseñar el *apartheid* implica traer al aula historias e identidades personales. Por ello, los profesores necesitan primero reconocer los legados del *apartheid* y sus propios prejuicios. La historia puede ser una herramienta para la construcción de paz, pero también puede alentar el enojo y el miedo, omitir verdades, transmitir mitos y reforzar el trauma (Murphy, Pettis, Wray, 2016). En el nivel universitario, muchos de los hijos de familias con bajos recursos han carecido de acceso a una educación de calidad. En suma, la reparación ha sido simbólica y los resultados mixtos.

Conclusión

De las experiencias revisadas se desprenden elementos que pueden nutrir el diseño de programas educativos para la paz en la educación superior en México: primero, una educación para la paz es pertinente en comunidades que son y que no son afectadas por la violencia; segundo, la cultura de paz está relacionada con una educación de calidad, con equidad y justicia social; tercero, la educación para la paz puede incluir una pedagogía de la memoria que comprenda la enseñanza del pasado violento y las violencias del presente. Sin embargo, la realidad nacional exige preguntar: ¿qué lugar tiene este tipo de educación frente a la violencia local? ¿Cómo formulamos preguntas en tiempo presente que nos permitan comprender

pasados violentos e imaginar futuros más justos? ¿Qué recursos educativos son apropiados y significativos para las y los jóvenes mexicanos? ¿Qué es lo que no debemos olvidar? ¿Qué cuestiones son las que debemos conocer, comprender y recordar? Activar la memoria colectiva requiere pedagogías que empoderen y transformen, a la vez que acompañen los contenidos y las estrategias con recursos emocionales que apoyen la reconciliación.

Las experiencias internacionales de educación transicional revelan logros y retos importantes. Aun cuando en Ruanda se decidió enseñar el genocidio, no ha sido parte de una política educativa transicional de Estado sino una política de gobierno. Además, esta política se caracterizó por contradicciones como la priorización de ciertos derechos o el uso estratégico de la etnicidad. En Sudáfrica, en cambio, se introdujo una política educativa de Estado que si bien ha tenido frutos importantes no ha logrado acortar la brecha social dada la prevalencia de estructuras socioeconómicas aún asociadas con el *apartheid*. No obstante, se han abierto espacios más incluyentes y se ha desarrollado un proceso introspectivo de las y los docentes en cuanto a la enseñanza de un pasado doloroso. En Argentina, el Estado ha implementado una política educativa que hasta ahora ha sobrevivido los cambios de gobierno. En lo que se refiere al espacio universitario, estas experiencias han sido menos investigadas y sistematizadas; sin embargo, se registran aportes importantes en el campo de la educación del Holocausto y otros genocidios. Argentina emerge como pionero en la región en estudios de violencia de Estado y memoria.

De las buenas prácticas educativas analizadas se recuperan varios principios:

- Es indispensable ofrecer capacitaciones vivenciales a las y los profesores ya que enseñan de mejor manera lo que han experimentado directamente.
- En sociedades afectadas por la violencia, el estudio del pasado reciente implica descubrirse a una y uno mismo en diálogo con las y los otros.
- La enseñanza del Holocausto y otros genocidios puede fomentar la elaboración de conexiones entre pasado y presente (historia y memoria).
- El aprendizaje se da en la mente y en el corazón. Por ello la necesidad de crear entornos educativos seguros que promueven la cercanía y la empatía.
- La incorporación de testimonios puede contribuir a la valoración de la pluralidad humana y la construcción de narrativas compartidas.
- Con el propósito de confrontar el pasado violento debe haber voluntad para examinar temas difíciles y sensibles como la identidad, el racismo y la anulación de la otredad, la negación de la verdad y el silencio.
- Una política educativa del olvido refuerza la transmisión intergeneracional del trauma.

Referencias

- Adamoli, C., Kahan, E. (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativo: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia*, 7, 14, 1-17. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/63208/CONICET_Digital_Nro_b9e72bc1-033e-49d8-af68-49f59a8cfcf8_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Adamoli, C., Farías, M., & Flaschland, C. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16, 2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/8386/pdf>
- Arendt, H. (1968). *The Origins of Totalitarianism*. Nueva York: Harvest Book.
- Assmann, A. (2007). Europe: A community of memory? Twentieth annual lecture of the GHI. *Bulletin of the German Historical Institute*, 40, 11-25.
- Bromley, P., Russell, S.G. (2015). The Holocaust as History and Human Rights: A Cross-National Analysis of Holocaust Education in Social Science Textbooks. En: *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (299-320). Suiza: Springer.
- Fracapane, K. (2015). International Organisations in the Globalisation of Holocaust Education. En: *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (263-276). Suiza: Springer.
- Karl, S. (2014). Missing in Mexico: denied victims, neglected stories. *Culture and History Digital Journal*, 3, 2, 1-17.
- Moja, T. (2017). Education as Redress in South Africa: Opening the Doors of Learning to All. En: *Transitional Justice and Education. Learning Peace* (205-229). Nueva York: Social Sciences Research Council.
- Murphy, K., Pettis, S. & Dylan, W. (2016). Building peace: the opportunities and limitations of educational interventions in countries with identity-based conflicts. En: *Peace Education: International Perspectives* (35-50). Londres & Nueva York: Bloomsbury Publishing.
- Pearce, J. (2019). Introducción. Un aporte conceptual y empírico para resignificar la seguridad en México. En: *Seguridad humana y violencia crónica en México. Nuevas lecturas y propuestas desde abajo* (5-33). México: Editorial Porrúa.
- Ramírez-Barat, C. & Duthie, R. (Eds.) (2017). *Transitional Justice and Education. Learning Peace*. Nueva York: Social Sciences Research Council.
- Rodino, A. M. (2017). Teaching about the Recent Past and Citizenship Education during Democratic Transitions. En: *Transitional Justice and Education. Learning Peace* (27-63). Nueva York: Social Sciences Research Council.
- Schmitter, P., O'Donnell, G. (1986). *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Serrano, M., Popovski, V. (Eds.) (2012). *After Oppression: Transitional Justice in Latin America and Eastern Europe*. Nueva York: United Nations University Press.

Varela Barraza, H. (2019). *Historia política de Sudáfrica. De la paz de Vereeniging a la primera elección democrática*. México: El Colegio de México.

Wray, D. (2017). Facing the Past – Transforming Our Future: A Professional Development Program for History Teachers in South Africa. En: *Transitional Justice and Education. Learning Peace* (335-361). Nueva York: Social Sciences Research Council.

Referencias electrónicas:

“Educating about the genocide against the tutsi in Rwanda 25 years later: Interview with Freddy Mutanguha”. 9 de abril 2019. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/interview-educating-about-genocide-against-tutsi-rwanda-25-years-later> (consultado: 28 de octubre de 2020).

S. Garnett Russell y Danielle Falk. “Teaching about citizenship, human rights and gender in post-conflict contexts: the case of Rwanda”. https://nissem.org/globalbriefs_ (consultado: 28 de octubre de 2020).

Capítulo 19. Visión de desarrollo sostenible. Una posibilidad para la educación para la paz. La renovación del modelo educativo en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Ramón Gerónimo Olvera Neder y Armando Villanueva Ledezma

Estrategia metodológica por la paz

El modelo educativo UACH-Desarrollo Sostenible ofrece una formación a través de comunidades de aprendizaje que permiten trabajar con temas, problemáticas, retos y situaciones emergentes de la sociedad para interpretar la realidad mediante el pensamiento complejo con una visión analítica, crítica, propositiva y de conciencia social a fin de generar soluciones que contribuyan al desarrollo global y así a una cultura de paz.

El gran reto y valía de este modelo educativo es que está diseñado para todas y cada una de las áreas de formación de los universitarios, independientemente de la carrera que decidan, es decir lo mismo para ciencias duras como para humanidades; esto hará que el estudiante aprenda a pensar, a cuestionarse, a investigar y a construir nuevas formas de transformar la realidad, considerando la complejidad de la vida, de los seres humanos y, en consecuencia, del conocimiento mismo.

Implementar un currículum transversal de humanismo en la formación de todas las personas que ingresan a la vida universitaria es fundamental para reconocer el valor de la diversidad y de la inclusión de lo diferente, como una oportunidad de crecimiento personal y comunitario que permita una participación proactiva en los procesos de cambio social y la solución de conflictos buscando el desarrollo integral y sostenible.

I.

El 8 de diciembre de 1954, debido a la demanda de la población por espacios académicos amplios y suficientes, el Congreso del Estado de Chihuahua expidió el decreto 171, con el cual

se estableció la Universidad de Chihuahua, así, el Instituto Científico y Literario de Chihuahua dio paso a la universidad del mismo nombre, con el doctor Ignacio González Estavillo como primer rector. Para 1968 la universidad adquiere su autonomía y se transforma en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2020)

A finales de 2016, la Universidad inicia los primeros trabajos de consulta para lo que muchos consideramos su refundación. Se pone en marcha el Modelo Educativo UACH-DS (Desarrollo Sostenible); esto, derivado de la necesidad de reinventarse y plantearse nuevas estrategias y formas de llevar los procesos de formación de los estudiantes acordes con el mundo actual y con sus retos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales.

La estructura académica de la UACH y su modelo educativo son producto de las aportaciones que estudiantes, administrativos, académicos e investigadores hicieron durante el Foro de Consulta UACH en enero de 2017, y a lo largo de 2018. Es un modelo que surge de un trabajo participativo y colaborativo de la comunidad universitaria.

Como mencionó el Rector Luis Alberto Fierro Ramírez durante la inauguración del Foro de Consulta UACH:

Tenemos que ser muy conscientes de lo que vamos a proponer para un futuro, es muy sencillo administrar en la abundancia, lo difícil es administrar en la carencia y por eso nos encontramos hoy aquí. Las participaciones que ustedes van a brindar en este foro de consulta nos darán luz para determinar los caminos a seguir con nuestra universidad, aquí necesitamos la cooperación de todos. (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2020).

II.

Las universidades como instituciones de educación superior enfrentan el reto de un mundo globalizado, donde cobran relevancia la gestión de conocimientos, la tecnología, la innovación, los valores, la incorporación de una cultura digital que las lleva a generar modelos educativos humanistas para enfrentar escenarios socioeducativos complejos. Por ello, en México la educación universitaria actual representa un factor estratégico para el desarrollo sostenible de la sociedad.

Desde la perspectiva de una población cada vez más compleja, resulta trascendental para la Universidad Autónoma de Chihuahua formar profesionistas líderes en las diversas áreas del conocimiento con visión humanista, con capacidad de integración a la sociedad del conocimiento, que aseguren una participación proactiva en los procesos de cambio social y se favorezca así la construcción de una sociedad más humana, más justa y de respeto a la naturaleza.

El Modelo Educativo UACH-DS conjuga e integra diferentes esfuerzos articulados en sus principios, que buscan concretar una visión inspirada en el escenario socioeducativo actual y que actúen como un disparador de nuevos tiempos, capaces de abrir espacios y nuevos

horizontes, tanto a nuestros jóvenes como a la sociedad, ofreciendo nuevos esquemas de formación universitaria para desarrollar competencias académicas, profesionales y humanas que contribuyan al análisis y solución de problemas sociales.

Para esto, el Modelo Educativo UACH-DS:

[...] concibe a la educación como una obra inacabada, siempre en proceso, en construcción permanente, que promueve que el estudiante aprenda a pensar, a cuestionarse, a investigar y a construir nuevas formas de transformar la realidad, considerando la complejidad de la vida, de los seres humanos y, en consecuencia, del conocimiento mismo. (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2019)

Este modelo nace con una fuerte vocación humanista, busca convertirse en un referente educativo y pedagógico de la formación universitaria instituyendo así un camino diseñado para formar al ciudadano planetario.

Para dicho modelo el contexto global es muy importante y en él ubicamos tres grandes factores que influyeron para dar respuesta a las necesidades de nuestro tiempo: una sociedad compleja, los desafíos del conocimiento y los requerimientos formativos de los estudiantes.

Para responder a dichas necesidades la Universidad Autónoma de Chihuahua toma como referente los Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados en el marco de las Naciones Unidas por un conjunto representativo de líderes mundiales el 25 de septiembre de 2015. En ese agrupamiento de compromisos y tareas se asume una agenda de objetivos globales con la finalidad de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de la humanidad en los próximos 15 años, es decir para el año 2030, lapso en el que se revisará las metas alcanzadas.

En el documento de Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización (2015) quedó plasmado que los esfuerzos encaminados hacia la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible intentan consolidar y ampliar la experiencia adquirida de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros compromisos internacionalmente acordados. La agenda concertada en 2015 trazó el rumbo de las iniciativas de desarrollo para los 15 años siguientes, hacia la erradicación de la pobreza y la promoción del desarrollo sostenible en sus dimensiones social, económica y ambiental.

Es una agenda destinada a mejorar la vida de las personas y asegurar el ejercicio de sus derechos humanos, en plena armonía con la naturaleza. Como novedad, la agenda es universal y entraña obligaciones nacionales y mundiales. Todos y cada uno de los países son responsables ante sus propios ciudadanos y ante la comunidad internacional de implementar las tareas.

Para esto, los 17 objetivos de desarrollo sostenible y las 169 metas propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible constituyen el núcleo de la agenda para el desarrollo después de 2015:

Estos objetivos y metas son ambiciosos; poseen el potencial para transformar la sociedad y movilizar a personas y países; integran los asuntos pendientes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y van más allá al abordar la desigualdad, los nuevos desafíos y cuestiones estructurales como el cambio climático, el crecimiento económico sostenible, la capacidad productiva, la paz y la seguridad, y unas instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles; adoptan un enfoque dinámico para lograr la igualdad de género; reflejan de forma equilibrada las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible. También se indican medios de implementación en cada uno de los objetivos y en un objetivo específico sobre la alianza mundial, que aglutinará a los gobiernos, la sociedad civil y otras instancias en un enfoque verdaderamente integrado del desarrollo internacional en favor de las personas y el planeta. (Organización de las Naciones Unidas, 2015; 9)

Dentro de los 17 objetivos de desarrollo sostenible, Educación de Calidad es el cuarto en orden; en la perspectiva hacia el 2030 el objetivo es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas, en especial para la niñez.

La UACH en su misión y visión considera al estudiante como:

[...] parte esencial del desarrollo de la sociedad, por ello busca generar las mejores condiciones para que los estudiantes se formen como profesionistas íntegros, con valores universales y capaces de dar respuestas pertinentes y creativas ante un mundo en constante cambio, así como la de generar, aplicar, difundir, transferir conocimientos y desarrollar tecnologías, mediante una planta académica de alto nivel y programas universitarios de reconocida calidad, cuya aplicación sea útil para la sociedad y para ella misma. (2020)

Desde mediados del siglo pasado la idea del mundo como realidad compleja ha dado lugar a una nueva concepción del conocimiento, la ciencia, la ética y la responsabilidad social de las instituciones educativas. Si bien a partir del siglo XXI se han ido perfilando la docencia, la investigación y la extensión/vinculación como funciones desvinculadas por la prioridad que las instituciones dan a alguna de ellas, en el modelo educativo UACH-DS estas funciones están articuladas de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes actuales, derivadas del enfoque epistemológico de complejidad y de los desafíos de la sociedad del conocimiento, como se muestra en la *Figura 1*.

