

Revista
COPaLa
Construyendo Paz Latinoamericana

DOAJ:
Directory of Open Access Journals



Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal



Índice de Revistas en Consolidación América



Invest in Open Infrastructure The Global Sustainability Coalition for Open Science Services

BASE:
Bielefeld Academic Search Engine



LatinREV:
Red Latinoamericana de Revistas



Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales



Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Biblioteca del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina



Aura

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences



Red Construyendo Paz Latinoamericana



Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)



Deycrit-SUR Repositorio, Directorio de Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de nuestro Sur



Asociación Latinoamericana de Sociología



Actualidad Iberoamericana, Índice Internacional de Revistas, Chile.



Deycrit-SUR, Directorio de Revistas Descoloniales y del Pensamiento Crítico de nuestro Sur



Google Scholar



Red Pensamiento Decolonial



Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

ISSN: 2500-8870

DOI:10.35600

copalarevista@gmail.com

Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor
núm. 04-2016-022416333800-203

Revista
COPaLa
Construyendo Paz Latinoamericana



PAZ



<https://acortar.link/idkMCI>

Información de la Revista



Propiedad y gestión

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana
ISSN 2500-8870 (En línea)

Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas, con periodicidad semestral.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número:

04-2016-022416333800-203

Reserva de derechos al uso exclusivo Indautor núm. 04-2016-022416333800-203

Revista CoPaLa es coordinada por su Director y Editor Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.

Revista CoPaLa. Construcción de Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0)



Director: Eduardo Andrés Sandoval Forero
Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com
Bogotá, Colombia

Director / Editor

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Profesor-Investigador

Director de la Red de Construyendo Paz Latinoamericana

Consejo Asesor Internacional

Jorge Alonso Sánchez

Doctor en Antropología Social -CIESAS Occidente
Profesor Investigador Nacional Emérito CONACyT (México)

Fernando Matamoros Ponce

Docotoró en l' École des Hautes Études en Sciences Sociales
(EHESS), París, Francia. Profesor de la Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla. (México)

Vicent Martínez Guzmán †

Doctor en Filosofía
Director Honorífico de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la
Paz. Universitat Jaume I de Castellón (España)

Tiziano Telleschi

Doctor en Sociología
Centro de Investigaciones para la Paz. Universidad de Pisa (Italia)

Ernesto Guerra García

Doctor en Educación
Universidad Autónoma Indígena de México (México)

Rudis Yilmar Flores Hernández

Doctor en Ciencias Sociales
Director de la Revista Conjeturas Sociológicas
Profesor Investigador de la Universidad de El Salvador (El Salvador)

Eduard Vinyamata Camp

Doctor en Ciencias Sociales
Dirección del Máster en Conflictología, Universidad Abierta de Catalunya
Director del Campus por la Paz (España)

Daniel Alberto Oviedo Sotelo

Doctor en Humanidades
Docente en posgrado, Instituto Nacional de Educación Superior,
Asunción (Paraguay)

Manuel Fernando Montiel Tiscareño

Doctor en Estudios Humanísticos
Coordinador para América Latina de Transcend: A peace and development
network (México).

Beleni Saléte Grando

Pós-Doutora em Antropologia Social
Docente en Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação
Física. Pesquisadora do CBCE - GTT Corpo e Cultura (Brasil)

Mario Nicolás López Martínez

Doctor en Historia Contemporánea.
Investigador y Docente en el Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad
de Granada (España)

Sofía Herrero Rico

Doctora en Educación para la Paz
Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz Universitat
Jaume I, Castellón (España)

Luis Eduardo Primero Rivas

Doctor en Filosofía
Coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva
Epistemología (SPINE)- Profesor-Investigador de la Universidad
Pedagógica Nacional de México (México)

Fanny Tania Añaños Bedriñana

Doctora en Pedagogía
Investigador y Docente en el Instituto de la Paz y los Conflictos.
Universidad de Granada (España)

Alexis Romero Salazar

Doctor en Sociología
Director de la revista Espacio Abierto
Docente investigador de la Universidad del Zulia (Venezuela)

Consejo Editorial Interno

Claudia Yolima Devia Acosta

Doctora en Geografía
Docente en Educación Superior. Acompañamiento a población firmantes
y víctimas del conflicto armado en el departamento del Huila.
Universidad Surcolombiana(Colombia)

Irma Isabel Salazar Mastache

Doctora en Ciencias de la Educación.
Dirección General de Educación Normal. Especialista Internacional en
Convivencias, Mediación Escolar y Resolución de Conflictos (México)

Víctor Manuel Negrete Barrera

Investigador social y periodista. Director Centro de Estudios Sociales y
Políticos de la Universidad del Sinú y de la Fundación del Sinú (Colombia)

Gloria Bonilla Vélez

Doctora en Estudios de Género
Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad
de Cartagena (Colombia)

María Teresa Reyes Ruíz

Doctora en Educación
Secretaría de Educación Pública (México)

Saúl Alejandro García

Doctor en Ciencias Sociales
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Lorena Patricia Salazar Bahena

Estudios de Doctorado en Ciencias Sociales
Universidad Autónoma Metropolitana (México)

Comité Técnico

Diagramadora

Lic. María Guadalupe Escalona Ramírez

Filóloga

Dra. María del Pilar Torres Anguiano

Diseñador

Lic. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Traductor

Lic. Alexis Osvaldo Sandoval Mota

Programador / Soporte técnico (Plataformas OJS/ORCID/DOI)

Luis Eduardo Martínez Salazar

PRESENTACIÓN

Revista CoPaLa

El número 17 de la Revista CoPaLa es una coedición con la Red CoPaLa y la Red Académica de Estudios Interculturales y Paz (RedAIP).

Artículos Científicos

- El contexto actual de la mediación intercultural en Chile, desde una visión internacional** 1/10
The current context of intercultural mediation in Chile, from an international perspective
Bermúdez-Plaza, Naili
Cabello-Tijerina, Paris Alejandro
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0263>
- Enseñar a ser docente, voz del profesorado de México y Argentina** 11/23
Teaching to be a teacher, voice of teachers in Mexico and Argentina
Mauricio Zacarías Gutiérrez
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>
- La Paz Integral desde la delegación administrativa del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE)** 24/41
La Paz Integral from the administrative delegation of the Council for School Coexistence (CONVIVE)
Mary Carmen Lara Valle
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0272>
- La autogestión energética ante la guerra capitalista. El caso de la resistencia en México** 42/55
Energy self-management in the face of capitalist war. The case of resistance in Mexico
Agustín Raymundo Vázquez García
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0266>
- El despojo histórico en territorios indígenas. Estéticas en las artes de resistencias del Istmo de Tehuantepec** 56/68
Historical dispossession in indigenous territories. Aesthetics in the arts of resistance of the Isthmus of Tehuantepec
Fernando Matamoros Ponce
Aline Zárate Santiago
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0267>