Figura 1. Articulación de las funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Chihuahua, fundamento del Modelo Educativo UACH-DS. Elaboración Institucional.



Los principios filosóficos que sustentan el modelo UACH-DS, y que a continuación desglosamos, son los siguientes: Humanismo, Pensamiento complejo, *Ethos* personal y profesional y Bien común.

Humanismo. Se trata de una visión integral del ser humano, como persona inserta en el mundo y responsable de él. Es un enfoque que afirma la igualdad de los seres humanos, el fortalecimiento de los valores que procuran el desarrollo del individuo en sí mismo y en la comunidad, la libertad de pensamiento, de creencias y de toma de decisiones, la dignidad inalienable de los seres humanos, el valor de la vida en todas sus expresiones y el de la naturaleza como el lugar en el que se desarrolla su existencia y la de todos, presentes y futuros. La universidad actual demanda una formación humanista que, en palabras del filósofo mexicano Mauricio Beuchot:

[...] invite a la madurez del intelecto y de la voluntad, a realizar sus obras y que el hombre se realice a sí mismo, a ser libre de manera responsable, a crecer en la virtud y en la entrega a los demás. No puede ser, por ello, un humanismo egoísta ni hedonista, sino altruista o solidario y responsable o esforzado. (2009; 85)

De la misma manera y en este tenor, ese humanismo debe reconocer el valor de la diversidad y de la inclusión de lo diferente como una oportunidad de crecimiento personal y comunitario, que promueva el uso responsable de la libertad y el compromiso solidario con los demás, en especial con quienes más lo necesitan, y que desarrolle una conciencia ecológica que se comprometa con la protección de los espacios naturales y se haga responsable de los daños que causa en ellos. En palabras del humanista Jordi Giró:

[...] Nuestra imagen del mundo ha cambiado de tal forma que desarrollar un nuevo tipo de humanismo acorde con esta nueva visión de la naturaleza va a ser el gran caballo de batalla de la nueva mentalidad, global y ecológica, del siglo XXI. (2000; 278)

Este humanismo es un modo de ver la realidad que recorre transversalmente todos los procesos y programas educativos que ofrece la universidad.

Pensamiento complejo. La universidad reconoce los cambios que se han presentado desde el siglo pasado en cuanto al modo de entender el mundo e interactuar con él. Estos cambios han significado una nueva postura epistemológica que, sin dejar de reconocer el valor de la visión científica, recupera lo individual, en su contexto y circunstancia, con un enfoque sistémico. Edgar Morin, uno de los exponentes más importantes del pensamiento complejo, resalta que la educación del futuro precisa:

[...] de una gran re ligazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia sino también de la literatura, la poesía, las artes. (1999; 18)

Es necesaria esta forma de conocer al mundo, un mundo complejo que se explica por la multiplicidad de sus interacciones, abrir espacios para la incertidumbre, para el diálogo de contrarios, para la explicación de la realidad de una manera que considere todas las dimensiones que están interactuando en cada individuo y situación concreta. Poner en cuestión la afirmación de verdades absolutas;

El conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. La especialización «abstrae», en otras palabras, extrae un objeto de su contexto y de su conjunto, rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio, lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina compartimentada cuyas fronteras resquebrajan arbitrariamente la sistemicidad (relación de una parte con el todo) y la multidimensionalidad de los fenómenos; conduce a una abstracción matemática que opera en sí misma una escisión con lo concreto, privilegiando todo cuanto es calculable y formalizable. (Morin, 1999; 15)

Ethos personal y profesional. El modo de vida de un individuo y de una comunidad determina el nivel de su bienestar y felicidad. La universidad está interesada en que las comunidades internas y externas a ella, así como cada uno de los individuos que las conforman, desarrollen un estilo de vida que posibilite la realización de todas sus potencialidades como individuo y en colectivo, cuidando y procurando en todo momento su salud física, psicológica y espiritual. En la universidad todos los programas académicos, educativos y

de servicio favorecen este proceso de construcción de un modo de ser y de vivir que, de manera libre y deliberada, busque siempre el desarrollo integral y sostenible de personas y comunidades.

La filósofa española y catedrática Adela Cortina, quien ha basado gran parte de su obra en la ética aplicada y la ética profesional, señala la importancia de revitalizar las profesiones en el sentido ético, recordar cuáles son sus fines legítimos y reforzar su desarrollo para llegar a éstos;

Frente al “*ethos* burocrático” de quien se atiene al mínimo legal pide el “*ethos* profesional” la excelencia, porque su compromiso fundamental no es el que le liga a la burocracia sino a las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social. Es tiempo, pues, no de despreciar la vida corriente sino de introducir en ella la aspiración a la excelencia. (1998)

En resumen se podría decir que la propuesta del Modelo Educativo UACH-DS establece una formación integral humanista para el desarrollo equilibrado y armónico de las dimensiones del ser humano: física, psicológica, afectiva y cognitiva, en los ámbitos personal y social, a través de los aprendizajes y competencias pertinentes para: potenciar su acción como profesional y como ciudadano del mundo; para la resolución de problemas con información válida y confiable, colaborando en equipos disciplinares, multidisciplinarios, interdisciplinares y transdisciplinares, locales, nacionales e internacionales; y para emprender proyectos de contribución para el desarrollo sostenible y de transformación social que garantice un mundo más incluyente, con justicia y tolerancia, en entornos sociales, políticos, tecnológicos y económicos cambiantes. (<http://www.fm.uach.mx/conocenos/2021/01/08/Folleto-UACH-DS-web.pdf>).

Si tomamos todos los elementos que acabamos de describir y los comparamos con uno de los informes que la UNESCO realiza periódicamente, no hay mucha diferencia en torno a las dinámicas culturales que se producen en el mundo, más allá de las estadísticas; Jacques Delors apuntaba que:

La educación tiene la misión de capacitar a cada uno sin excepciones en desarrollar todos los talentos al máximo y a realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales. (1996; 250)

En un artículo de fondo escrito por el rector Luis Alberto Fierro (2020), señala que las universidades tenemos un reto que de entrada nos presenta tres directrices ineludibles:

Primero, poner la reflexión ética y política en el centro de la formación, sin importar la carrera que el estudiante estudie. Este tipo de fenómenos pueden dar ocasión para rehacer vínculos comunitarios y humanizar el pensamiento, pero también se corre el riesgo de que fomenten el individualismo voraz. Las universidades tendremos que hacer todo lo que esté a nuestro alcance para lograr lo primero.

Segundo, va ligado con el primero, hacer de la visión científica un campo común de estudios, no podemos cometer el error de seguir formando humanistas sin la solidez de la ciencia. La separación entre ciencia, artes y humanidades debe terminar en pos de un ser humano integral y multidimensional.

Tercero, el gran tema es construir puentes cada vez más grandes y visibles con la sociedad y sus necesidades. No desde la óptica paternalista de una universidad que ofrece soluciones a un determinado problema desde una óptica estrictamente disciplinar, aislada y sin la participación directa de los actores sociales. Ahora el reto es justo lo opuesto, construir soluciones con y desde las comunidades, con una mirada inter y transdisciplinaria. Esto es, repensarnos en la *praxis*.

Si tomamos en cuenta estas tres directrices ineludibles y la respuesta del nuevo modelo UACH-DS, el resultado es un modelo educativo flexible que se encuentra en constante evolución y en plena concordancia con el informe antes mencionado de Delors, el cual señala que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes. Éstos serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, además perfectamente podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz:

- 1) aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- 2) aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno.
- 3) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- 4) aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Con la Renovación UACH-DS la idea es formar *profesionistas líderes* en las diversas áreas del conocimiento global, con una visión más sensible a nuestro entorno, listos para afrontar problemas y solucionarlos con eficiencia y eficacia. Desarrollarán su mente y su sensibilidad para trazar caminos que ayuden a construir un mundo más justo, pacífico y con respeto a la naturaleza; es así como daremos cumplimiento a los acuerdos incluidos en la Agenda Global 2030.

Los principios universitarios que sustentan el modelo UACH-DS son cuatro: Compromiso social, Innovación y emprendimiento, Inclusión con equidad y Formación para la vida.

Compromiso social. Es fundamental para cualquier universidad pública que el conocimiento y la formación de los estudiantes sean puestos al servicio de la sociedad. La universidad debe contribuir al desarrollo y crecimiento económico, político, social y de valores que permitan conformar una sociedad más equitativa y justa.

Innovación y emprendimiento. En la actualidad la innovación es un concepto que se toma como una solución a muchos de los problemas que tienen las organizaciones públicas y privadas, se refiere a un cambio profundo en la forma de hacer las cosas que puede realizarse a través de mejoras o de la creación de algo nuevo.

Inclusión con equidad. La universidad es una comunidad inclusiva atenta a que en sus programas académicos y educativos se implementen estrategias concretas para asegurar la

inclusión con equidad de sus diversos actores (estudiantes, docentes, directivos y egresados), así como de los actores externos con quienes interactúa.

Formación para la vida. Formar para la vida requiere preparar a los estudiantes en diversos campos como economía, política, salud, derecho, ciencias, humanidades, arte, entre otros, para que cuenten con los elementos necesarios en la construcción de una idea real de mundo, pero también formarlos en competencias cognitivas, sociales e interpersonales para desenvolverse en ese mundo con seguridad, confianza, comprensión, generosidad y compromiso con el otro, los otros y lo otro.

Agotar todo lo que se puede decir de un cambio de paradigma universitario en un solo artículo de divulgación es más que imposible; sin embargo, nos gustaría enfatizar algunas de las características del Modelo Académico que responden a las necesidades de la sociedad actual.

La Universidad Autónoma de Chihuahua actualmente cuenta con 15 unidades académicas, llamadas facultades; en el Modelo UACH-DS las unidades académicas pasan a ser seis divisiones: 1. Contaduría, administración y economía para el desarrollo social. 2. Sustentabilidad y seguridad alimentaria. 3. Salud y bienestar humano. 4. Filosofía, Artes y Humanidades. 5. Materia, energía y su transformación. 6. Sociedad, justicia y Estado de derecho. A primera vista esto pareciera una simple departamentalización pero va más allá, pues de la mano de expertos y sobre todo de la comunidad universitaria, se desarrollaron trabajos divisionales que se mencionaron al principio de este capítulo; en dichos trabajos se agruparon los enfoques y se aglutinaron programas académicos por objeto de estudio, lo que dio como resultado pasar cuantitativamente a seis divisiones que pueden generar una verdadera colaboración transdisciplinaria, gracias a los ciclos de formación que a continuación describimos.

El Modelo UACH-DS contempla seis ciclos de formación: 1. Formación universitaria. 2. Formación divisional. 3. Licenciatura general. 4. Licenciatura y especialidad profesional. 5. Maestrías y Especialidades. 6. Doctorados y Especialidades médicas.

De cada uno de los ciclos se pueden decir muchas cosas, pero es importante resaltar lo siguiente:

Primer ciclo: Formación universitaria. Tiene duración de un año; en este ciclo, el estudiante desarrollará seis competencias básicas para su formación académica y profesional, independientemente del campo disciplinario de su interés; lo anterior a través del curso de doce unidades de aprendizaje que se distribuyen equitativamente entre las competencias que cuentan, a su vez, con distintos niveles de desempeño. El estudiante podrá elegir aquellas unidades de aprendizaje que más le interesen, y que cuenten con énfasis metodológico alrededor de los temas y problemáticas de las diferentes áreas disciplinarias y profesionales que se cultivan en la universidad. Es importante decir que en el primer ciclo todos los estudiantes son universitarios en lo general, ya que la selección definitiva de una licenciatura como tal aún no se realiza, puesto que en este ciclo los alumnos cursarán unidades de aprendizaje de las diferentes divisiones, lo que los dotará de un panorama general de todo aquello que puede ofrecer la universidad. Este sistema, además, ayuda a la solución del problema del ingreso, porque ello brinda la oportunidad de dar cabida a un mayor número de aspirantes.

Segundo ciclo: Formación divisional. Una vez que el estudiante concluye exitosamente el ciclo universitario y conoce un poco las diferentes opciones que tiene la universidad para su formación profesional, puede entonces acceder a un segundo ciclo y seleccionar de entre las seis divisiones mencionadas la que considere más compatible con su interés profesional. Cada una de ellas ha puesto de manifiesto competencias afines a los campos profesionales que las conforman, poniendo énfasis en el abordaje de problemas complejos que requieren marcos teóricos y aspectos metodológicos instrumentales de la propia división de estudios, además de las competencias universitarias, transversales metodológicas y críticas. Este ciclo tiene una duración de un año.

Tercer ciclo: Licenciatura general. Se lleva a cabo en un año, mediante el curso de doce unidades de aprendizaje a través de las que se desarrollan las competencias y aprendizajes generales que dan lugar a un ejercicio amplio de una disciplina o profesión, que habilitan al estudiante para el desempeño de tareas profesionales generales. El cuerpo central de la oferta de este ciclo está en la formación específica de una Licenciatura general en una profesión, con un enfoque de complejidad que requiere se relacione esta formación con las otras áreas de conocimiento y con los entornos social, económico, cultural y natural.

Cuarto ciclo A: Licenciatura y especialidad profesional. En el cuarto ciclo se desarrollan las competencias y aprendizajes que dan lugar al ejercicio específico de una disciplina o profesión, que habilitan para tareas profesionales reguladas, reconocidas por los colegios profesionales. Permite una salida lateral con grado académico profesional equivalente a Licenciatura profesional/**Ingeniería específica, junto con el documento de Complemento al título ya descrito.**

Cuarto ciclo B: Especialidad. El principal objetivo de los programas de especialidad es el de profundizar en el dominio de conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos en alguno de los aspectos o áreas de una disciplina profesional o de un campo de conocimiento, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo.

Quinto ciclo: Maestrías y Especialidades. La definición de los esquemas de desarrollo e implementación de las Especialidades médicas **dependen, en principio, de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS)**, con la cual se establecen diversos compromisos en consenso entre la UACH, las instituciones de salud y los consejos mexicanos de especialistas. Las competencias de los especialistas médicos y odontológicos se desarrollan a tiempo completo en los centros específicos de trabajo reconocidos y la valoración requerida para otorgar el grado de especialista es de dos, tres, cuatro o cinco años conforme a los parámetros nacionales y en su caso internacionales.

Sexto ciclo: Doctorados y Especialidades médicas. Los programas de nivel Doctorado tienen la finalidad de formar integralmente recursos humanos capaces de generar y aplicar con innovación el conocimiento y desarrollar en ellos la capacidad para realizar estas actividades en forma independiente e interdisciplinaria. Al término del ciclo se otorga el grado de Doctor.

En este modelo UACH-DS es de resaltar las salidas laterales, de esta manera se ofrece una gran flexibilidad y cualquier estudiante tiene la ventaja de no dejar su formación universita-

ria trunca si concluye su respectivo ciclo; en el primer ciclo el estudiante obtendrá un reconocimiento interno que lo avalará con la formación universitaria, en el segundo tendrá un reconocimiento divisional, en el tercero la licenciatura general, en el cuarto profesional y de especialidad si es el caso.

Con estas medidas la economía y la movilidad de las familias chihuahuenses se ven beneficiadas entre otras muchas ventajas, pues muchos de los aspirantes a la vida universitaria no tendrán que dejar su lugar de origen, al menos en los primeros ciclos universitarios, si tomamos en cuenta que Chihuahua es el estado más grande de la República Mexicana y que la UACH tiene extensiones en prácticamente todas las zonas del estado, ampliando así las posibilidades de una formación universitaria a más chihuahuenses.

Estamos convencidos que la educación es sin duda una herramienta para la transformación social, económica y política de las sociedades. Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de todos los conflictos y que el conocimiento, la imaginación, empatía y solidaridad son fomentadas desde este modelo educativo no cabe duda que este modelo contribuye a la educación para la paz y la solución de problemáticas de nuestro tiempo; indudablemente es una tarea titánica y en muchas ocasiones pudiera parecer inalcanzable pero, como se dijo al principio de este artículo, no hay otra opción que la de empezar a pensar y actuar en consecuencia para combatir las brechas económicas, sociales y educativas de manera urgente.

Conclusiones

La educación es una herramienta valiosa para la construcción de paz y la solución de conflictos; también debe responder a las necesidades y problemáticas de su tiempo, la pandemia que azotó la humanidad desde el año 2020 vino a reconfigurar todas las instituciones creadas por la sociedad en general y la educación no es la excepción.

El valor de esta propuesta es contribuir a una verdadera formación integral para todos y cada uno de las y los universitarios, independientemente de la carrera que elijan, con una visión humanista y un sentido crítico que les permita identificar problemas y soluciones para buscar una sociedad con un desarrollo sostenible y, por tanto, contribuir a una cultura de paz.

Referencias

- BEUCHOT, Mauricio (2009). "El humanismo mexicano como humanismo analógico". *Theoría: Revista del Colegio de Filosofía* 19, 79-88.
- CORTINA, Adela (1998). "Ética de las profesiones". *El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html
- DELORS, Jacques (1996). *Educación: hay un tesoro escondido dentro*. UNESCO, Madrid.

- FIERRO, Luis Alberto (2020). "Universidad a la altura de los tiempos". *El Herald de Chihuahua*. Disponible en: <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/analisis/universidad-a-la-altura-de-los-tiempos-5100913.html>
- GIRÓ, Jordi (2000). "¿El ecologismo es un humanismo? Alternativas humanistas no antropocéntricas abiertas a lo otro del hombre: a Dios y al cosmos". *Ars Brevis*, Barcelona.
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (2015). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización*; Asamblea General Documentos Oficiales Septuagésimo período de sesiones No. 1; Naciones Unidas, Nueva York.
- UNIVERSIDAD Autónoma de Chihuahua (2019). *Modelo Educativo UACH-DS*, Documento colectivo interno, Chihuahua.
- UNIVERSIDAD Autónoma de Chihuahua (2020). Sitio web, disponible en: <https://uach.mx/acerca/historia/>, http://aspirantes.uach.mx/noticias/foro_de_consulta_inicio/

Capítulo 20. Promoviendo la cultura de paz y reconciliación en las IES, tejiendo redes en la comunidad. Experiencia del Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Juárez.

Óscar Armando Esparza del Villar,
Silvia Leticia Aguirre Lomelí y Norberto López Garza

Introducción

El presente escrito narra la experiencia del Tecnológico Nacional de México (TecNM) campus Ciudad Juárez, en relación con la implementación de estrategias de educación para la paz y cultura de la paz en sus estudiantes universitarios. El enfoque de este trabajo es describir, de manera pragmática, la iniciativa que ha tenido la dirección del Tecnológico para implementar un programa que adentre a sus estudiantes en una cultura de paz, estableciendo redes en la ciudad con aquellas personas que se dedican a estos temas. En primer lugar, se describe la violencia que se experimentó en Ciudad Juárez a partir del 2008, cuando aumentó de manera desmedida. Esta violencia tuvo varias secuelas en sus habitantes, no sólo en la cantidad inmensa de homicidios sino también en aspectos psicológicos, según lo demuestran varios estudios en el tema. Después, se describe la experiencia de la construcción de redes entre asociaciones civiles y universidades, locales y nacionales, en las cuales se generaron acuerdos y actividades en conjunto por el bien de los ciudadanos juarenses, incluidos los estudiantes universitarios. Entre las actividades que se han logrado están la organización de cursos, diplomados, pláticas, conferencias, coloquios y, además, cursos de intervención y, en algunos casos, terapias. Por último, se describe el trabajo que se ha realizado dentro del Tecnológico como parte receptora de esta red, en que a través de varias iniciativas de sus estudiantes y profesores se busca establecer la educación para la paz y una cultura de paz como parte de su formación universitaria.

Estrategia metodológica para la paz

El proyecto de cultura de paz y reconciliación que se lleva a cabo dentro del TecNM, campus Juárez, se explica a través de dos elementos esenciales que coinciden en el camino. El primer elemento importante es el interés de la dirección del instituto, dirigido por el maestro Hermenegildo Lagarda Leyva, por el bienestar y salud mental de sus estudiantes, aunado con la actitud de búsqueda dentro de la comunidad para localizar a especialistas en el tema de paz y reconciliación que puedan compartir sus conocimientos dentro de la institución. El segundo elemento importante en este proyecto son las diversas asociaciones e instituciones que han trabajado en red temas de paz y reconciliación por varios años, y que están interesadas en aplicar estos conocimientos en la ciudad, específicamente la red a la que pertenece el Centro Familiar para la Integración y Crecimiento, A. C., (CFIC) dirigido por la señora Silvia Aguirre.

Es de esta manera como se conjuntan la apertura del Tecnológico a trabajar en red y la experiencia del Centro para aplicar programas efectivos, buscando promover en sus estudiantes una cultura de paz y reconciliación. El CFIC, junto con su red de instituciones, ha empezado a implementar un proyecto de paz y reconciliación, para estudiantes universitarios, basado en las experiencias exitosas que han obtenido durante años dentro de la comunidad, adaptando estos programas a la vida de los estudiantes.

Violencia en Ciudad Juárez

En el 2008, en la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades Mexicanas que se llevó a cabo en Monterrey, N.L., el doctor Wilson López López de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, habló acerca de la experiencia en el aspecto psicológico de lo que había vivido la gente en Colombia durante la guerra por el narcotráfico. Una de las cosas que comentó, en tono de advertencia, y tal vez la idea más importante de su discurso, fue la siguiente: tengan cuidado aquí en México, porque estamos viendo que inicia la violencia en el 2008 y puede parecerse bastante a lo que vivimos en Colombia. El doctor López continuaba diciendo que había que tener cuidado porque una de las secuelas de la violencia en aquel país fue que se perdió el valor de la vida. Era muy fácil quitarla porque había una sensación, una percepción, de que la vida no tenía valor.

¿Por qué se comienza este capítulo con este relato? La razón es porque estas palabras expuestas en el 2008 fueron lo que se empezó a ver en Ciudad Juárez en ese mismo año. Para tener una idea de ello se describirá a grandes rasgos lo que pasó.

A finales de ese año comenzó a incrementarse la violencia. Empezaban a asesinar a personas, pero nadie se imaginaba la cantidad de muertes que se iban a dar en todos estos años y que aún siguen en el 2020. Las estadísticas dicen que en el 2008 se registraron 1587 ejecuciones y en el 2009 el número se incrementó a 2649 (Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, 2011). Ese último año, Juárez se convirtió en la ciudad más violenta

del mundo y se repitió en el 2010 con 3110 ejecuciones. Esos fueron los dos años en que Ciudad Juárez fue la más violenta del mundo, más que Bagdad, más que San Pedro Sula, más que cualquier otra ciudad en todo el planeta (Cascante, 2011). A veces, cuando uno ve películas donde hay gente que vive en zonas de guerra, y se pregunta ¿qué pasará? ¿cómo se sentirá vivir en estas ciudades donde hay tanta violencia, donde hay balas, donde hay guerras en medio de las calles? Esto precisamente lo experimentamos en Juárez, porque lo importante de estos homicidios no era nada más la cantidad sino también la aleatoriedad de ellos.

Las ejecuciones se podían presentar en una escuela, en un templo, en un centro comercial, en un supermercado, a las 9 de la mañana, a las 11 del día, a las 3 de la tarde, a las 6 de la noche, a las 12 de la madrugada, a las 3 de la mañana. Podía ser en cualquier lugar o en alguna zona que antes se pensaba segura, en donde se presenciaba ejecuciones. Esta aleatoriedad se convirtió en un problema, ya que no se podían predecir estos sucesos como a veces sabemos de ciudades donde hay violencia, pero se puede predecir dónde y a qué hora ocurre, por lo que si salimos de casa procuramos no meternos en esos lugares a ciertas horas por nuestra protección. En Ciudad Juárez la violencia se empezó a ver a todas horas y en todos los lugares. En el 2011 empezaron a bajar las ejecuciones; sin embargo, casi se registraron alrededor de unas 2000. En cuatro años, del 2008 al 2012, más de 9200 homicidios ocurrieron en la ciudad.

Esto nos lleva a hacernos la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron las secuelas de toda esta violencia? De esto es lo primero que se tratará en este capítulo antes de hablar del trabajo que se ha hecho junto con el CFIC y el TecNM, campus Ciudad Juárez. Diversos estudios, iniciados en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, nos indican que toda esta violencia generó cambios en los estilos de vida de los juarenses, además de que trajo como consecuencia algunas secuelas en la salud mental (Esparza, Gutiérrez, Montañez, y Carrillo, 2018). Estas secuelas incluyeron síntomas de ansiedad, depresión y estrés postraumático (Alejo, Rueda, Ortega, y Orozco, 2007; Carrillo, Montañez, Esparza, Gutiérrez y Gurrola, 2017; Pigatto *et al.*, 2017). Se hizo un estudio conjunto entre Plan Estratégico Juárez (PEJ) a.c. y CFIC, que se ha estado llevando a cabo cada año desde el 2017. PEJ realiza una revisión anual, midiendo varios indicadores en los juarenses, y desde el 2017 nos permitieron evaluar la idea y el comportamiento suicida. PEJ hace una evaluación anual en toda la ciudad, muy profesional, en la que se califican varios indicadores de la ciudad y la manera en que se hace es usando una metodología que asegura representatividad de la población en sus muestras.

El diagnóstico se ha realizado en 2017, 2018 y 2019 (Cano, 2020), en el que se preguntan dos cosas: en el último año ¿has pensado en suicidarte? y en el último año ¿has intentado quitarte la vida? Esta entrevista se hace a personas de 18 años o más. En relación con los resultados, el 1.7% de la población reportó haber pensado en suicidarse en el 2017, en 2018 subió a 2.3% y en 2019 aumentó al 3.9%, o sea que estamos hablando de más del doble del 2017 al 2019. Para tener una idea más clara de lo que significa un 3.9% de la población, si multiplicamos este porcentaje por el total de la población según el último censo que se tiene de Ciudad Juárez, y lo dividimos entre 365, el resultado nos daría el número de personas por día que pensaron en quitarse la vida: En 2017 la cifra fue 37 personas por día, en el año

siguiente 50 personas diarias y, en el 2019, 85 personas por día. También se preguntó si en ese año habían intentado suicidarse. En el 2017 el 1.3% de la muestra reportó que así fue y en el 2018 respondió afirmativamente el 1.2%. En el 2019 se reportó un incremento al 1.9%. En el 2017, 28 personas lo habrían intentado por día, en el 2018, 26 personas por día, y en el 2019, 41 personas cada día. Esto es un reflejo de la problemática del suicidio en la ciudad que ya se había detectado desde antes del 2017. En el periódico ya publicaban notas de personas intentando o logrando quitarse la vida. El estado de Chihuahua, en las últimas estadísticas, era la entidad con más suicidios a nivel nacional (González, 2019). Es una problemática que se empezó a notar, de ahí la importancia de presentar aquello que comentaba el doctor López acerca de que, si Juárez se convertía en un lugar tan violento como la Colombia de aquellos años, una secuela sería que en la ciudad podría perderse el valor de la vida.

Es necesario mencionar que, a pesar de las secuelas negativas de toda esta violencia en la ciudad, también se encontró una gran cantidad de gente resiliente. De hecho, en el 2015 Ciudad Juárez fue declarada como una de las 100 ciudades más resilientes del mundo de acuerdo con la Fundación Rockefeller (Salgado, 2018). Es importante señalar que aún se siguen experimentando la violencia y sus estragos, pero la gente está tratando de salir adelante. Una de las consecuencias positivas de la violencia social en Juárez fue que habitantes, instituciones educativas, asociaciones civiles, grupos religiosos, entre otros, empezaron a buscar maneras de ayudar a los juarenses a seguir adelante. Muchos de estos grupos crearon proyectos sociales y obtuvieron fondos en diversas fuentes de financiamiento, incluidos el gobierno nacional y algunos grupos empresariales nacionales y extranjeros, y se empezó a intervenir en las zonas más vulnerables de la ciudad. A la vez, varios de estos grupos e instituciones empezaron a unir fuerzas, a crear redes, para tener un mayor impacto en la comunidad. A diferencia de otras ciudades de la república, en Juárez se hicieron presentes varios grupos formados por jóvenes con propuestas interesantes además de formar redes de apoyo entre ellos. Dentro de estas redes que se tejieron, se describirá la que se formó por las instituciones autoras de este capítulo.

Tejiendo redes comunitarias

La situación de violencia en Ciudad Juárez, desde los feminicidios del 2000, provocó que haya estado ante los reflectores del mundo entero. Sin embargo, a raíz de esto, se despertó la conciencia colectiva a través de varias asociaciones civiles, de las que formamos parte, como el caso de Crecimiento Humano y Educación para la Paz A.C., de Ciudadanos Comprometidos con la Paz A.C. y de Geografía para la Paz A.C., entre otras. La experiencia del CFIC se inició con las escuelas de perdón y reconciliación en Ciudad Juárez, en donde se ha visto todo tipo de historias difíciles y complejas. Se han escuchado duelos muy complicados porque muchas de las personas que acudieron a estos talleres no pudieron celebrar un funeral debido a la ausencia del cadáver. Se contaban historias en la ciudad y en el Valle de Juárez, al cual se llegó

a identificar como Valle de la muerte, por las razones que se puede imaginar. Se encontró a personas, que además de haber perdido todo lo que tenían por un secuestro o algún ser querido muerto de manera violenta. Fue así como el CFIC se dedicó a trabajar asuntos de gente sumamente afectada por la violencia.

Más adelante, el Centro comenzó a trabajar con aliados, conscientes de que esta labor requería capacitación, la cual se comenzó con la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México, que ofreció diplomados de desarrollo humano y espiritualidad. Esta colaboración fortaleció al CFIC para seguir adelante con el proyecto de cultura de paz. Después de esto, el Centro buscó la alianza con la Fundación Para la Reconciliación de Colombia y de México. Se logró tejer una red con la Comunidad Latinoamericana en Resiliencia, presidida por el profesor Jorge Montoya Avecías, docente de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, con quien se realizaron diplomados, jornadas, talleres y conferencias, teniendo como resultado atender a la comunidad con toda esta formación adquirida. El objetivo de todo este trabajo fue que las personas pasaran de ser víctimas a ser resilientes y de promover también la resiliencia en toda la ciudad. Formar redes para el bienestar de la comunidad juarense siempre ha sido parte de una visión en la que cada grupo aporta su experiencia para complementar la formación y poder intervenir de manera más integral a efecto de resolver los problemas causados por la violencia social. Otras colaboraciones se hicieron con el Instituto Latinoamericano de Prácticas de Justicia Restaurativas de Perú, que trajo capacitaciones en este tema, y se estableció un enlace con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara en el tema de educación para la paz y justicia restaurativa, que también ha ofrecido diplomados.