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sistema de atención a reportes de violencia escolar en el Estado de México 69/84
System of attention to reports of school violence in the State of Mexico
Africa Ruth Angelica Medina del Rasso
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0268>

Privilegios y exclusiones como prácticas docentes, desde la mirada de los estudiantes 85/95
Privileges and exclusions as teaching practices, from the perspective of the students
Fatima Dinora Cervantes Hernández
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0269>

Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares 96/113
Institutional strategies with a perspective of peace and human rights to address school violence
Héctor Eduardo Velázquez Bucio
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0271>

La ideación suicida en adolescentes. Estado de la cuestión 114/129
Suicidal ideation in adolescents. state of affairs
Leticia González González
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0270>

Comportamiento colectivo-grupal violento tendiente a la deshumanización, despersonalización y desdignificación de los otros 130/144
Violent collective-group behavior tending to dehumanize, depersonalize, and degrade others
Nadhiely Donaji Meza Nieto
Rubén Sánchez Carranza
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0257>

Reseña

Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica (2022) 145/147
Irma Isabel Salazar Mastache
ISBN: 9788411459471
Círculo Rojo, España
Páginas: 283
Reseña por: **Marco Aurelio Coyoli Pereyra**



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Presentación del no. 17

Revista CoPaLa

Presentación del no. 17

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277017>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Presentación del no. 17

Revista CoPaLa
Red CoPaLa, Colombia
copalarevista@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277017>

RESUMEN:

El presente número de la Revista CoPaLa, *Construyendo Paz Latinoamericana*, reúne una serie de artículos de investigación, reflexión y propuestas transformadoras que se suman a las nuevas necesidades de construcción de paz, integral y duradera ante los nuevos retos de la sociedad y la escuela.

Las líneas temáticas que se convocaron para integrar el número 17 de la Revista CoPaLa fueron, perspectivas teóricas y metodológicas sobre temas de democracia, paces, conflictos, violencias, interculturalidad, derechos humanos, no violencia, educación para la convivencia pacífica, métodos de gestión, resolución y transformación de conflictos; así como todo lo relacionado con desarrollo social, pedagogías críticas y experiencias de investigación acción participante para la construcción de paz en contextos sociales, familiares, educativos, regionales, nacionales o mundiales.

Se recibieron 17 manuscritos, tanto de México como de Latinoamérica, de los cuales 11 fueron dictaminados de manera positiva. La tasa de aceptación final ha sido del 64%. Invitamos a continuar postulando escritos en nuestras próximas convocatorias.

Aprovechamos el espacio para reconocer el trabajo académico y profesional de los dictaminadores externos de las diferentes instituciones académicas, quienes con sus observaciones y sugerencias enriquecieron los escritos publicados.

El no. 17 de la Revista CoPaLa, se conforma de los siguientes artículos:

El contexto actual de la mediación intercultural en Chile, desde una visión internacional

escrito por Bermúdez-Plaza, Naili; Cabello-Tijerina, Paris Alejandro, quienes buscan determinar el estado actual de la mediación intercultural en Chile, su desarrollo, regulación y relación con el contexto migratorio actual del país. Logran determinar que la praxis de la mediación intercultural no ha llevado un desarrollo teórico a la par de su práctica, esto debido tal vez a la necesidad de atender los conflictos que surgen a raíz de la llegada de migrantes a la sociedad chilena.

Enseñar a ser docente, voz del profesorado de México y Argentina

de Mauricio Zacarías Gutiérrez, quien muestra el resultado de una investigación aplicada a profesores de ambos países, para describir ¿qué es ser docente?, así como ciertas características al conocimiento pedagógico que debe poseer el nuevo profesor, tomando como base la experiencia en la formación de docentes para la educación primaria.

La Paz Integral desde la delegación administrativa del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE)

de autoría de Mary Carmen Lara Valle, artículo en el que describe los conflictos que se hacen presentes entre los servidores públicos que laboran en el Consejo para la Convivencia Escolar para proponer, desde la perspectiva teórica y metodológica de paz integral, una guía de información que incluya el proceso de

actividades, reglas y pautas específicas que ayuden a gestionar los conflictos laborales, para prevenir que se conviertan en violencias.

La autogestión energética ante la guerra capitalista. El caso de la resistencia en México

de Agustín Raymundo Vázquez García, artículo interpreta el discurso de la Red Nacional de Resistencia Civil (RNRC), en términos de la guerra que opera tanto el estado como la corporación empresarial (nacional y transnacional) sobre la población mexicana durante el periodo neoliberal.

El despojo histórico en territorios indígenas. Estéticas en las artes de resistencias del Istmo de Tehuantepec

autoría de Fernando Matamoros Ponce y Aline Zárate Santiago. Quienes presentan una reflexión teórico conceptual del conflicto por la tierra en México, y en particular el Istmo de Tehuantepec. Apoyándonos en la mirada dialéctica, metodológica y epistemológica de Walter Benjamín. En el escrito destacan aspectos históricos de la memoria en el conflicto agrario mexicano, frente al actual desempeño gubernamental.

Sistema de atención a reportes de violencia escolar en el Estado de México

as escuelas, presentando el proyecto de Centro de Atención para

de Africa Ruth Angelica Medina del Rasso; quien analiza las condiciones de violencia que se presentan al interior y periferia de las instituciones escolares, para después, evidenciar la necesidad de diseñar una propuesta de atención a reportes de violencia escolar en la entidad mexiquense, desde la cual se canalicen acciones por medio de diferentes instancias gubernamentales. La investigación documental es de corte cualitativo, comprende el periodo de 2016 al 2020. La autora empleó técnicas de recolección de datos que le permitieron registrar la realidad en torno a las diferentes líneas de atención a reportes de violencia en el Estado de México, para dar cuenta que no existía una directa para dar atención a las escuelas, presentando el proyecto de Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense (CACEM).

Privilegios y exclusiones como prácticas docentes, desde la mirada de los estudiantes

la autora es Fatima Dinora Cervantes Hernández, quien realiza una investigación en escuelas primarias con el objetivo de, describir los elementos que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes, privilegiando y favoreciendo a unos y excluyendo a otros dentro del aula. Se trata de un estudio etnográfico con perspectiva de paz integral. El escrito cierra con una propuesta con la que pretende ayudar a los docentes a enseñar y a convivir con sus estudiantes de manera igualitaria e incluyente.

Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares

autoría de Héctor Eduardo Velázquez Bucio, quien realiza una investigación de corte cualitativa con el método de etnografía para la paz, desde la cual registra los hechos violentos manifestados en las escuelas mexiquenses en el ciclo escolar 2021-2022. Con los resultados realiza una matriz de tipologías de violencias,

para después, trazar una ruta de atención, contención y seguimiento integral y pacífico para la comunidad escolar en crisis.