De esta manera, y con esta actitud de colaboración y servicio a la comunidad, el Centro tuvo la oportunidad de concertar con el maestro Hermenegildo Lagarda Leyva, director del TecNM, campus Ciudad Juárez, diversas tareas para trabajar en torno a la construcción de la cultura de paz. Las actividades comenzaron a partir de un Convenio en agosto de 2019 con la realización del Foro de Convivencia y de Paz, al que se sumaron más de 700 estudiantes, la sociedad civil, y los tres niveles de gobierno como participantes. Este foro fue una experiencia extraordinaria que contó con los aliados de la Fundación Para la Reconciliación de Colombia, representada por su directora, Paula Monroy, y el ITESO de Guadalajara en cuyo nombre asistió el doctor Javier Escobedo Conde, especialista en temas de paz. En este foro se organizó una mesa de víctimas y victimarios que, habiendo vivido estos procesos de perdón y reconciliación propuestos desde la educación para la paz, habían conseguido encontrar sentido a su vida y sanar las tres heridas que deja la violencia, es decir, las relaciones dañadas con los demás, el sentido de vida afectado y la autoestima perjudicada. Las actividades se enriquecieron con dos conferencias que fueron de mucho beneficio para todos los asistentes. Los estudiantes observaron las exposiciones y participaron activamente en las sesiones de preguntas y respuestas.

A partir de la experiencia positiva del foro, se realizó un plan para el 2020 que se basó en la siguiente pregunta: ¿qué se puede hacer para continuar con la educación para la paz promoviendo

esta cultura aquí en el TecNM, campus Ciudad Juárez?, con lo que se llegó a la siguiente conclusión: se planificaron ciclos de conferencias, talleres y un segundo foro, el Foro de Resiliencia y de Paz, que estaba programado para el mes de abril. Este programa surgió debido al interés de los maestros, estudiantes, sociedad civil y los tres niveles de gobierno. Por el momento el plan quedó suspendido, debido a la pandemia de Covid-19, y sólo se alcanzó a realizar la primera conferencia impartida por el doctor Gerardo Pérez Viramontes, del ITESO de Guadalajara, con el tema de justicia restaurativa. Antes de la pandemia se realizó **un primer curso para que el Consejo Directivo del Tecnológico** estuviera al tanto de lo que se iba a hacer en relación con el tema de la cultura de paz. De esta manera, se ha logrado mantener activa esta alianza interuniversitaria compuesta por el CFIC, el TecNM, campus Ciudad Juárez, la Universidad Iberoamericana, el ITESO Guadalajara, además de que los tres niveles de gobierno están interesados en seguir promoviendo la cultura de paz y reconciliación en la comunidad de Ciudad Juárez.

Las universidades y la cultura de paz y reconciliación

Los líderes de cada institución educativa deben promover la sensibilidad en este tema y procurar los elementos que permitan introducir la educación para la paz en las universidades. Muchas de ellas han sido fuertemente golpeadas y requieren que haya profesionales de la salud mental que les ayuden a salir de ese trance, en el que se pueden presentar situaciones muy tristes, según lo han reportado directores de varias universidades en reuniones convocadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. Estas realidades significan un gran reto en el sentido de saber qué se tiene que hacer y cómo se va a desarrollar. No basta con dejar la responsabilidad a las autoridades para que resuelvan los problemas que se hayan presentado. Es necesario estudiar y practicar la justicia restaurativa. No es lo mismo que una persona reciba una compensación, un pago sobre un daño recibido, sino que se necesita mucho más que eso. La Organización Mundial de la Salud y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, han estudiado estos temas y han pretendido que todas las instituciones de educación en el mundo vayan introyectando sus actividades hacia la justicia restaurativa, aprender a dialogar, aprender que no necesariamente debe intervenir un juzgado.

Si bien las universidades siempre han tenido las funciones de docencia, investigación, extensión, cultura y deporte, la universidad del siglo veintiuno debe distinguirse además por participar en temas de la sociedad. Una universidad que no participa en ellos está quedando a deber. Por esta razón expresamos nuestra voluntad de participar con los actores del desarrollo, con los gobiernos en los tres niveles, la sociedad civil, los empresarios, para atender temas estratégicos y sensibles como la cultura de paz, prevención de adicciones y esto, además, se puede hacer con mucha calidad. Hace tiempo, como parte de la filosofía de la escuela rural mexicana, los maestros enseñaban principios, valores y trabajo para la comunidad. Creemos que es necesario un rescate de todas las buenas prácticas que hemos tenido y que de alguna

manera tenemos que reencontrar. Por eso se valoran los ejercicios que se están desarrollando a partir de la ANUIES, ya que dentro de las instituciones de educación superior se tienen muchos perfiles, no sólo para desarrollar ciencia y tecnología, ciencias puras, sino también temas del desarrollo social, y cuando no se cuenta con ciertos perfiles podemos acudir a las redes de otras universidades o de la sociedad civil como lo ha hecho el TecNM, campus Ciudad Juárez, con el CFIC o con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde se puede encontrar especialistas, para que se vaya tejiendo y fortaleciendo la red. Lo más importante es que haya un convencimiento por parte de los directores y rectores para que sus equipos académicos vayan más allá de las funciones de docencia, investigación, cultura y deportes, participando con una visión clara y con convicción en busca de esta cultura de paz.

Las inteligencias colectivas son muy importantes para atender temas de alta sensibilidad por los que está pasando nuestro país, como la salud, en medio de una contingencia, para la cual se están haciendo propuestas científicas y tecnológicas, con diseños, con tecnologías, para desarrollar cosas nuevas día a día, pero el tema de responsabilidad social, el tema de seguridad, el tema de cultura de la paz son relevantes y hay que apostarle con la misma pasión que se experimenta en las funciones de docencia, investigación, extensión, cultura y deporte.

Cultura de paz y reconciliación a nivel nacional

No debíamos dejar de observar las oportunidades que circundan el tema de la paz y las buenas prácticas que se han desarrollado a lo largo del tiempo en las instituciones de educación superior, que hoy se conjugan con la visión del gobierno de México, para impulsar esa cultura; es momento de sentar las bases de lo que esperamos como sociedad, nos referimos a reivindicar valores universales en todos los espacios y con énfasis en la escuela tal y como está descrito en la Nueva Escuela Mexicana, de manera que si acentuamos en ello la educación para la paz estamos seguros que lograremos sembrar la semilla de la comunicación asertiva y con esto aprender a identificar emociones y derribar la barrera que ha impedido vivir en un ambiente armónico.

Por ello el TecNM, campus Ciudad Juárez buscó el enlace con una organización de la sociedad civil llamada Comité de Pacificación y Bienestar Social (COPABIS) y el Centro Familiar para la Integración y Crecimiento, A.C. (CFIC). Estas instituciones encontraron áreas de mejora y prácticas que permitan construir un andamiaje legal que obligue de cierta manera a las autoridades a abrazar el tema de la paz mediante una iniciativa de “Ley General para la Cultura de la Paz y Reconciliación”, que establece entre otras disposiciones conducir la vida cotidiana en función de principios de conciliación, diversidad, justicia, libertad, democracia, tolerancia, transversalidad, solidaridad, cooperación, pluralismo, diálogo, integralidad, proximidad, respeto, reconciliación, transparencia y rendición de cuentas. Además, se busca fomentar la cultura de la paz y reconciliación, prevención social de la violencia y delincuencia en los ámbitos social, situacional, psicosocial, policial, de acceso a la justicia y educativo. En dicho

instrumento de ley se busca evitar la ampliación del gasto público y al efecto se ha propuesto crear una Comisión Permanente de Cultura de la Paz y Reconciliación dentro de la estructura del Consejo Nacional de Seguridad Pública.

Se ha trazado, como estrategias medulares, la creación de un Foro de Convivencia de Paz, conferencias de justicia restaurativa, atención psicológica a estudiantes en duelo, participación con la ANUIES en temas de paz, inducción a los temas de tanatología, atención relativa a pérdidas violentas, diplomados especiales, por ejemplo, uno en relación con la prevención del suicidio, e indexarnos en los programas de prevención de las adicciones que impulsa el Gobierno de México.

El 3 de septiembre de 2020 el TecNM, campus Ciudad Juárez fue proclamado “Territorio para la Paz”, y se estableció un ámbito en el que se practiquen los valores que generan armonía en la sociedad a través de un decálogo que aborda los siguientes principios:

Primero: En el Tecnológico de Ciudad Juárez nos comprometemos al rechazo a la violencia y la práctica de la educación para la paz mediante el diálogo y la cooperación;

Segundo: Promoveremos el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;

Tercero: Nos instruiremos en la solución pacífica de los conflictos;

Cuarto: Nos esforzaremos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;

Quinto: Promoveremos el derecho al desarrollo en todos los sentidos;

Sexto: Impulsaremos y practicaremos el respeto y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.

Séptimo: Respetaremos el derecho a disentir y expresión de las ideas dentro del marco del respeto y diálogo.

Octavo: Sensibilizaremos a nuestro personal, así como a la comunidad estudiantil en los temas de apoyo psico-emocional y acceso a la justicia.

Noveno: Estableceremos programas que generen oportunidades de desarrollo especialmente para los grupos en situación de riesgo, vulnerabilidad y afectación.

Décimo: Fortaleceremos las capacidades institucionales que aseguren la sostenibilidad de los programas de educación para la paz.

Estos principios buscan establecer las buenas prácticas a fin de integrar la formación del estudiante con ejes de la comunicación asertiva, justicia restaurativa, cultura y educación para la paz en conjunto con la gama de materias de tronco común y profesional, de acuerdo con la licenciatura y posgrado de su elección.

Conclusión

Esto que se ha narrado es sólo el comienzo de la implementación de una cultura de paz en el ambiente universitario. Estamos seguros que el impacto en los estudiantes no es a corto

plazo; sin embargo, podemos afirmar que hemos logrado la atención de ellos y nuestra pretensión es convertirlos en promotores para la paz llevando las buenas prácticas a la familia, a su entorno incluyendo por supuesto el Recinto del Saber y a la sociedad en general, de tal manera que funcione en dos vertientes: una endógena hacia el propio individuo y otra exógena hacia la comunidad.

Las alianzas realizadas por el TecNM, campus Ciudad Juárez con el Centro Familiar para la Integración y Crecimiento han servido para dar integralidad a los proyectos de apoyo psico-emocional a la comunidad estudiantil y al personal del Instituto, conjuntando esfuerzos con los niveles federal, estatal y municipal de gobierno, y teniendo como aliada a la prensa (televisión, radio y prensa escrita) que tiene más impacto social en la región. El Tecnológico ha tenido la apertura y la iniciativa de encontrar en la comunidad a expertos en el tema de paz y estamos seguros que esta apertura de las universidades a trabajar con especialistas de diversas ciudades ayudará a unir fuerzas para establecer una cultura de paz en el ambiente universitario. Trabajar en redes no sólo ayuda a las labores dentro de las universidades, sino que también es un medio de tejer esta cultura de paz dentro de cada ciudad.

Referencias

- Alejo, E. G., Rueda, G., Ortega, M., & Orozco, L. C. (2007). Estudio epidemiológico del Trastorno por Estrés Postraumático en población desplazada por la violencia política en Colombia. *Universitas Psychologica*, 6(3), 623-635.
- Cano, L. C. (2 de octubre de 2020). Buscan crear leyes que ayuden a prevenir suicidios. *El Diario de Juárez*. Recuperado de <https://diario.mx/juarez/buscan-crear-leyes-que-ayuden-a-prevenir-suicidios-20200912-1707835.html>
- Cascante M. M. (17 de enero de 2011). Doce de las cincuenta ciudades más peligrosas del mundo están en México. *ABC Internacional*. Recuperado de https://www.abc.es/internacional/abci-mexico-muertes-201101130000_noticia.html
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal. (2011). *Ciudad Juárez, por tercer año consecutivo, la urbe más violenta del planeta*. Recuperado de <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/329-ciudad-juarez-por-tercer-ano-consecutivo-la-urbe-mas-violenta-del-planeta>
- Carrillo, I. C., Montañez, P., Esparza, O. A., Gutierrez, M., & Gurrola, G. M. (2017). Exposure to Violence in high school students in Ciudad Juárez, Mexico. *European Scientific Journal*, 13(15), 83-93. doi: 10.19044/esj.2017.v13n15p%p
- Esparza, O. A., Gutiérrez, M., Montañez, P., & Carrillo, I. C. (2018). Impacto social de la guerra contra el narcotráfico en Ciudad Juárez. En O. A. Esparza, P. Montañez-Alvarado, & I. C. Carrillo (Eds.), *Fenómenos de la violencia en México* (pp. 31-46). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- González, E. (24 de julio de 2019). Chihuahua, primer lugar nacional en suicidios. *El Heraldo de Chihuahua*. Recuperado de <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/local/van-registrados-191-suicidios-3943674.html>
- Pigatto, S., Soares, A. J., Goulart, R., Pinto, L., Cordini, K. L., Domingues, J., Hauck, S., Freitas, L. H. (2017). Association between resilience and posttraumatic stress disorder among Brazilian victims of urban violence: a cross-sectional case-control study. *Trends In Psychiatry And Psychotherapy*, 39(2), 116-123. doi:10.1590/2237-6089-2016-0070
- Salgado, A. (30 de octubre de 2018). Quiere Juárez mantenerse resiliente. *El Diario de Juárez*. Recuperado de https://diario.mx/Local/2018-10-30_b096cba1/quiere-juarez-mantenerse-resiliente-/

Capítulo 21. Bienestar subjetivo, violencia y consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes veracruzanos. Una contribución diagnóstica en el marco de la cultura de paz

León Felipe Beltrán Guerra, Jorge Luis Arellanez Hernández, Enrique Romero Pedraza

Introducción

En los últimos años, en México se ha incrementado el interés por realizar investigaciones que permitan describir la situación actual de los jóvenes. Las razones son múltiples, pero muy probablemente obedecen a la diversidad y complejidad de realidades que este grupo poblacional vive hoy en día.

Sobre esta base se planteó el objetivo de explorar la relación entre el consumo de sustancias psicoactivas con la percepción del bienestar subjetivo y la percepción de eventos violentos en un grupo de jóvenes veracruzanos. Sus opiniones permitieron comprender que el consumo de drogas ilegales trae consigo una serie de expresiones que repercuten en los niveles de bienestar, lo que ofrece elementos para el desarrollo de proyectos de intervención social basados en evidencia empírica, a fin de generar y promover una cultura de paz. Aunque los resultados no son generalizables, ofrecen indicios de lo que sucede en los jóvenes y, a su vez, resultan relevantes como puntos referenciales de lo que puede estar sucediendo en otros lugares con ese mismo grupo poblacional.

Estos hallazgos contribuyen a la generación de evidencia para el desarrollo de contenidos que pudieran formar parte de campañas de promoción y prevención del uso de drogas en el marco de una cultura de paz y no violencia.

Estrategia metodológica para la paz

En la actualidad, los jóvenes en México, además de conformar uno de los grupos más amplios, ya que se estima que son una quinta parte de la población nacional, así también, por sus ca-

racterísticas inherentes en esta etapa de la vida, constituyen un estrato preparatorio para la edad adulta, en el que se construyen identidades trascendentales para las siguientes etapas. Se trata de un grupo poblacional que incide en las condiciones de desarrollo de nuestro país en el corto y mediano plazos (Consejo Nacional de Población, 2016).

A su vez, las condiciones socioeconómicas y políticas que se desarrollan en nuestro país, como las diversas situaciones de pobreza, las recurrentes crisis económicas, las dificultades para el acceso a la educación, a los servicios de salud, el contexto continuo de violencia, consumo de sustancias tóxicas, entre otras, son eventos que inevitablemente afectan el bienestar y calidad de vida de este grupo poblacional, de allí la necesidad de entender las distintas “juventudes”, su pluralidad y multidimensionalidad (Organización Mundial de la Salud, 2019).

La generación de estudios sobre las condiciones en las que se encuentran las juventudes se adhiere a lo establecido en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) y a los Objetivos del Desarrollo Sostenible, específicamente el de *Salud y Bienestar* y el de *Educación de Calidad*, también considerados y promovidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018).

En términos de desarrollo humano, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020), ubica a México en el lugar 76 a nivel mundial, con un Índice de Desarrollo Humano de 0.767, y destaca que el 41.9% de la población experimenta alguna situación de pobreza. El 7.4% se encuentra en pobreza extrema y el 6.3% en pobreza multidimensional, escenario que hace compleja a su vez la situación de los jóvenes, pues los coloca en una perspectiva muy limitada de desarrollo.

Por su parte, el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2013) indica que en los próximos 20 años la mitad de la población se encontrará en una edad laboral, por lo que la atención al segmento joven significa una oportunidad de dirigir los esfuerzos para crear condiciones que mejoren su alimentación, salud, educación y capacitación para el trabajo. En suma, para mejorar sus condiciones de vida y con ello potenciar su desarrollo humano, incidiendo en las condiciones de bienestar social y calidad de vida.

Los principales problemas identificados en el segmento joven de la población en dicho informe referían a dificultades para la inserción laboral, desvinculación con el entorno en que se desenvuelven, deficientes habilidades para el desarrollo personal, escasa educación sexual y reproductiva, con altos índices de embarazos en la adolescencia. Dichos problemas inciden en una alta prevalencia de pobreza y, con ello, en una elevada victimización de este grupo poblacional (IMJUVE, 2013).

Este contexto de complejidad en el que las juventudes se encuentran también ha orientado la generación de estudios con miras a establecer cierta asociación entre algunos factores de riesgo psicosocial, tales como la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas, con la percepción de la salud y bienestar (Arellanez, Díaz, Wagner, Pérez, 2004; Díaz y García, 2008; OMS, 2019). En especial, se ha identificado que el grupo poblacional de adolescentes presenta un aumento sustantivo en el uso problemático de drogas ilegales, como lo deja ver la Encuesta Nacional del Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016–2017 (Instituto Nacional

de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz [INPRFM], Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], Comisión Nacional Contra las Adicciones [CONADIC] y Secretaría de Salud [SSa], 2017).

Desde esta perspectiva, el consumo de sustancias en la población joven demanda el desarrollo de metodologías que permitan conocer la afectación en sus niveles de salud y bienestar, así como el impacto en diversas áreas de su vida (Arellanez *et al.*, 2004; Arellanez, Márquez y Romero, 2017; Tena Suck *et al.*, 2018).

La propuesta de abordar el estudio del bienestar desde una perspectiva multidimensional relacionando variables socioeconómicas, de educación, de salud, de tipo contextual, con variables inherentes al individuo relativas a las formas en que construyen su realidad, satisfacen sus necesidades, los juicios y emociones que derivan de dichos procesos cognitivos, es decir, con su bienestar subjetivo, trae consigo la posibilidad de describir los fenómenos desde los sujetos y no únicamente desde cifras macro, permitiendo identificar áreas de atención prioritarias para su intervención (Beltrán, 2018; Rojas, 2011; 2012; Sen, Stiglitz y Fitoussi, 2009).

La complejidad de la situación de las juventudes requiere que los tomadores de decisiones en las instituciones promuevan no sólo políticas y programas dirigidos a este sector poblacional sino también espacios para su participación de manera activa en la creación de condiciones de bienestar y desarrollo humano y, como consecuencia, que busquen incrementar la confianza en las instituciones, la cual presenta una crisis que requiere atención para obtener mejores resultados.

Desde las instituciones de educación superior los aportes deben orientarse a desarrollar competencias en los jóvenes para ser considerados agentes de cambio que contribuyan a construir una sociedad sin violencia, en el marco de una cultura de paz, destacando que una de las líneas de acción deberá ser la prevención del consumo de sustancias (ANUIES, 2018).

Así, la generación de evidencia empírica a través de la investigación de ciertos problemas de salud pública como el consumo de drogas, desde las instituciones de educación superior, debe impactar de manera sustantiva a la población joven y contribuir a un mayor conocimiento de sus condiciones de vulnerabilidad, así como al diseño y apertura de herramientas de orientación y atención que permitan construir espacios de convivencia más saludables, donde el ejercicio de la libertad sea entendido como el autocuidado, y generar condiciones proactivas en favor de una cultura de paz.

Tomando como base lo anterior, se planteó el objetivo de explorar la relación entre el consumo de sustancias psicoactivas con la percepción de bienestar subjetivo y la percepción de eventos violentos interpersonales en jóvenes veracruzanos, haciendo un análisis comparativo entre las ciudades de Xalapa y Naolinco, ambas localizadas en el estado de Veracruz, México.

Método

Diseño

Para lograr el objetivo planteado se realizó un estudio con un diseño no experimental, correlacional, transversal, ex post facto, con cuatro grupos de comparación.

Participantes

La población de estudio que se consideró fue de jóvenes que reportaron vivir en la zona conurbada de la ciudad de Xalapa y en algunos municipios conurbados de la ciudad de Naolinco.

Se seleccionó Xalapa por ser la capital del Estado de Veracruz, con una dinámica poblacional y económica importante, y Naolinco, cercana a la capital, con una vida cotidiana menos dinámica, pero con características culturales de mucho arraigo y tradición. En total participaron 531 jóvenes (260 de Xalapa y 271 de Naolinco), 60.8% mujeres y 38.8% hombres (0.4% sin información), con una edad promedio de 16.9 años ($DE= 2.52$); el 50.8% reportó contar con estudios de secundaria, mientras que el 49.2% señaló tener estudios de bachillerato o su equivalente.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario en el que se exploraron algunas características sociodemográficas y las siguientes escalas:

- Bienestar Subjetivo y Condiciones de Vida en adultos mexicanos (BISCOV). A través de 29 reactivos se exploran las áreas: Felicidad y satisfacción de vida (4 preguntas), Bienestar personal (12 reactivos), Satisfacción con los dominios de vida (5 ítems) y Satisfacción con los bienes y servicios públicos (8 preguntas). Todos los ítems cuentan con una opción de respuesta tipo Likert de cinco puntos. Asimismo, se exploran las Condiciones de vida a través de cuatro indicadores: nivel escolar, principal ocupación, promedio de ingreso familiar mensual y acceso a servicios de salud. Cada una de estas características se mide de forma cerrada con un formato nominal (Beltrán Guerra y Arellanez Hernández, 2020).
- Percepción de la violencia en espacios públicos. La escala explora en seis preguntas la percepción de eventos violentos en la ciudad, la colonia, la calle, la escuela y en sitios de esparcimiento, con un nivel de medición Likert de cero a diez puntos (Pérez Islas, Díaz Negrete y Fernández Cáceres, 2014).

- Finalmente, cuenta con un bloque de preguntas que exploran el uso alguna vez en la vida de alcohol, tabaco, mariguana, cocaína o alguno de sus derivados, metanfetamina, alucinógenos, tranquilizantes, solventes inhalables, entre otros.

Procedimiento de aplicación y consideraciones éticas

En principio, se buscó el apoyo del Instituto Xalapeño de la Juventud, la Presidencia Municipal de Naolinco y la Secretaría de Educación de Veracruz. En una reunión de trabajo se explicó el proyecto y su pertinencia para obtener un diagnóstico situacional del bienestar subjetivo, la percepción de eventos violentos y la actitud hacia el consumo de sustancias psicoactivas y el uso de éstas en jóvenes.

A través del consentimiento de las autoridades y de los padres se asistió a diversos espacios de actividades artísticas y académicas convocadas por ambos municipios. El levantamiento de información se llevó a cabo a través de dos estrategias: por un lado, se realizó una aplicación *on line* por medio de la plataforma digital *Google forms* y, por otro, se hizo una aplicación *off line* aplicando físicamente el instrumento de manera grupal y autoadministrada.

En todo momento se cuidó la integridad de los jóvenes, de acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación (SSa, 1983); a la aplicación del instrumento de investigación se le considera de riesgo mínimo, pues no vulnera la condición emocional de los participantes. Asimismo, se solicitó el consentimiento verbal de cada uno de los jóvenes para contestar el instrumento, cuidando la confidencialidad de sus respuestas y respetando su anonimato, de acuerdo con lo dispuesto en la Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012, que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos (SSa, 2013) y con los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2020).

Resultados

Considerando los objetivos, se procedió a explorar el uso de sustancias psicoactivas entre los 531 jóvenes, 260 de la ciudad de Xalapa y 271 de Naolinco.

Consumo de sustancias psicoactivas por ciudad

La sustancia de mayor consumo tanto en Xalapa como en Naolinco fue el alcohol, si bien el uso de esta sustancia fue significativamente mayor en Xalapa (Tabla 1). El segundo lugar de consumo lo ocupó el tabaco, siendo el uso de cigarrillos significativamente más alto en Xalapa. En cuanto al uso de drogas de carácter ilegal llama la atención que no se registraron

diferencias sustantivas, aunque los jóvenes de Xalapa reportaron un porcentaje de consumo ligeramente mayor (Tabla 1).

La droga que registró un porcentaje de consumo significativamente mayor en Xalapa fue la mariguana, en Naolinco fueron los solventes inhalables. La segunda sustancia de consumo en Xalapa fueron los tranquilizantes, en Naolinco fue la mariguana. Así también, el consumo de cocaína resultó significativamente más alto en Xalapa. El resto de las sustancias reportan porcentajes con consumos ligeramente más altos en la ciudad capital (Tabla 1), excepto en el uso de heroína y otros opiáceos, que en Naolinco son ligeramente mayores.

Tabla 1. Consumo de sustancias psicoactivas alguna vez en la vida

	Xalapa		Naolinco	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tabaco*	137	52.7	80	29.5
Alcohol*	202	77.7	174	64.2
Cualquier droga ilícita	62	23.8	56	20.7
Mariguana*	50	19.2	15	5.5
Anfetaminas	11	4.2	6	2.2
Cocaína**	10	3.8	3	1.1
Alucinógenos	11	4.2	5	1.8
Solventes inhalables*	14	5.4	33	12.2
Tranquilizantes**	17	6.5	7	2.6
Sedantes	10	3.8	7	2.6
Metanfetamina	4	1.5	3	1.1
Éxtasis	8	3.1	3	1.1
Heroína	3	1.2	4	1.5
Opiáceos	3	1.2	4	1.5

Nota: * p al 0.01; **p al 0.05

Conformación de grupos de estudio

Al tomar en cuenta el uso de drogas ilícitas, se tiene que en Xalapa se registraron 198 jóvenes no usuarios (37.3%) y 62 usuarios de este tipo de sustancias (11.7%), mientras que en Naolinco 215 jóvenes reconocieron no haber usado alguna droga (40.5%) y 56 aceptaron haberlas consumido al menos una vez (10.5%).

Características sociodemográficas por grupo de estudio

En todos los grupos hubo una mayor participación femenina. Esto corrobora la transición epidemiológica que puede estar teniendo el consumo de sustancias, con un aumento en la población femenina (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución porcentual del sexo por grupo de estudio

	Xalapa		Naolinco	
	No usuarios	Usuarios de drogas ilícitas	No usuarios	Usuarios de drogas ilícitas
Hombres	37.9	40.3	40.9	32.1
Mujeres	61.6	58.1	59.1	67.9
Sin información	0.5	0.6	-	-

Llama la atención que la edad promedio de los jóvenes de Xalapa, tanto del grupo de no usuarios como el de usuarios de drogas es significativamente mayor (18.2 [DE=2.36] y 18.7 [DE=2.16], respectivamente), en comparación a la edad promedio que se reporta en los jóvenes de Naolinco (15.7 [DE=1.86] y 14.8 [DE=1.73], respectivamente; $F(3) = 81.789$, $p = .000$).

Condiciones de vida por grupos de estudio

Los indicadores de las condiciones de vida fueron: nivel escolar, ocupación, nivel de ingresos familiares y acceso a servicios de salud. Destaca que los grupos de no usuarios de drogas presentaron un nivel escolar significativamente mayor que los usuarios de drogas. Ahora bien, al comparar los municipios, se tiene que un porcentaje significativamente mayor de los jóvenes de Xalapa cuenta con estudios de bachillerato (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de los indicadores de condiciones de vida por grupo de estudio

	Xalapa		Naolinco	
	No usuarios	Usuarios de drogas ilícitas	No usuarios	Usuarios de drogas ilícitas
Escolaridad**				
Secundaria	44.4	50.0	53.5	64.3
Bachillerato o equivalente	55.6	50.0	46.5	35.7
Ocupación*				
Estudia	85.4	67.7	85.1	76.8
Estudia y trabaja	14.6	32.3	14.9	23.2

Ingreso familiar mensual*				
De \$50,001.00 ó más	0.5	-	1.4	1.8
De \$45,001.00 a \$50,000.00	-	-	-	1.8
De \$40,001.00 a \$45,000.00	0.5	-	0.5	-
De \$35,001.00 a \$40,000.00	1.0	1.6	-	-
De \$30,001.00 a \$35,000.00	1.0	1.6	1.4	1.8
De \$25,001.00 a \$30,000.00	1.0	-	1.9	-
De \$20,001.00 a \$25,000.00	6.1	4.8	1.9	1.8
De \$15,001.00 a \$20,000.00	7.6	3.2	2.3	3.6
De \$10,001.00 a \$15,000.00	17.7	16.1	8.4	12.5
De \$5,001.00 a \$10,000.00	20.7	29.0	24.2	32.1
De \$0.0 a \$5,000.00	40.4	38.7	58.1	44.6
Sin información	3.5	4.8	-	-
Acceso a servicios de salud*				
Sector Salud (IMSS, ISSSTE, PEMEX, SEDENA, SEMAR, SSa, IMSS)	68.2	79.0	82.8	89.3
Particular	8.6	4.8	7.4	5.4
Sin acceso	19.2	14.5	9.8	5.4
Sin información	4.0	1.6	-	-

Nota: * p al 0.01; **p al 0.05

Con respecto a la ocupación, sobresale que alrededor del 85% de los no usuarios de drogas, tanto de Xalapa como de Naolinco, sólo se dedicaban a estudiar. Particularmente destaca que casi una tercera parte de los adolescentes de Xalapa que reconocieron haber usado drogas además trabajan, contra cerca de un 25% de los jóvenes del grupo de usuarios de drogas de Naolinco (Tabla 3).