Comportamiento colectivo-grupal violento tendiente a la deshumanización, despersonalización y desdignificación de los otros

de Nadhiely Donaji Meza Nieto y Rubén Sánchez Carranza. El objetivo es acercar al lector al conocimiento de las posibles causas de los comportamientos violentos de los sujetos más allá de lo individual, es decir del comportamiento colectivo-grupal, enfocándose en aquellos tendientes a la deshumanización y despersonalización de los otros al considerarlos como sus contrincantes o enemigos llegando al extremo no sólo de agredirlos o violentarlos sino también de humillarlos y despojarlos de su dignidad humana. La investigación se basa en el análisis de un caso, contrastando los hechos con diversas teorías que tratan de explicar el comportamiento humano colectivo-grupal a partir de las aportaciones de Gustav Le Bon, Randall Collins, Andrade, Appelbaum, Cooley, entre otros. Se concluye con el señalamiento de la importancia que tienen las teorías del comportamiento humano especialmente en lo colectivo-grupal.

La ideación suicida en adolescentes. Estado de la cuestión

autoría de, Leticia González González. El objetivo de esta investigación documental es revisar el fenómeno de la ideación suicida en adolescentes, así como los factores de riesgo desde múltiples perspectivas que puedan servir para posteriores investigaciones desde un punto de vista preventivo.

CIERRA EL NÚMERO 17 DE LA REVISTA CoPaLa CON LA RESEÑA DEL LIBRO: SALAZAR-MASTACHE IRMA ISABEL (2022), METODOLOGÍAS DE TRABAJO PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA. CÍRCULO ROJO, ESPAÑA.2022. ESPAÑA. CÍRCULO ROJO. 978-84-1145-947-1.

Escrita por Marco Aurelio Coyoli Pereyra.

El monográfico aborda diferentes áreas de la cultura y estudios para la paz, con niveles de acción diferentes y con metodologías variadas. Deseamos que el contenido sea parte de la formación de investigadores; así como, de análisis y consulta para nuevas investigaciones.

Reiteramos nuestro agradecimiento a todas las personas que intervinieron para lograr la publicación del no. 17 de la Revista CoPaLa y, a cada una de las instituciones académicas que confiaron su tiempo y experiencia. Aprovechamos la ocasión para manifestarles nuestro interés en seguir contando con sus aportes para fortalecer las publicaciones científicas en México y Colombia.

Atentamente Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana 01 enero 2023

El contexto actual de la mediación intercultural en Chile desde una visión internacional

Bermúdez-Plaza, Naili; Cabello-Tijerina, Paris Alejandro

El contexto actual de la mediación intercultural en Chile desde una visión internacional

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277001>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0263>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El contexto actual de la mediación intercultural en Chile desde una visión internacional

Naili Bermúdez-Plaza
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
nbermudezpz@uanl.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6587-7933>

Paris Alejandro Cabello-Tijerina
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
paris.cabellotjr@uanl.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-0191-2488>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0263>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277001>

Recepción: 09 Junio 2022

Aprobación: 02 Noviembre 2022

RESUMEN:

Siguiendo una metodología cualitativa, el presente trabajo busca determinar el estado actual de la mediación intercultural en Chile, su desarrollo, regulación y relación con el contexto migratorio actual del país. Aunque se hace un breve recorrido por el caso Español, sin ser precisamente este un análisis comparado, se logra determinar que la praxis de la mediación intercultural no ha llevado un desarrollo teórico a la par de su práctica, esto debido tal vez a la necesidad de atender los conflictos que surgen a raíz de la llegada de migrantes a la sociedad chilena. Finalmente, Chile no cuenta una regulación de mediación que incluya en su visión intercultural los pueblos originarios y las personas migrantes en sentido amplio.

PALABRAS CLAVE: mediación, mediación intercultural, migración, conflicto.

ABSTRACT:

Following a qualitative methodology, this paper seeks to determine the current state of intercultural mediation in Chile, its development, regulation, and relationship with the current migratory context of the country. Although a brief review of the Spanish case is made, without being precisely a comparative analysis, it is possible to determine that the praxis of intercultural mediation has not had a theoretical development on a par with its practice, perhaps due to the need to address the conflicts arising from the arrival of migrants to Chilean society. Finally, Chile does not have a mediation regulation that includes in its intercultural vision native peoples and migrants in a broad sense.

KEYWORDS: mediation, intercultural mediation, migration, conflict.

1- INTRODUCCIÓN

El aumento de los movimientos migratorios intrarregionales e internacionales alrededor del mundo, traen consigo una diversificación cultural que hace que las relaciones multiculturales cada vez más usuales, sean parte de la cotidianidad en diversos ámbitos (Nina-Estrella, 2013). Como consecuencia de ello, en la sociedad de acogida diferentes instituciones y organizaciones se ven enfrentadas a desafíos complejos, para garantizar el acceso de todas las personas -sin distinción alguna- a servicios públicos como la salud, la educación y la vivienda.

Entre dichos desafíos se encuentran superar las barreras de integración y de acceso causadas por la variedad de países de origen (Sepúlveda & Cabieses, 2019) además de las diferencias culturales, lingüísticas y funcionales, entre las personas migrantes y los profesionales de las entidades proveedoras de los servicios ya mencionados (Lazaro & Tejero, 2017).

En ese contexto, el papel de las instituciones es altamente relevante. Estas últimas “están obligadas” (Iniesta, et al. 2007) a proponer cambios organizacionales que faciliten los procesos, y en el ámbito sanitario por ejemplo, induzcan sus intervenciones hacia el logro de objetivos asistenciales, disminuyan los efectos en la salud de las personas a causa del desconocimiento y proporcionen una educación en salud universal, respetuosa de las distintas cosmovisiones de los nuevos ciudadanos.

Redorta (2011), señala que los conflictos en general responden a un esquema de patrones dominantes. Desde su teoría los interculturales en particular, son conflictos de valores, en los que las disputas tienen como elementos centrales los valores o creencias de los individuos, es decir, las razones del conflicto son culturales y generalmente tienden a llevar intrínseco el convencimiento de que la cultura de unos es mejor que la de otros, generando relaciones asimétricas de poder que en el caso de los migrantes resultan en manifestaciones de racismo estructural y cotidiano.

Calderón (2009), sostiene que los conflictos son “inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos” (p. 3) por ello hacen parte de la cotidianidad de toda comunidad, sin embargo, los que se presentan entre las personas migrantes y la sociedad de acogida, se originan y se complejizan, como consecuencia del prejuicio, estereotipo y discriminación hacia las personas migrantes y la migración como fenómeno social. Nina-Estrella (2013; 2018).

Es así como en los países receptores de migraciones, las disputas surgen del no reconocimiento de la identidad (individual o colectiva), las costumbres, las tradiciones, los valores, la lengua, los símbolos, los estilos de vida etc., de unos Otros llamados minorías (Hopenhayn, 2002), que a través de apuntes del lenguaje se ven envueltos en relaciones asimétricas de poder y manifestaciones de violencia en el ámbito estructural pero también en el cotidiano (Fouilloux, 2019).

Chile no ha sido la excepción, la academia ha develado en una variedad de estudios en diversos áreas, comportamientos xenófobos y racistas hacia la población migrante, especialmente hacia aquellos de origen afrodescendiente, afrolatino, afrocaribeño y/o de origen indígena. Como plantean Tijoux (2017) y Tijoux & Palominos (2015), el fenómeno migratorio en el país genera prácticas violentas que favorecen relaciones marcadas por la etnicización, racialización y naturalización de imaginarios racistas.

Las cifras de la migración en Chile hoy

El reciente informe de datos oficiales entregados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el nuevo Servicio Nacional de Migraciones (otrora Departamento de Extranjería y Migración) al 31 de diciembre de 2020 la población extranjera residente en Chile alcanzaba un total de 1.462.103 personas, representando un aumento de 0,8% respecto de los datos obtenidos por la institución en el mismo período de 2019. El incremento, corresponde a 11.770 personas migrantes. Cifra por debajo del alza reportada en 2019, cuando se informó el ingreso de 242.157 personas, 11,4% más que en 2018 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021).

La entidad refiere que a nivel nacional “en los últimos 25 años el porcentaje de migrantes internacionales residentes en Chile, respecto del total de la población pasó de 0,8% en 1992 a 4,4% en 2017” de acuerdo con el último censo levantado en ese año (INE, 2018), quedando demostrado un incremento exponencial y sostenido de la migración en el país. Junto con ello, se indica también que los principales cinco colectivos migrantes en el país durante el 2020 provienen de Venezuela (30,7%), Perú (16,3%), Haití (12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%), colectivos que concentran el 79% del total de la población extranjera residente en Chile, similar a la cifra de 2019. (INE, 2021).

Las estadísticas toman relevancia cuando se contrastan con la realidad social. Un estudio del Centro Nacional de Estudios Migratorios (CENEM) adjunto a la Universidad de Talca, detalló que entre las cuatro dimensiones que abordó la investigación (agresión directa, acceso a servicios, trato justo e integración laboral) realizada entre migrantes residentes de 5 comunas de la Región Metropolitana, el porcentaje más alto, 57,6%,

se concentró en el ítem agresión directa. Al observar los indicadores de esta dimensión se tiene que el 82,0% dice haber tenido que escuchar chistes sobre personas extranjeras, el 64,7% dice haber escuchado comentarios denigrantes en contra de su persona por ser extranjero, mientras que el 63,7% reconoció que le han mirado en forma desagradable por la misma razón (CENEM, 2019).

El evidente aumento de las migraciones en Chile y la diversificación de las personas que llegan al país, ha puesto de manifiesto por un lado las diferencias culturales entre los que llegan y los chilenos y por otro lado, ha demostrado que hace falta promover mecanismos de resolución pacífica de conflictos, valorando la diferencia como algo innato al ser humano y utilizando el diálogo inclusivo e intercultural para mediar las expectativas de un grupo (migrantes) y otro (nacionales) y establecer valores de convivencia compartidos. La mediación intercultural es una estrategia asertiva para la afrontar los desafíos de la migración y promover acciones de convivencia pacífica, sin embargo, requiere de una política pública que la regule, de un aparato estatal que la provea e instituciones capaces de reconocer que su uso facilita la construcción de sociedades pacíficas.

2- FUNDAMENTO TEÓRICO

La mediación intercultural: un espacio de encuentro a través de las instituciones.

El Programa de Acción sobre una Cultura de Paz impulsado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconoce el valor de la pluralidad cultural y resalta como una acción necesaria para la paz la “promoción, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los seres humanos en toda su diversidad de religiones, creencias, culturas e idiomas” (Naciones Unidas, 1999; 2007).

Destaca el diálogo como un elemento fundamental, tanto en la construcción como la consolidación de la paz. Además como uno de los elementos transversales en la resolución de los conflictos interculturales, mismos que para los países receptores del fenómeno de las migraciones masivas representan el gran desafío de transitar desde una sociedad multicultural hacia una intercultural (Bartolomé & Cabrera, 2003).

De este modo, la naturaleza de la mediación intercultural es precisamente, ser una herramienta asertiva, que promueve los acercamientos para mediante el diálogo lograr la gestión de dichos conflictos. Tal como lo plantean Ortega, Shen y Perales (2019) “la mediación intercultural favorece la gestión de la diversidad”. Primero por su capacidad para intervenir y transformar los conflictos, cuyas causas están relacionadas con los desacuerdos ocasionados por las diferencias culturales. Segundo porque como estrategia, contribuye a la “prevención de posibles tensiones emergidas por la falta de comprensiones entre personas procedentes de diferentes culturas” (p. 156).

La literatura especializada, enmarca el concepto de mediación en diferentes enfoques. Para Vinyamata (2015), la mediación es un proceso dialógico, que busca que con la intervención de un mediador -facilitador- imparcial, se establezcan puentes comunicativos entre los intervinientes en conflicto y se procure que por sí solas puedan llegar a establecer consensos, fundamentalmente que “permitan recomponer la buena relación” (p. 17). De esta manera, las relaciones y el diálogo (intercultural, inclusivo, etc.) son elementos fundamentales de la mediación intercultural.

Este tipo de mediación tiene como precepto, ser un instrumento de convivencia pacífica y de inclusión de los nuevos ciudadanos en las estructuras sociales de acogida. Aguado & Herraz (2006), señalan que los procesos de mediación deben “facilitar la comunicación entre los intervinientes, comprender cómo las diferentes posiciones se construyen en diferentes elementos culturales y traducir los contenidos de las diferencias en términos de un código común” (p. 10).

Ahora bien, mediación intercultural es un término de alguna manera reciente, su desarrollo teórico y práctico, adiciona a las definiciones tradicionales de mediación, elementos decisivos para el desarrollo del procedimiento, como “el origen de los sujetos que intervienen, el contexto social y cultural en que se desarrolla

y los fines que persigue” (Valdebenito, Munuera, & Donoso, 2019, p. 92). En su definición, se destaca la hecha por Giménez (2001), quien la describe como:

...una modalidad de intervención de partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o instituciones etnoculturales diferenciados (p. 142).

Como el propósito del presente trabajo es dar una visión internacional sobre el contexto actual de la mediación intercultural en Chile, se hace necesario revisar, sin la profundidad que requiere un análisis comparado, pero sí con la seriedad que reclama la metodología seguida, una exploración a los avances de la mediación intercultural en España como un caso de referencia para posteriormente detallar lo acontecido en Chile.