Con respecto al indicador del ingreso familiar, si bien la mayoría de los jóvenes, tanto de Xalapa como de Naolinco, mencionaron que el monto económico mensual familiar oscilaba entre cero y \$15,000.00, lo cierto es que los de la ciudad de Xalapa reportaron un ingreso significativamente más alto, particularmente quienes no consumen drogas, 17.7% reportó un ingreso mayor en comparación con los que reconocieron haber usado drogas, el 11.2% reportó un ingreso mayor a quince mil pesos. Los jóvenes de Naolinco no registraron un ingreso familiar sustantivamente diferente, alrededor del 90%, tanto de no usuarios como de usuarios de drogas, reportaron un ingreso entre cero y \$15,000.00; el resto, una cantidad mayor (Tabla 3).

Finalmente, se tiene que la mayoría de los jóvenes reportaron contar con acceso a servicios de salud; sin embargo, los no usuarios cuentan en mayor medida con un servicio profesional privado. En contraste, estos mismos jóvenes, los no usuarios, también dijeron en porcentajes

más altos carecer de algún servicio de salud. Particularmente sobresale que los jóvenes de Naolinco cuentan con servicios del sector salud en un porcentaje significativamente más alto.

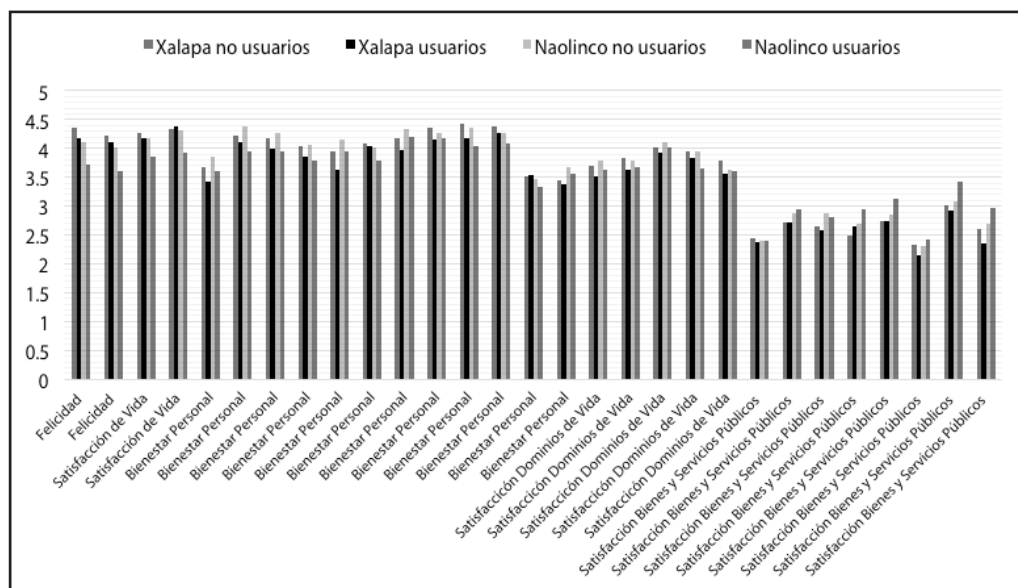
Bienestar subjetivo por grupo de estudio

El análisis se realizó en dos niveles; primero reactivo por reactivo, a fin de tener datos específicos de lo que perciben los jóvenes y, en segundo lugar, se midió el bienestar en cada una de las áreas que se evalúan.

Con respecto al análisis específico se encontró que, en un rango de calificación de uno a cinco puntos, tanto los jóvenes de Xalapa como los de Naolinco no usuarios se consideran personas más felices, contentas, satisfechas con lo que han vivido, en comparación con las personas que han usado alguna vez alguna droga ilícita (Figura 1). Si bien cabe añadir que los jóvenes de Xalapa registraron calificaciones promedio más altas.

En cuanto a la percepción de bienestar personal también se observó que, en general, los jóvenes de Xalapa y Naolinco no usuarios de drogas reportaron mayor satisfacción del nivel educativo que han alcanzado, de las relaciones sociales que establecen con amigos, compañeros y familiares; de los ingresos económicos que tienen actualmente, así como de su vida familiar. Cabe señalar, que en algunos reactivos los jóvenes no usuarios de Naolinco reportaron calificaciones promedio más altas que los otros grupos (Figura 1).

Figura 1. Descripción de las calificaciones promedio de los reactivos que conforman la escala de Bienestar subjetivo por grupo de estudio



En lo que concierne al nivel de satisfacción con los dominios de vida, aunque no se observaron diferencias significativas entre los grupos, los jóvenes no usuarios reportaron calificaciones promedio ligeramente más altas que los usuarios. Resalta que las calificaciones promedio de los jóvenes no usuarios de Xalapa y Naolinco fueron muy similares (Figura 1).

En cuanto al nivel de satisfacción con los bienes y servicios públicos, sobresale que en general las calificaciones promedio fueron más bajas en comparación con las otras áreas evaluadas. Aun así, los jóvenes de Naolinco registraron una calificación promedio significativamente mayor, particularmente en la satisfacción del transporte público que ofrece el gobierno, así como de los espacios públicos de recreación (parques, jardines, canchas deportivas, juegos). Esto se observó en especial en quienes reportaron haber consumido alguna droga ilícita (Figura 1).

En lo que se refiere al segundo análisis del bienestar subjetivo, de cada una de las cuatro áreas que lo conforman; al estimar las calificaciones promedio –en un rango de calificación entre uno y cinco–, se encontró que en general las calificaciones promedio fueron altas, excepto en el área satisfacción con los bienes y servicios públicos. Al analizar las diferencias por grupo se observó que en el área de felicidad y satisfacción de vida las calificaciones promedio más altas fueron las de los no usuarios, tanto en Xalapa como en Naolinco, registrando una menor satisfacción en los usuarios de drogas de Naolinco (Tabla 4).

En el área de bienestar personal y en la de satisfacción con los dominios de vida, también los jóvenes no usuarios de Xalapa y Naolinco registraron calificaciones promedio ligeramente mayores que los usuarios de drogas. Mientras que en el área satisfacción con los bienes y servicios públicos, la calificación promedio más alta fue en los jóvenes de Naolinco, particularmente en los usuarios de drogas (Tabla 4).

Tabla 4. Calificaciones promedio de las áreas de Bienestar subjetivo y percepción de violencia en espacios públicos por grupo de estudio

	Xalapa		Naolinco	
	No usuarios	Usuarios de drogas ilícitas	No usuarios	Usuarios de drogas ilícitas
	M(DE)	M(DE)	M(DE)	M(DE)
Felicidad y Satisfacción de vida*	4.3 (0.72)	4.2 (0.77)	4.1 (0.73)	3.7 (0.96)
Bienestar personal	4.0 (0.67)	3.8 (0.68)	4.0 (0.68)	3.8 (0.77)
Satisfacción con los dominios de vida	3.8 (0.83)	3.6 (0.92)	3.8 (0.82)	3.7 (0.92)
Satisfacción con los bienes y servicios públicos	2.6 (0.95)	2.5 (0.91)	2.8 (0.90)	3.6 (0.59)
Percepción de la violencia en espacios públicos	5.6 (2.04)	5.6 (1.75)	5.2 (2.15)	5.1 (2.22)

Nota: M= calificación promedio; DE= Desviación estándar; * p al 0.01

Percepción de la violencia en espacios públicos por grupo de estudio

En un rango de calificación de cero a diez puntos, en el que cero implica la ausencia de violencia y diez la máxima ocurrencia, se encontró que, independientemente de la pertenencia a los grupos de estudio, los jóvenes de Xalapa reportaron una percepción de ocurrencia de hechos violentos ligeramente más alta en la ciudad, la colonia, la calle, la escuela y en sitios de esparcimiento que forman parte de su vida cotidiana, en comparación con los jóvenes de Naolinco, sin ser esa diferencia significativa (Tabla 4). Llama la atención que la calificación promedio en todos los grupos osciló entre cinco y seis puntos, lo que implica que la percepción de hechos violentos si bien existe, pareciera minimizarse.

Resulta relevante identificar que, aunque en general hay una participación predominantemente de mujeres, los porcentajes de consumo más altos también se presentan en este grupo, lo que lleva a corroborar el aumento en el consumo de sustancias en las mujeres jóvenes (INPRFM, INSP, CONADIC y SSa, 2017).

Asimismo, llama la atención que el consumo de alcohol y tabaco son más altos en los jóvenes radicados en Xalapa pero llama aún más la atención que el consumo general de drogas ilícitas es similar en ambas ciudades. También destaca que el uso de marihuana es sustantivamente mayor en Xalapa pero el de solventes inhalables es más alto en los jóvenes de Naolinco, estas diferencias sin duda tienen implicaciones y dinámicas de los propios sujetos pero también obedecen a la oferta de sustancias y a ciertas prácticas económicas, pues la ciudad de Naolinco tiene una importante industria de artículos de piel, donde el uso de sustancias como solventes inhalables es una herramienta de trabajo que, al parecer, los jóvenes están utilizando con fines de intoxicación. Esto ofrece elementos para entender que los adolescentes están expuestos a diversos riesgos relacionados con el consumo de drogas.

En cuanto a las condiciones de vida que se perciben en los distintos grupos de estudio, se genera evidencia de que quienes han usado drogas tienen menor nivel escolar y en mayor proporción trabajan, además de estudiar, aunque reportan un ingreso familiar ligeramente menor que quienes no usan drogas.

Conclusiones

Particularmente, las áreas de bienestar subjetivo muestran que los jóvenes que no han usado drogas perciben mayor bienestar; sin embargo, se advierte una mayor satisfacción con los bienes y servicios públicos que ofrece el gobierno entre los jóvenes de Naolinco, en especial quienes han usado drogas. Esto probablemente obedece a que los usuarios precisamente perciben las calles y los parques como espacios de interacción con otros jóvenes, donde pueden acceder a sustancias psicoactivas. Este hallazgo visibiliza la necesidad de rescatar espacios públicos de interacción social como parques, vialidades y áreas universitarias que estén dirigidos a actividades lúdicas y recreativas que permitan la sana convivencia.

Finalmente, destaca que la percepción de eventos violentos en el contexto de la ciudad en todos los grupos fue muy similar, ocasional, lo que implica que la ocurrencia de este tipo de hechos si bien existe no se advierte tan alta como lo reportan diversas encuestas; esto quizás esté asociado con la “normalización” de las violencias, lo que pone en juego las formas de interacción entre los propios jóvenes.

La normalización de las violencias que viven las juventudes tal vez obedece a la inmersión en estos entornos tanto rural como urbano, en los que viven y conviven, y a su adaptación sin una alternativa diferente. Los resultados obtenidos en estos diagnósticos ofrecen elementos útiles en el desarrollo de intervenciones para la promoción de la cultura en favor de la salud, la paz y la no violencia.

Esta propuesta fortalece la visión de la ANUIES, aportando algunos conocimientos para ser utilizados en diferentes contextos, específicamente en adolescentes. Así también, los resultados ofrecen elementos para una comprensión de las diferentes realidades que se viven en el país.

Referencias

- Arellanez Hernández, J.L., Díaz Negrete, D. B., Wagner Echeagaray, F. y Pérez Islas, V. (2004). Factores psicosociales asociados con el abuso y la dependencia de drogas entre adolescentes: análisis bivariados de un estudio de casos y controles. *Salud Mental*, 27 (3), 54-64.
- Arellanez Hernández, J.L., Márquez Barradas, M.L., Romero Pedraza, E. (2017). *Violencia, estrés postraumático, ansiedad, depresión y su relación con el consumo de drogas en adolescentes*. En Consumo de alcohol y otras drogas: riesgos, consecuencias y propuestas de atención en siete estados del país. Xóchitl De San Jorge Cárdenas, Paulina Beverido Sustaeta, Betzaida Salas García y Mayra Díaz Ordoñez (Comp.), pp. 112-129. México: Editorial Códice.
- Asociación Médica Mundial (2020). Declaración de Helsinki – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado de: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Recuperado de: https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Beltrán Guerra, L.F. (2018). La psicología social en la medición del bienestar subjetivo para gestionar el desarrollo de las sociedades. *Psicología Social y Cultura*. México: Universidad Veracruzana.
- Beltrán Guerra, L.F. y Arellanez-Hernández, J.L. (2020). Calidad psicométrica de la escala Bienestar Subjetivo y Condiciones de Vida en adultos mexicanos (BISCOV). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 28(3), 477-497.
- Consejo Nacional de Población (2016). La situación actual de los jóvenes en México. Serie Documentos Técnicos. Recuperado de: https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/cuadro_3.pdf

- Díaz Negrete, B. y García-Aurrecoechea, R. (2008). Factores psicosociales de riesgo de consumo de drogas ilícitas en una muestra de estudiantes mexicanos de educación media. *Rev Panam Salud Pública*, 24(4): 223–32.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2013). Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México. Recuperado de: http://www.2012-2015.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2936/1/images/Diagnostico_sobre_jovenes_en_Mexico.pdf
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2017). *Encuesta Nacional del Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016–2017. México: INPRFM: Reporte de Drogas*. Recuperado de: <https://encuestas.insp.mx/ena/>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Salud mental del adolescente*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pérez Islas, V., Díaz Negrete, B. y Fernández Cáceres, C. (2014). Percepción de la violencia social en estudiantes mexicanos de educación media, usuarios y no usuarios de sustancias. *Psicología y Salud*, 24 (2), 255-268.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – México (2020). México en breve. Recuperado de: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/countryinfo.html>
- Rojas, M. (2011). Más allá del ingreso: progreso y bienestar subjetivo. En Rojas, Mariano (Coord.). *La medición del progreso y del bienestar. Propuesta desde América Latina*. México: Foro Consultivo, Científico y Tecnológico A.C.
- Rojas, M. (2012). Medición, investigación e incorporación a la política pública del bienestar subjetivo: América Latina. Reporte de la Comisión para el Estudio y la Promoción del Bienestar en América Latina. Foro Consultivo, Científico y Tecnológico A.C.
- Secretaría de Salud (1983). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 12 de julio de 2019. Recuperado de: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>
- Secretaría de Salud (2013). NORMA Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012, Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 09 de mayo de 2019. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013
- Sen, A., Stiglitz, J., Fitoussi, J. (2009). Informe de la Comisión para la Medición del Desempeño Económico y Progreso Social. Recuperado de: www.stiglitz-sen-fitoussi.fr
- Tena Suck, A., Castro Martínez, G., Marín Navarrete, R., Gómez Romero, P., De la fuente Martín, A. y Gómez Martínez, R. (2018). Consumo de sustancias en adolescentes: consideraciones para la práctica médica. *Med Int Méx*, 34 (2), 264-277.

Capítulo 22. El sistema interamericano como mecanismo para abordar de manera pacífica los conflictos, ejemplo estratégico para la educación para la paz

Rodrigo Zubieta del Paso

Introducción

La generación de una cultura de paz requiere estrategias específicas a efecto de educar a la sociedad para la paz; parte de ellas es no solamente el desarrollo de competencias específicas que la sociedad en general debe tener para poder convertirse en un verdadero agente de paz sino que esas habilidades y competencias se sitúen en contextos y estadios determinados reales, asumiendo como propios planes y acciones ya consolidados que impactan en el bienestar global social.