El caso España

La mediación intercultural nació de la necesidad de una estrategia de “aproximación a los conflictos interculturales relativos a la presencia de inmigrantes entre nosotros” (García & Barragan, 2004, p. 124). Su desarrollo y fortalecimiento teórico, viene dado desde España, quien ha sido uno de los países, de habla hispana, pioneros en materia de mediación intercultural.

En ese lado del mundo, esta alternativa surge a partir de la década de los 90 como propuesta de intervención para la promoción de la convivencia pacífica entre las distintas culturas procedentes de África, Medio Oriente, Asia, Europa del Este y América Latina (Antonín, 2010). En 2009, solo en Madrid la población de inmigrante era de 17%, sin contar que, de acuerdo con las estadísticas en un panorama general, es el país con mayor porcentaje de toda la Unión Europea^[4] (Mugak [Centro de Estudios y Documentación sobre el Inmigración y la Xenofobia], 2004)

Los 2000, fueron la etapa de mayor impacto, con el surgimiento de agentes de mediación intercultural en numerosas comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Cataluña, Ciudad Real, Madrid, Huelva, Andalucía, etc.) a través de los denominados Servicios de Atención y Mediación Intercultural (SAMI), programas municipales de integración social en materia de migración.

En esa misma línea de tiempo, es importante lo sucedido especialmente durante el período comprendido entre los años 2002 y 2010. De acuerdo con la bibliografía, la etapa de mayor producción académica y empírica, denominada también como “el boom” de la mediación intercultural.

Entre el auge de la publicación de libros y artículos y la creación de programas de postgrado para la especialización en la materia, los hitos más relevantes del período se pueden enlistar así: el programa de formación de mediadores interculturales por parte de la Federación Andalucía Acoge y AEP Desenvolupament Comunitari (2001), la creación del Grupo El Triángulo (2002), en el que se congregaron varias entidades y profesionales expertos, la puesta en marcha del Plan de Convivencia Social Intercultural de la ciudad de Madrid (2004-2007), que valga la pena aclarar, nace en el seno del Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid (con funcionamiento este último desde 1997); la formación de la Red de Mediadores Interculturales del Programa de Inmigración de la Obra Social de la Fundación La Caixa (2006-2008) (Belloso, 2003) (Giménez, 2007) y hacia finales de la década, las labores interventivas y formadoras de la organización ACCEM (Fandila, 2011).

En este escenario multicultural, queda en evidencia, como el desarrollo disciplinar de la mediación intercultural ha tejido una relación directa con la migración y la gestión de los movimientos migratorios, aunque dicha relación no debiera ser exclusiva, pues en el sentido amplio de la diferencia (origen, cultura, orientación sexual, religión, etc.) está también es aplicable a otras categorías sin la condición expresa de

la presencia de migrantes, pues como se comentó, los conflictos son inherentes a los seres humanos y a sus relaciones con otros.

En España, aunque no existe una ley general que reglamente la aplicación de la mediación intercultural en los diferentes Servicios Sociales, Instituciones Educativas y espacios comunitarios, si existen leyes especializadas en diferentes materias del derecho que regulan su uso de manera específica por ejemplo en asuntos civiles y mercantiles.

La Ley 5/2012, de 6 de julio, sobre la mediación en asuntos civiles y mercantiles, establece por primera vez en el ordenamiento jurídico español, una definición del procedimiento de mediación entendido como “aquel medio de solución de controversias, cualquiera que sea su denominación, en que dos o más partes intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo con la intervención de un mediador” (Boletín Oficial del Estado, 2012).

En los términos de la ley, la mediación tiene como principio fundamental (entre otros) la voluntariedad, como la libre autonomía, de los interesados, de decidir hacer parte o no del procedimiento, de querer contar con la intervención de un tercero neutral que oriente el diálogo entre las posiciones extremas en el conflicto. Esta tercera parte neutral es fundamental, pues además del profesionalismo que le confiere al procedimiento, su conducción y manejo equitativo del conflicto facilitará el mantenimiento de las relaciones y el acuerdo de mediación.

Al tratarse de un modelo autocompositivo, esto es, basado únicamente en la voluntad de las partes, cada una de ellas se vuelven protagonistas y como tal, han de hallar una solución común a su conflicto, sin delegar al mediador/facilitador, la responsabilidad de decidir sobre el mismo. El rol del mediador entonces será el de mantenerse en su papel de comunicador y facilitador de la comunicación, neutral e imparcial, que no beneficia a ninguna de las partes a la hora de conducir el procedimiento.

Sin dudas, la Ley 5/2012, destaca como un antecedente jurídico importante para el fortalecimiento legal y empírico de la mediación en España, sin embargo, los asuntos civiles y mercantiles, así como los propósitos que persigue este tipo de mediación especializada, distan de los que pretende la mediación intercultural, considerando esta última, como un puente cuya función principal es conectar a los personas migrantes con la sociedad de acogida, representada en instituciones gubernamentales, servicios públicos y civiles y espacios comunitarios y promover su integración.

En relación con ello, un antecedente interesante de incluir desde la perspectiva de los conflictos interculturales y su gestión por medios pacíficos es el artículo 9 de la Constitución Española, por el cual se reconoce la obligación del estado de brindar a sus ciudadanos la posibilidad de, por una parte desarrollarse como personas en igualdad de condiciones y por otra de equiparar las oportunidades de aquellos menos favorecidos, en nombre del principio de igualdad. La mediación intercultural es entonces, una equiparación de oportunidades para el migrante, pero también un instrumento de convivencia pacífica intercultural en la medida en que facilita el entendimiento entre culturas a través de la valoración de la diferencia como potencial de desarrollo y no como motivo de discriminación, a la par que facilita el acceso a derechos de aquellos que por barreras administrativas pero sobre todo culturales se ven comprometidos y requieren protección. El artículo constitucional expresa que:

“corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social” (Constitución Española, 1978).

En Europa, especialmente en España, desde el año 2008 existe un reconocimiento de facto de la profesión del mediador intercultural (Antonín, 2010). Así lo confirman la existencia de planes de estudio especializado a nivel de postgrado como el Máster en Gestión y Resolución de Conflictos de la Universidad de Barcelona, destacado como uno de los programas de formación pioneros en el tema; el Máster en Cultura de Paz, Mediación y Resolución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Madrid, el Máster Universitario en

Traducción y Mediación Intercultural, impartido ininterrumpidamente por la Universidad de Salamanca desde el año 2009; el Máster en Mediación y Gestión de Conflictos de la Universidad Complutense de Madrid que en el 2021 cumple 24 años desde sus inicios; el Máster de reciente implantación (2019) en Migraciones, Mediación y Grupos Vulnerables de la Universidad de Almería y la Maestría Oficial en Mediación y Gestión del Conflicto de la Universidad Internacional de Valencia que se dicta de manera online.

Por otra parte, al extremo del mundo, en América Latina, la mediación intercultural, es aún una herramienta de intervención sociocomunitaria incipiente (Berrios & Vargas-Salinas, 2017), lo que explica que en la mayoría de los países de la región no haya hasta el momento áreas especializadas de mediación intercultural en contextos pluriétnicos y multirraciales y los referentes de su práctica se remonte a las experiencias europeas, canadienses incluso norteamericanas.

El caso Chile

En términos jurídicos, el acceso a la justicia en Chile se encuentra normado por la Constitución Política de la República (CPR) en su artículo 19 inciso 2. En él se asegura “la igual protección de la ley en el ejercicio de sus derechos” resaltando que “toda persona tiene derecho a defensa jurídica en la forma que la ley señale y ni la ley ni autoridad alguna podrán establecer diferencias arbitrarias” (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 1980).

En cumplimiento de lo anterior, existen en Chile las Corporaciones de Asistencia Judicial (CAJ), consagradas en la Ley N° 17.995 de 1981[5] y la Ley N° 18.632 de 1987[6] como instituciones con personalidad jurídica, sin fines de lucro, cuya finalidad es prestar asistencia jurídica y judicial gratuita a personas de escasos recursos. En conjunto, ambas leyes, regulan los servicios de las CAJ de 5 regiones del país: Región Metropolitana, Región de Valparaíso, Región del Bio Bio, Región de Tarapacá y Región de Antofagasta. Estas instituciones, representan la materialización del mandato constitucional, a la vez que, equilibran las oportunidades para garantizar el derecho a la justicia de grupos vulnerables en el país, eventualmente incluidos los migrantes, esto porque como grupo poblacional, enfrentan también controversias en cualquiera de los diferentes ámbitos, al interior de sus familias, dificultades en el acceso a la salud, conflictos laborales con sus empleadores o como víctimas de la delincuencia.

En Chile no existe una ley general sobre la mediación como método alternativo de solución de conflictos en lo general del derecho. Al igual que en España, en su lugar, existen cuerpos normativos desarrollados desde materias específicas como familia, salud y trabajo. La Ley N° 19.968 de 2004 modificada por Ley N° 20.286 de 2008, por ejemplo, crea los Tribunales de Familia y redirecciona la prestación de servicio de las CAJ hacia la atención de asuntos en materia de familia, vivienda, laboral y comunitario siendo reconocidas como Centro de Mediación.

Uno de los hitos más representativos de la presente ley, fue incorporar en el ámbito legal formal, la única definición de mediación que tiene el ordenamiento jurídico chileno. Además de definirla, enmarca el procedimiento en una serie de principios y funciones que perfilan de una manera clara el papel que desempeña cada uno de los participantes implicados. Estas características no las contempla ninguna otra ley de mediación especializada en el país.

Profundizando en la materia familiar, vale la pena girar la mirada hacia las diversas prácticas de crianza o las dinámicas familiares por ejemplo, que convergen en la sociedad chilena con la llegada de la comunidad migrante. En los servicios institucionales pueden converger imaginarios estereotipados y enjuiciadores de las pautas de educación de estas familias hacia sus hijos por parte de los profesionales a cargo de los servicios. Para Valdebenito, Munuera & Donoso (2019), la mediación familiar con un enfoque intercultural debiera generar “acceso a espacios de contención y apoyo mediante redes de servicios que acompañen el tránsito cultural, minimizando el accionar punitivo por el carácter educativo que aporte a la inserción” (p. 97).

En materia laboral, la mediación se incorpora al ordenamiento jurídico chileno por medio de la Orden de Servicio N° 1, del 30 de enero de 2002 de la Dirección del Trabajo y la Ley N° 20.940[7] de 2016 en los art. 344, 351, 370 y 378 al 384 del Código del Trabajo. El primero, crea y ordena el Sistema de Solución Alternativo de Conflictos Laborales Colectivos, por medio del cual se pretende ofrecer una alternativa autónoma de solución de los conflictos laborales, el ordenamiento establece que:

“Para promover la autonomía colectiva y el desarrollo de relaciones de equilibrio, el Servicio busca incentivar y propiciar una cultura del trabajo cooperativa, sustentada en el respeto mutuo entre trabajadores y empleadores, el desarrollo de las relaciones de equilibrio entre los actores y la valoración del aporte creativo y productivo de cada uno” (Dirección del Trabajo, 2002).

En el ejercicio del presente trabajo de investigación es relevante que en el contexto multicultural relativo al fenómeno de las migraciones en Chile, el desarrollo de la mediación laboral, es altamente relevante, tanto por el cumplimiento de la normativa como por evitar el solapamiento de diversas formas de violencia que se dan en la contratación de trabajadores migrantes. Un estudio realizado en la región del Maule, que caracteriza a este territorio con una alta oferta -precaria- de puestos de trabajo agrícola, analizó el proceso de inserción laboral de migrantes en dicha región, concluyendo entre otras, que existen en el territorio prácticas discriminatorias y “reproducción de mecanismos de flexibilidad y precariedad del empleo vinculado a la incorporación de trabajadoras/es migrantes, quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad respecto al resto de los habitantes” (Micheletti y otros, 2019, p. 53).

La mediación en Chile se encuentra operativa en otros ámbitos que por cuestiones de tiempo este estudio no logra abarcar, sin embargo, se hace necesario hacer la mención, anotando que esta se ha hecho sin reconocimiento legal y en calidad de programas y proyectos piloto con miras a una reglamentación futura, son ejemplo de ello la mediación penal, la mediación comunitaria y la mediación escolar (Correa, y otros, 2009).

Finalmente, en Chile la mediación intercultural -estrictamente hablando- ha sido abordada jurídicamente de manera exclusiva en relación con los pueblos originarios, a través de la Ley N° 19.253[8] de 1993. El cuerpo de la ley otorga especial reconocimiento a las costumbres indígenas y reconoce que “es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades”. Además establece la figura de la conciliación administrativa para la resolución de conflictos de tierras, procedimiento que debe ser conducido por abogados conciliadores de la Corporación Nacional para el Desarrollo Indígena (CONADI) y al menos una de las partes en conflicto debe ser indígena.

3- MÉTODO

El presente artículo siguió un enfoque cualitativo. El objetivo estuvo puesto en determinar el contexto actual de la mediación intercultural en Chile, desde una visión internacional, es decir, reconociendo los avances en la teorización y empírica del procedimiento de la mediación intercultural en otras partes del mundo. En este sentido, se empleó el método de la hermenéutica para la revisión de textos académicos (artículos), actas de conferencias, leyes, etc. De los documentos consultados, se identificaron los elementos principales sobre los cuales se sustentó el análisis del contexto actual de la mediación intercultural (desarrollo, y regulación). Para con posterioridad, proceder a integrar de forma ordenada los distintos argumentos que conforman el presente escrito.