Por ello es necesario que estos planes y acciones se consideren de forma relevante y sus resultados y sentidos se incorporen al diseño instruccional que requiere un plan educativo. El Sistema Interamericano constituye un mecanismo de solución pacífica de conflictos que es un ejemplo estratégico útil en la tarea de educar para la paz y generar una cultura de paz, siendo relevante llevar la teoría a la práctica.

Este capítulo señala esas experiencias y destaca su impacto en procesos de pacificación en esquemas integrales, que influyen a países determinados y regiones, permitiendo con ello el desarrollo de procesos pacíficos de bienestar social.

Estrategia metodológica relativa a la educación para la paz

Aun cuando la palabra paz es de amplio uso coloquial, se trata de un concepto sumamente complejo, que puede abarcar un sinnúmero de realidades. Cualquier estudiante que desee acercarse a este concepto requiere entender en qué realidad o contexto se está aplicando.

En el ámbito internacional, la paz es un concepto que desempeña un papel preponderante. Largos e importantes tratados se han escrito para fomentar y promover soluciones que contribuyan a conseguir que las naciones se relacionen entre sí, sin la necesidad de recurrir a la dominación y la violencia. La historia de la humanidad, especialmente los hechos políticos ocurridos en los últimos 150 años, con el desarrollo de nuevas tecnologías para la guerra y los efectos devastadores que han generado, ha enseñado a las naciones que es necesario construir un orden mínimo consensuado que permita evitar el escalamiento de las hostilidades entre ellas.

Resulta esencial que la educación superior conozca estos marcos de consenso que históricamente han producido las naciones para entender que existe un orden internacional que fomenta la paz y la buena relación entre los pueblos.

El hemisferio occidental, en concreto el sistema de relaciones acordado por los países de las Américas, es uno de los ejemplos más representativos y paradigmáticos a nivel mundial del esfuerzo para crear un orden regional afianzado en la consecución de una paz firme y duradera. A este orden se le conoce como Sistema Interamericano.

El presente artículo repasa los principales instrumentos regionales, creados con la finalidad de fomentar la paz y la adecuada convivencia entre los pueblos de las Américas, con el objetivo de poner a disposición de la comunidad académica estos importantes recursos que pueden ser de suma utilidad para adentrarse en el concepto de la paz pero, sobre todo, para ayudar a fomentar una cultura de paz que incluya el diálogo y el entendimiento mutuo, y comprender que hay una necesidad imperiosa de tratar las conflictividades sin necesidad de llegar al enfrentamiento y la violencia.

Contexto

La democracia no nace de la noche a la mañana. Requiere tiempo, pero, sobre todo, demanda diálogo, consensos, acuerdos que logren patentar que la convivencia pacífica en medio de los disensos es la piedra clave para desarrollarla.

A nivel regional, quizá el ejemplo más emblemático haya sido la creación del Sistema Interamericano. Éste puede definirse como la construcción de un marco jurídico regional de trascendentales acuerdos entre los países de la región que ponen a la paz y a la democracia como principios de origen para garantizar la libertad de todos los ciudadanos nacidos en el hemisferio occidental.

El Sistema Interamericano tampoco nació de la noche a la mañana. Han tenido que pasar más de 70 años para que esta serie de principios originados por el consenso regional fueran establecidos. Estos principios se convierten en una hoja de ruta clara de defensa y acción conjunta para la protección de los ciudadanos.

Estos postulados y líneas de acción que se han ido plasmando a través de las disposiciones contempladas en la Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA), en el Pacto de

Bogotá para la solución pacífica de las controversias o en la Carta Democrática Interamericana (CDI), entre otros instrumentos, han sido fruto de una ardua reflexión y búsqueda de consensos. La OEA es justamente un espacio regional que busca como fin fortalecer la democracia a través del fomento y defensa de los principios compartidos entre sus miembros. Bien lo dice la Carta Democrática Interamericana: Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. (Artículo 1, Carta Democrática Interamericana)¹.

Pero, así como los principios básicos en que se funda la comprensión de la democracia se han mantenido, existen realidades que con el paso del tiempo exigen una nueva reflexión sobre sus alcances; las elecciones libres son un principio básico, pero no el único. Hay una serie de elementos adicionales que hacen que en un país se viva realmente la democracia, que también contempla la CDI: Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al Estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos (CDI, artículo 3).

Últimamente se ha escrito mucho sobre cómo las sociedades democráticas se han ido polarizando. Los actores políticos, que forman parte de la sociedad, han ido poco a poco asumiendo posiciones que buscan desmarcarse de los demás partidos como una manera de ganar adeptos. El juego de la competencia democrática, entendida como la disputa de actores políticos entre sí para ganar el gusto y beneplácito de la mayoría con el fin de hacerse del poder, en muchas ocasiones se transforma en una contienda que resalta las diferencias dejando de lado las similitudes y las causas comunes. Los actores políticos y sociales optan por dinámicas de confrontación y discusión más que enfoques inclusivos y consensuados.

Esto se ha agravado considerablemente con la llegada de las redes sociales. La necesidad de comunicar ideas y propuestas complejas en espacios que obligan a ser sumamente reducidos y efímeros trae consigo consecuencias que pueden ser negativas para la democracia. Los nuevos espacios que otorgan las redes sociales sirven ahora como una forma de trinchera donde los actores políticos manifiestan ideas en su mínima expresión, al mismo tiempo que las utilizan como púlpitos virtuales y, en ocasiones, para atacar al oponente. Una imagen, un video, una frase sirven ahora para destruir el prestigio de personas o grupos de la población. Las sociedades se han vuelto más complejas, más dispersas y menos resueltas a resolver sus problemas por la vía del diálogo y consenso.

En un momento se creyó que, para eliminar las disputas, lo que los actores políticos tenían como alternativa era proponer mecanismos de consulta directa a los ciudadanos. Frente a un tema que polariza a la sociedad, parecía que lo mejor era preguntarle directamente qué

¹ Organización de los Estados Americanos. Carta Democrática Interamericana (2001). https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

piensa y qué se debe hacer. Sin embargo, las últimas experiencias, utilizando mecanismos de participación directa, han sido poco prometedoras. Han terminado por ser ejercicios que no resuelven las conflictividades y, por el contrario, parecen agravarlas. Las sociedades se han dado cuenta, poco a poco, que los mecanismos de participación directa no son perfectos; si no están bien diseñados pueden manipularse y desvirtuarse con facilidad.

Adicionadas a la polarización se encuentran las enormes expectativas que se crean para lograr la simpatía de la ciudadanía. A cambio de un voto los actores políticos son capaces de hacer promesas poco realizables que requieren un respaldo político e institucional que en realidad no se tiene. El objetivo primordial en campaña es ganar; “prometer no cuesta nada”. Las promesas incumplidas, los oídos sordos ante una situación que exige una acción inmediata, la presencia de un problema estructural que persiste ante los ojos indiferentes de la clase política generan una gran presión que, si no se maneja correctamente, termina en la calle. Basta con ver la situación política y social de algunos de los países de la región para saber que hay sectores enormemente descontentos con el *statu quo* de la política, con la falta de una respuesta clara a los problemas reales de las personas y altamente sensibilizadas ante las medidas de los gobiernos que puedan afectar los intereses de todos o de algunos grupos sociales.

Las sociedades de la región no sólo se enfrentan a los conflictos que se derivan de los ámbitos políticos y sociales de las dinámicas que cualquier democracia actual enfrenta. Los conflictos que se relacionan también con la tenencia de la tierra, la explotación desmesurada de los recursos naturales, el enfrentamiento entre economías legales sostenibles y economías ilegales de beneficios inmediatos, la falta de garantías de seguridad que debe proveer el Estado, la limitada cobertura sanitaria ante una pandemia como la de Covid-19, por sólo mencionar algunas, son otra clase de conflictividades latentes más allá de la sola interacción conflictiva entre actores políticos. La aparición de nuevos conflictos relacionados con la demanda social y el crecimiento de los conflictos fruto de un mal manejo de asuntos públicos o abandono por parte de quienes tienen la responsabilidad de abordarlos agrega aún más retos a la estabilidad. En fin, pareciera que la conflictividad aparece en la vida diaria en todos sus variados espectros y aun así resulta difícil buscar instrumentos accesibles y útiles para resolverlos.

Si vamos sumando elementos de descontento, frustración y desencanto de la vida política, podemos darnos cuenta que los retos para consolidar las democracias en la región son muchos. Sin embargo, debemos entender que el conflicto en sí no necesariamente tiene una connotación negativa. En muchos casos si es tratado adecuadamente, si se crean las instancias y la estructura necesaria para abordarlo, los resultados pueden terminar fortaleciendo a la democracia. El conflicto en sí mismo es una consecuencia esencial de los sistemas democráticos que los fortalecerá si se tienen los instrumentos necesarios para manejarlo pero que los debilitará si la conflictividad se ignora o reprime.

El costo social, político y financiero de las últimas protestas sociales del año 2019 en varios países de la región ha sido sumamente alto y, sin embargo, se ha hecho poco para profesiona-

lizar el diálogo y la concertación con objeto de alcanzar acuerdos que convengan a la mayoría respetando los derechos de las minorías. Aun cuando ha habido importantes iniciativas en materia de prevención y manejo de la conflictividad, todavía hay mucho por hacer para que los conflictos puedan ser canalizados hacia un diálogo social y político constructivo, que ayude a dar solidez a los sistemas políticos de la región.

Desde su creación en 1948, la OEA ha identificado la necesidad de construir fuertes consensos para evitar que los conflictos escalen y pongan en riesgo la estabilidad institucional. El propósito es hacer un repaso de los diferentes instrumentos con que cuenta la Organización para apoyar a los países en el abordaje de las diferentes y variadas formas de conflictividades. Asimismo, este capítulo enuncia pequeñas lecciones aprendidas por las acciones que realiza la OEA a través de su trabajo entre los países con miras a aportar mecanismos y herramientas que les ayuden a tener un enfoque de diálogo constructivo y consenso, no de polarización y fragmentación social.

Herramientas jurídicas de la OEA para abordar la conflictividad

Como se mencionó anteriormente, el abordaje de los conflictos regionales por parte de la OEA se apoya en los instrumentos jurídicos que han establecido los países de la región a lo largo de los años. Lo primero que habría que distinguir es que dentro del marco de la Organización los conflictos se dividen en conflictos interestatales e intra estatales. Los primeros son aquellos que ocurren entre los Estados, como disputas fronterizas, violación de espacios territoriales, choques ideológicos entre países, etcétera. Por otra parte, los segundos son aquellos que nacen de los desacuerdos políticos internos, disputas entre los poderes del Estado, acceso a los recursos naturales, derecho a la propiedad, violación de derechos humanos, conflictos étnicos, disputas dentro de un mismo país, sólo por mencionar algunos. En ocasiones los conflictos internos pueden tener consecuencias fuera del país. Un ejemplo de esto es la actual crisis en Venezuela que ha generado un éxodo de sus ciudadanos hacia países como Colombia, Perú, Ecuador y Brasil que han tenido que tomar acciones ante la insostenibilidad de la crisis interna.

Los instrumentos jurídicos que se mencionará a continuación recogen la tradición democrática regional y los criterios generales para el abordaje de los conflictos. Resulta importante que se conozcan, no sólo porque siguen vigentes sino porque enriquecen las reflexiones presentes sobre lo que implica ser una democracia y los modos de buscar una respuesta pacífica a los conflictos.

A continuación, se enuncian algunos de los principales mecanismos (en orden cronológico):

- **Tratado de Río, 1947²**

El Tratado de Río, conocido formalmente como Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), estableció la noción de que un ataque contra un país signatario es un ataque contra todos los demás países del Hemisferio Occidental que forman parte del acuerdo. Este recurso cuenta actualmente con 17 miembros, pero vale la pena señalar que 6 naciones (Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua, México y Uruguay) se han retirado del Tratado en los últimos años. El TIAR fue invocado por Estados Unidos luego de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001. Claramente, el Tratado de Río se enfoca en el conflicto interestatal y es un intento de reducir la probabilidad de que los Estados de la región entren en guerra entre sí.

La Carta de la OEA se constituyó en abril de 1948. Establece que los Estados de las Américas intentarán resolver sus disputas por mecanismos pacíficos, como lo es la negociación, la mediación y el arbitraje. Además, recomienda que los Estados utilicen herramientas regionales de resolución de conflictos antes de presentar el tema directamente ante el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Sin embargo, el apoyo regional al Pacto es desigual. El Pacto de Bogotá por ahora ha sido ratificado y firmado sin reservas únicamente por 8 países. Once países, de 35 en total, mantienen reservas sobre el Pacto o no lo han ratificado. El enfoque del Pacto de Bogotá se refiere a conflictos interestatales e intenta consagrar el principio del uso de soluciones pacíficas para resolver las controversias entre Estados.

- **Tratado de Tlatelolco, 1967³**

Este tratado, firmado en la Ciudad de México, prohibió el uso y desarrollo de armas nucleares en América Latina y el Caribe. En total 22 países de la región han firmado este Tratado. Se aplicó a países con territorios de ultramar en la región, como el Reino Unido, Francia y los Países Bajos y también sentó las bases para el establecimiento del Organismo para la Prohibición de Armas Nucleares en América Latina y el Caribe (conocido como OPANAL por la abreviatura del nombre en español). A la fecha, 33 Estados de América Latina y el Caribe son miembros del OPANAL. El Tratado representó claramente un paso importante para reducir los posibles efectos de un conflicto interestatal en la región, particularmente en el contexto de la Guerra Fría y el desarrollo de armas de destrucción masiva. Bajo la iniciativa de México, se inició una fuerte campaña para “desnuclearizar” la región, lo que le valió al prestigioso diplomático Alfonso García Robles el premio Nobel de la Paz en el año 1982.

² Organización de Estados Americanos. Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR, 1947). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-29.html>

³ Organización de los Estados Americanos. Tratado de Tlatelolco (1967). <https://www.opanal.org/en/treaty-of-tlatelolco>

- **Fondo de Paz de la OEA, 2000⁴**

En junio de 2000, en la reunión de la Asamblea General en Windsor, Canadá, los ministros de relaciones exteriores de los países miembros de la OEA aprobaron la Resolución 1756 que estableció oficialmente 'El Fondo de Paz: Solución Pacífica de Controversias Territoriales', que se adoptó en un momento en que era necesario impulsar la capacidad de la OEA en la construcción de la paz y la resolución de conflictos. El Fondo está compuesto por un Fondo General y, además, los Estados miembros, observadores permanentes, otros Estados y actores privados pueden aportar recursos financieros. El Fondo de Paz da apoyo a los Estados miembros para abordar disputas territoriales. Apelar a este instrumento permite a los Estados acceder a herramientas de resolución de conflictos, como el arbitraje, la mediación y la verificación de hechos. El Fondo de Paz se centra en los conflictos interestatales, ya que se creó con un enfoque particular en las disputas fronterizas y territoriales. Por ejemplo, en años posteriores a su creación las disputas territoriales entre Belice y Guatemala, Nicaragua y Honduras, y El Salvador y Honduras se abordaron utilizando como mecanismo el Fondo de Paz.

- **Carta Democrática Interamericana, 2001⁵**

A 20 años de existencia, la Carta Democrática Interamericana representa un momento histórico para la región. Expuso el papel que puede desempeñar la OEA ante las rupturas democráticas y describió los procedimientos que se debe seguir para responder a dichas crisis. El artículo 6 establece, por ejemplo, que es derecho y responsabilidad de todos los ciudadanos participar en las decisiones relativas a su propio desarrollo... promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia⁶. El artículo 11 señala que la democracia y el desarrollo social y económico son interdependientes y se refuerzan mutuamente⁷. Estos dos artículos apuntan a la necesidad de abordar y atender los conflictos intra estatales. Es quizá la hoja de ruta más clara de lo que significa la democracia en la región y establece las líneas de acción en caso de que este sistema político se vea amenazado o interrumpido.

⁴ Organización de los Estados Americanos. Fondo de Paz de la Organización de Estados Americanos (2000). http://www.oas.org/sap/docs/fondo_paz/forum/Brochure%20Espanol%20Fondo%20Paz.pdf

⁵ Organización de los Estados Americanos. Carta Democrática Interamericana (2001). https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

⁶ Organización de los Estados Americanos. Carta Democrática Interamericana (2001). https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

⁷ Organización de los Estados Americanos. Carta Democrática Interamericana (2001). https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

- **Resolución de la Asamblea General de la OEA (AG / RES 1957) del año 2003⁸**

Esta resolución, aprobada en la Asamblea General de la OEA en 2003, se intitula ‘Promoción y Fortalecimiento de la Democracia: Seguimiento de la Carta Democrática Interamericana’. En ella los Estados Miembros instruyen al Consejo Permanente de la OEA para continuar promoviendo el intercambio de experiencias y mejores prácticas, a fin de institucionalizar el diálogo como medio para promover la gobernabilidad democrática y la resolución de conflictos. En la resolución 1957, los Estados Miembros insisten en la necesidad de compartir las mejores prácticas para abordar los conflictos a través de la OEA. Asimismo, la resolución señala que los integrantes de la Organización reconocen que el Consejo Permanente de la OEA desempeña y seguirá desempeñando un papel crucial en la resolución de conflictos a nivel regional.

- **Diálogo democrático: Manual para Practicantes, 2007⁹**

Este manual fue publicado por la OEA en conjunto con la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, el Gobierno de Canadá, IDEA Internacional y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Se creó a partir de la comprensión del papel que cumplen los procesos de diálogo en la construcción de paz y el fortalecimiento de la democracia y muestra las atribuciones que pueden desplegar las organizaciones internacionales en los conflictos a nivel local. Uno de los papeles más efectivos de las organizaciones internacionales para abordar los conflictos sociales es el de mediador neutral para facilitar el diálogo y ganar la confianza entre las partes en controversia.

- **Carta Social de las Américas, 2012¹⁰**

Los Cancilleres adoptaron la Carta Social de las Américas en la reunión de la Asamblea General en Cochabamba, Bolivia en el año 2012. Su artículo 34 establece que la cooperación hemisférica contribuye al desarrollo integral de las personas, a la eliminación de la pobreza, la exclusión social y la inequidad, a la consolidación de la democracia y a la prosperidad para todos los pueblos de las Américas. Los Estados miembros fomentarán la participación pública consciente y creativa en su proceso de desarrollo. A ningún individuo o nación se le debe negar la oportunidad de beneficiarse del desarrollo”. Esta carta resalta la importancia de los procesos de diálogo inclusivo para resolver los conflictos sociales. También sugiere que la coopera-

⁸ Organización de los Estados Americanos. Promoción y Fortalecimiento a la Democracia. Seguimiento a la Carta Democrática Interamericana (2003). http://www.oas.org/juridico/english/ga03/agres_1957.htm

⁹ Organización de los Estados Americanos, IDEA Internacional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA). Diálogo Democrático: Un Manual para Practicantes (2007). https://www.oas.org/es/sap/dsdme/pubs/DIAL_%20DEMO_s.pdf

¹⁰ Organización de los Estados Americanos. Carta Social de las Américas (2012). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2007/5837.pdf>

ción, que presupone la ausencia de conflicto, es clave para poner fin a varias plagas como la pobreza y la exclusión. Se resalta la importancia de abordar el conflicto social.

- **Diseño de Sistemas de Alerta y Respuestas Tempranas a Conflictos Sociales, 2016¹¹**

Esta guía fue publicada por la OEA en marzo de 2016 en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Tiene el propósito de fomentar un enfoque preventivo en el abordaje de los conflictos sociales en la región. Un Sistema de Alerta y Respuesta Temprana (SART) es vital en el área de prevención, resolución de conflictos y consolidación de la paz, ya que puede ayudar a identificar los conflictos antes de que se transformen en confrontaciones violentas. Los SART actúan recopilando, procesando y analizando información sobre situaciones conflictivas. Este sistema de respuesta puede aplicarse tanto a conflictos intra estatales como interestatales. La guía reconoce la importancia de actuar en la fase preventiva de un conflicto y una respuesta proactiva en lugar de simplemente reaccionar al estallido de la crisis.

- **Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2016¹²**

El 15 de junio de 2016, la OEA aprobó esta Declaración mediante la Resolución AG / RES 2888. Fue la primera de su tipo en las Américas. Ofrece medidas específicas para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en toda la región, por ejemplo, estableciendo los derechos a la libre determinación y la cultura, al acceso a la tierra y los recursos naturales. Un aspecto clave de la Declaración es el Artículo VII que aborda la igualdad de género. Los derechos de los pueblos indígenas se han vuelto más ampliamente reconocidos en los últimos años en las Américas. La Declaración reconoce los derechos como el acceso al agua, los recursos naturales y la tierra, que son actualmente disparadores de los conflictos sociales en lo interno de los países. Este importante instrumento exalta directamente los derechos de las comunidades indígenas. De hecho, este reconocimiento se plasma en muchas de las iniciativas de la OEA, como el Servicio Nacional de Facilitadores Judiciales. En Guatemala, por ejemplo, el programa toma en cuenta las costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas en el desempeño de sus tareas y en el esfuerzo por que puedan acceder a la justicia.

¹¹ Organización de los Estados Americanos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Guía Práctica para el Diseño de Sistemas de Alerta y Respuesta Temprana de Conflictos Sociales (2016). https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/democratic_governance/guia-practica-para-el-diseno-de-sistemas-de-alerta-y-respuesta-t.html

¹² Organización de los Estados Americanos. Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016). <http://www.oas.org/es/sadye/documentos/DADPI.pdf>

La OEA, en los últimos decenios, ha tenido que adaptarse para poder afrontar las situaciones derivadas de las realidades que le ha correspondido acompañar. Si bien en ciertas ocasiones el mandato del manejo de la conflictividad no es el objetivo principal del accionar de la OEA, en ciertos casos su manejo se deriva de un mandato o de la necesidad de trabajar en otros temas que traen como efecto secundario su tratamiento. Estas situaciones se presentan mayoritariamente en el trabajo de las Misiones Especiales de largo plazo, en las cuales, si bien el tratamiento de la conflictividad no es un fin o propósito de primera línea, se vuelve necesario su manejo con miras a crear las condiciones para cumplir con el fin del acuerdo o mandato general que le encomiendan.

El marco jurídico e institucional que ha creado la OEA a través de los años define el rumbo y el campo general de su acción para poder contribuir al tratamiento y manejo de la conflictividad. Este marco jurídico ha servido para que la Organización tenga diferentes roles en el tratamiento de conflictos tanto entre Estados como en el interior de ellos.

La creación de un sistema jurídico regional es la evidencia clara de que cuando se realiza un adecuado manejo y prevención de los conflictos, se puede ayudar de manera significativa a sentar las bases de una mejor y más sólida democracia. A fin de cuentas, la calidad de ésta puede medirse también en el modo en que resuelve y concilia las diferentes posiciones de los actores que la conforman.

Lecciones aprendidas del trabajo que ha realizado la OEA en el manejo de la conflictividad

La manera en que la OEA aborda y trabaja los conflictos está basada en el respeto a los procesos políticos internos de cada país y a su autodeterminación. La coyuntura actual evidencia que los gobiernos aún tienen la dificultad de interactuar con algunos actores, principalmente porque éstos no tienen la confianza para dialogar directamente con las autoridades. En estos casos, la presencia de un tercero internacional imparcial puede ser de gran ayuda para construir una metodología de diálogo constructivo.

Aun cuando en muchos países de la región se han logrado avances en materia de erradicación de la pobreza y desigualdad, aún persisten señales de exclusión que generan descontento social. La conflictividad seguirá latente si factores como la impunidad, inseguridad, exclusión social, desigualdad social y falta de oportunidades siguen siendo ignorados por las autoridades, a las que corresponde dar respuesta ante dichos problemas. Los gobiernos prestan poca atención a conflictos latentes, que de haberse abordado a tiempo no hubieran generado la inestabilidad que finalmente produjeron. En muchas ocasiones, las autoridades tienen la voluntad de resolverlos; sin embargo, no cuentan con las herramientas y las estructuras institucionales para canalizar los conflictos.

Los gobiernos caracterizados por una excesiva concentración del poder tienden a tener más dificultades a la hora de construir mecanismos efectivos de diálogo para mitigar los con-

flictos. Esto, en parte, porque les es más difícil reconocer la legitimidad de la posición de los actores reclamantes.

Una experiencia que ha acumulado la OEA acompañando procesos de diálogo y negociación es la importancia de tener presencia para ganar la confianza de las partes. Sensibilizarlas y conocer las expectativas que tienen del diálogo y la negociación es clave para el éxito del proceso.

La corrupción y la impunidad suelen ser factores de conflictividad que pueden llevar a una crisis política e institucional. El hartazgo de la sociedad ante estos fenómenos es cada vez mayor. La respuesta de los gobiernos a construir esquemas apoyados por organismos internacionales se ha vuelto instrumento útil para dar credibilidad a la sociedad de que las medidas que toman los gobiernos para combatir estos males serán efectivas.

Para que la OEA sea eficiente en su trabajo de apoyo a la gestión de la conflictividad debe ganarse la confianza de los actores. Sin ésta, las gestiones de la organización terminan siendo de bajo impacto.

La OEA tiene la obligación de apoyar y dar las herramientas necesarias para que los países y los actores políticos y sociales puedan abordar sus problemas de la mejor manera posible, sin la necesidad de imponer modelos y adecuándose irrestrictamente al papel que las partes soliciten. La Organización en un proceso de diálogo y negociación puede asumir diferentes roles a lo largo del proceso (mediador, facilitador, constructor de confianza, intermediario, etcétera), lo que le da la flexibilidad de adaptarse al esquema que mejor convenga a las partes.

En las gestiones a nivel local, es importante que la OEA conozca el contexto y a los actores en pugna. En estos procesos resulta más importante que las propuestas de solución salgan de los actores que de la capacidad y conocimientos técnicos que pueda brindar la Organización.

Conclusión

El Sistema Interamericano, y la OEA en concreto, tienen una amplia tradición en el tratamiento y manejo de las conflictividades. Prueba de esto es el vasto espectro jurídico que se ha ido creando mediante el consenso de los países para poder brindar a los ciudadanos del hemisferio una mejor democracia. Muchas de las acciones realizadas por la Organización en la actualidad, si bien se basan en los principios definidos por este andamiaje jurídico, se encuentran materializadas en las Misiones y Programas que la OEA tiene en los países. A través de su trabajo diario y de sus esfuerzos por consolidar los procesos políticos y sociales, la Organización contribuye directamente a un mejor manejo de los conflictos.

Es “en” y “con” los países y sus sociedades, con el aporte de las instituciones educativas de alto nivel, que la OEA se va alimentando de nuevos y mejores mecanismos y herramientas para atender los retos a los que se enfrenta la democracia. Los países han construido un sistema y una estructura de instituciones diseñados a la medida de cuanto se pueda utilizar en el momento en que se necesite.

Resulta clave que esta tradición y conocimientos para el fomento de una paz sostenible y duradera sean del dominio público en nuestro hemisferio, especialmente por las instituciones académicas a nivel superior. Es reiterada la necesidad de establecer planteamientos que ayuden a entender las conflictividades para abordarlas de modo adecuado. En ese sentido, hay que reconocer que en el Sistema Interamericano se encuentran sólidas bases para su tratamiento y reflexión.

Referencias

Organización de los Estados Americanos

- Carta de la OEA. http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp
- Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR, 1947). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-29.html>
- Tratado Americano de Soluciones Pacíficas (Pacto de Bogotá-1948). http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-42_soluciones_pacificas_pacto_bogota.asp
- Tratado de Tlatelolco (1967). <https://www.opanal.org/en/treaty-of-tlatelolco>
- Fondo de Paz de la Organización de Estados Americanos (2000). http://www.oas.org/sap/docs/fondo_paz/forum/Brochure%20Espanol%20Fondo%20Paz.pdf
- Carta Democrática Interamericana (2001). https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm
- Promoción y Fortalecimiento a la Democracia. Seguimiento a la Carta Democrática Interamericana (2003). http://www.oas.org/juridico/english/ga03/agres_1957.htm
- Carta Social de las Américas (2012). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2007/5837.pdf>
- Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016). <http://www.oas.org/es/sadye/documentos/DADPI.pdf>

Organización de los Estados Americanos, IDEA Internacional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA)

- Diálogo Democrático: Un Manual para Practicantes (2007). https://www.oas.org/es/sap/dsdme/pubs/DIAL_%20DEMO_s.pdf

Organización de los Estados Americanos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

- Guía Práctica para el Diseño de Sistemas de Alerta y Respuesta Temprana de Conflictos Sociales (2016). https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/democratic_governance/guia-practica-para-el-diseno-de-sistemas-de-alerta-y-respuesta-t.html

*La paz a través de la educación. Perspectivas
para el desarrollo de una cultura de paz en México desde
las Instituciones de Educación Superior*

Francisco Javier Gorjón Gómez
Coordinador

Se terminó de formar por
Gabriela Oliva Quiñones
en el mes de mayo de 2022.

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Myriad Pro 10/14 pts.

La paz como prerrogativa de los seres humanos se ha convertido en un tópico obligado en la enseñanza, pues implica su inclusión de forma transversal en todos los niveles educativos; resulta imperativo incorporar la educación para la paz y la cultura de la paz en la educación del siglo XXI, tanto en los diversos modelos educativos y de gestión, como en sus diseños instruccionales.

Para la elaboración de esta obra que el lector tiene en sus manos, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tomó la iniciativa de convocar a varios especialistas en la materia, procedentes de diversas instituciones pertenecientes a nuestra asociación, las cuales cuentan con programas, cuerpos académicos, líneas de generación y de aplicación de conocimiento vinculadas al conocimiento del tema, con el fin de identificar los elementos necesarios para la generación de estrategias orientadas a la educación y a la cultura de la paz.

Esta obra pretende fijar una postura integral en el tema de la paz a través de la educación, como una contribución académica hacia la sociedad, marcando diversos elementos conceptuales y filosóficos, planteando propuestas y reflexiones en torno a la violencia estructural que aqueja a nuestro país, e identificando elementos y escenarios basados en experiencias y buenas prácticas nacionales e internacionales.