4- CONCLUSIÓN

El uso de la mediación en Chile cuenta con reglamentación específica para las materias familiar, laboral y sanitaria. Sin embargo, la ley se ha quedado al debe en la descripción de los ámbitos en los cuales la mediación,

en el papel y en la práctica es considerada en Chile. Esto tal vez porque existe una necesidad inminente de resolver los conflictos que surgen a partir del aumento exponencial de los flujos migratorios y la llegada masiva de las personas migrantes en situación de movilidad a un territorio, mismas que al igual que la población local demandan la prestación de servicios básicos, el acceso a derechos, a bienes y servicios, favorecido el uso de la mediación en otros ámbitos.

El término intercultural como apellido de la mediación específicamente en Chile, no hace referencia precisamente a un tipo de mediación distinta, sino más a la acomodación más bien la acomodación del servicio de mediación a razón de las condiciones de sus participantes, lo cual es totalmente asertivo y pragmático en aras de una transformación del conflicto situada y alineada al contexto. Desde esta perspectiva, el enfoque intercultural aplicado a la mediación permite como en el caso de la Ley N° 19.253 de 1993, revalidar las costumbres, tradiciones y cosmovisiones de los migrantes como un elemento de reconocimiento y de validación como sujetos de derechos, aunque solo es en la práctica, porque en el ordenamiento jurídico chileno el enfoque intercultural aún no incluye a la población migrante.

REFERENCIAS

- Aguado, T., & Herraz, M. (2006). Mediación Social Intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, 3-12.
- Antonín, M. (2010). Mediación intercultural en el sistema de salud catalán. En J. Comelles, X. Allué, M. Bernal, J. Fernández-Rufete, & L. (. Mascarella, *Migraciones y salud* (págs. 153-166). Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 33-56.
- Belloso, N. (2003). Inmigrantes y mediación intercultural. *Cuadernos de Filosofía del Derecho* .
- Berrios, J., & Vargas-Salinas, V. (2017). La mediación intercultural: una propuesta de intervención para la integración. En J. Berrios, & I. Bernardi, *Migración e Interculturalidad. Perspectivas contemporáneas en el abordaje de la Movilidad Humana* (págs. 215-247). Editorial San Pablo.
- Boletín Oficial del Estado. (2012). Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. *Referencia: BOE-A-2012-9112*.
- Calderón, P. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 60-81.
- CENEM. (2019). *Inmigración y Discriminación en Chile*. Universidad de Talca. Santiago: Centro Nacional de Estudios Migratorios . Recuperado el 12 de Mayo de 2020, de http://www.cenem.otalca.cl/docs/publicaciones/informe_discriminacion_inmigrantes.pdf
- Constitución Española. (29 de Diciembre de 1978, 29 de diciembre). *Art. 9*. España: Boletín Oficial del Estado.
- Correa, P., Faúndez, C., Gundermann, H., Infante, C., Osorio, X., Valenzuela, E., & Vargas, M. (2009). *Mediación Intercultural. Estudio sobre conflictividad y modelos de intervención*. Universidad Diego Portales.
- DEM. (2020). *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile*. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración.
- Dirección del Trabajo. (2002, 30 de enero). *Orden de Servicio N°1*. Dirección del Trabajo. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.dt.gob.cl%2Fportal%2F1626%2Farticles-72212_recurso_1.pdf&cien=84606&chunk=true
- Fandila, M. (2011). Mediación intercultural en ámbito educativo. En F. García, & N. (. Kressova, *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (págs. 1025-1036). Granada: Instituto de Migraciones.
- Fouilloux, M. (2019). Desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad y diversidad convivencial: mediación para la convivencia pacífica. En E. Iglesias, & R. Vásquez, *Mediación para la Paz Social* (págs. 92-108). México: Tirant lo blanch.
- García, J., & Barragan, C. (2004). Mediación Intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Revista Portularia*, 123-142.

- Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en la mediación intercultural. *Revista Migraciones*.
- Giménez, C. (2007). ¿Cómo hemos llegado y por qué estamos aquí?. Sobre las etapas, retos, oportunidades y riesgos de la mediación intercultural. *Revista Asociación de Enseñantes Gitanos*, 6-17.
- Hopenhaynn, M. (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Revista Pensar Iberoamérica*.
- Iniesta, C., Sanchob, A., Castellsc, X., & Varelad, J. (2007). Hospital orientado a la multiculturalidad. Experiencia de mediación intercultural en el Hospital del Mar de Barcelona. *Gestión Clínica*, 472-475.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. Santiago: Instituto Nacional de Estadística.; Departamento de Extranjería y Migración.
- Lazaro, R., & Tejero, J. (2017). Interculturalidad y mediación cultural en el ámbito sanitario. Descripción de la implementación de un programa de mediación intercultural en el Servicio de Salud de Castilla-La Mancha. *Panace Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 97-107.
- Micheletti, S., Cubillos, J., González, C., & Valdés, E. (2019). Inserción laboral de migrantes en los territorios agrarios de Chile: el caso de la región del Maule. *Cultura-hombre-sociedad*, 33-58. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.02.a03>
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Biblioteca del Consejo Nacional de Chile. Obtenido de <http://bcn.cl/2mi55>
- Mugak [Centro de Estudios y Documentación sobre el Inmigración y la Xenofobia]. (18 de Octubre de 2004). *Observatorio de Medios*. Obtenido de España es el país con mayor porcentaje de inmigrantes de la UE, por delante de Francia: [http://medios.mugak.eu/noticias/noticia/116863%20%20\[P%C3%A1gina%20visitada%20el%2010%20%20de%20marzo%20de%202009\]](http://medios.mugak.eu/noticias/noticia/116863%20%20[P%C3%A1gina%20visitada%20el%2010%20%20de%20marzo%20de%202009])
- Naciones Unidas [ONU]. (6 de Octubre de 1999). *Cultura de Paz: Naciones Unidas*. Obtenido de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>
- Naciones Unidas [ONU]. (14 de Marzo de 2007). *Cultura de Paz: Naciones Unidas*. Obtenido de <https://undocs.org/es/A/RES/61/221>
- Nina-Estrella, R. (2013). El conflicto intercultural desde un contexto comunitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 1-18.
- Nina-Estrella, R. (2018). Ser migrante dominicano en Puerto Rico: percepción de la convivencia intercultural. *Revista Estudios Sociales*, 57-76.
- Ortega, S., Shen, M., & y Perales, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 151–163.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de Conflictos. Lo que necesita saber*. Editorial UOC.
- Sepúlveda, C., & Cabieses, B. (2019). Rol del facilitador intercultural para migrantes internacionales en Centro de Salud chilenos: perspectivas de cuatro grupos de actores clave. *Revista Española de Salud Pública*, 592-600.
- Tijoux, M. (2017). El cuerpo como cicatriz. Relaciones coloniales y violencia racista. *Material del curso: Interculturalidad, migración y racismos, impartido por UAbierta de la Universidad de Chile*, 1-16.
- Tijoux, M., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios. *Polis Revista Latinoamericana*.
- Valdebenito, C., Munuera, P., & Donoso, P. (2019). Mediación en familias migrantes en atención a la diversidad en el Chile de hoy. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 87-102.
- Vinyamata, E. (2015). Conflictología. *Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24.

NOTAS

- [4] “España gana a sus vecinos europeos en porcentaje de inmigrantes, aunque no en número. El 9,9% de extranjeros supera al 9,6% que tiene Francia – y que en términos cuantitativos se traduce en 6,10 millones de personas – ; al 8,9% de Alemania – 7,35 millones –, y al 8,1% del Reino Unido – 4,90 millones”

- [5] Por la que se concede personalidad jurídica a los servicios de asistencia jurídica que se indican en las regiones que se señalan.
- [6] Por la que se crea corporación de asistencia judicial de las regiones de Tarapacá y de Antofagasta y le concede personalidad jurídica
- [8] Por la que se establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

INFORMACIÓN ADICIONAL

Naili Bermúdez-Plaza: Doctoranda en Métodos Alternos de Solución de Conflictos, Universidad Autónoma de Nuevo León. Becaria del Programa de Becas Nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Línea de investigación: Migraciones y Cultura de Paz.

Paris Alejandro Cabello-Tijerina: Profesor-Investigador Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Doctor en Intervención Social y Mediación. Coordinador de la Línea de Investigación de Mediación y Cultura de Paz. Fundador de Estudios de Paz y Conflictos. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la UANL-CA-328. Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza, N.L México.

Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina

Zacarías Gutiérrez, Mauricio

Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277003>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina

Mauricio Zacarías Gutiérrez
 Centro Regional de Formación Docente e Investigación
 Educativa, México
 mazag50@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277003>

 <https://orcid.org/0000-0003-4564-5673>

Recepción: 18 Agosto 2022
 Aprobación: 25 Octubre 2022

RESUMEN:

Este documento expone el conocimiento en torno a la formación docente para la educación primaria en los países de México y Argentina. Para recuperar información se utilizó un cuestionario, el cual fue aplicado a los profesores de ambos países a partir del formulario de Google. Los resultados dan cuenta de que el profesorado confiere respuestas singulares a la pregunta ¿qué es ser docente?, así como ciertas características al conocimiento pedagógico que debe poseer el nuevo profesor. El conocimiento que ha construido el profesor a partir de su saber le da elementos para pensar en el futuro, tomando como base la experiencia en la formación de docentes para la educación primaria. Finalmente, en el texto se destaca la aprehensión que hacen los profesores de ambos países en torno a los diseños curriculares con los que han trabajado, pues se apropian y reactualizan conceptos del campo de la formación docente, así como se especifica cómo debe ser el proceso.

PALABRAS CLAVE: Educación, Escuela, Formación Docente, Profesorado.

ABSTRACT:

This document exposes the knowledge about teacher training for primary education in the countries of Mexico and Argentina. To retrieve information, a questionnaire was used, which was applied to the teachers of both countries from the Google form. The results show that the teaching staff confers singular answers to the question, what is it to be a teacher? as well as certain characteristics to the pedagogical knowledge that the new teacher must possess. The knowledge that the teacher has built from her knowledge gives him elements to think about the future, based on the experience in teacher training for primary education. Finally, the text highlights the apprehension that teachers from both countries make about the curricular designs with which they have worked, since they appropriate and update concepts from the field of teacher training, as well as specifying how the process should be.

KEYWORDS: Education, School, Teacher Training, Teachers.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en México y Argentina tiene un legado histórico común debido a la intención de ambos países por explicitar qué es lo que se pretendía hacer para lograr la formación de los ciudadanos en edades escolares. De ahí que la educación del profesor estuviera orientada a lograr la formación de un sujeto con habilidades para alfabetizar en torno a los sentimientos de la patria, así como los desarrollos social y económico. En este contexto, ambos países fueron influenciados desde el exterior para formar al educador y con el paso de los años este proceso se fue modificando.

Así, por ejemplo, en México, con la aparición de las normales como instituciones formadoras de docentes se impulsó una ideología más preocupada por ¿qué? y ¿cómo? formar al educador de las nuevas generaciones de ciudadanos. En tal sentido formar para la docencia ha sido una tarea de reconstrucción en el devenir del tiempo, lo que implicó estar a expensas de los gobiernos en turno y sus intereses. La ideología que se estableció durante el proceso formativo devino —en cierta manera— de las condiciones económicas siempre presentes al formar a la ciudadanía.

En el caso de México la formación para la docencia es escolarizada, a través de las escuelas normales; la cual ha tenido diversa duración en la historia de la formación docente que oscilan entre los dos y los seis años. Actualmente la formación inicial docente es de cuatro años. Cabe precisar también que, si bien en México las escuelas normales continúan al frente de la formación inicial de los docentes, dejaron de ser las proveedoras exclusivas de egresados que ingresaban directamente al servicio profesional docente, pues a partir de la reforma educativa en 2013 se permitió el ingreso al servicio docente de todo aquel profesionista que contara con un título de licenciatura.

Las escuelas normales siguen realizando la formación docente en el país, pero como el Estado las ha considerado con el carácter de instituciones de educación superior, también exige en ellas la realización de acciones relacionadas con la docencia, investigación, vinculación, tutoría y la gestión. En sí el Estado ha fundado sus expectativas en que esas instituciones generen ciencia desde la formación docente.

El caso de Argentina no es ajeno a las condiciones de la formación docente en México, pues la influencia de las escuelas normales también fue a partir de la Compañía Lancasteriana. Podría señalarse cómo en el siglo XIX la atención a la formación docente se centró en el afianzamiento de la ciudadanía, condición esta que colocó a las escuelas normales como las principales instituciones que formarían docentes para atender la educación básica. A partir de los primeros años de 1900, mujeres y hombres con escolaridad no profesionalizante ingresaron al sistema educativo argentino. Desde ese año en Argentina se encuentra muy bien documentada la intención de reservar la formación docente a la educación básica. Fue en este momento cuando se destacaron no solo los conocimientos científicos como necesarios para incorporarse en los primeros años de la vida del nuevo ciudadano, sino el fomento a la identidad nacional que debía experimentar; por eso el proceso de la formación del profesorado argentino se centró en los conocimientos generales y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Las políticas educativas que se fraguaron en México y Argentina tomaron como base las políticas públicas que han permanecido desde su reconocimiento como países independientes hasta la fecha. Cabe señalar que la organización política trazada los ha llevado a experimentar tanto tensiones internas como un reforzamiento de las relaciones que mantienen con otros países y organismos.

El trayecto político que cada país ha ido configurando da cuenta de la intención en la formación del ciudadano y por consiguiente la formación de docentes para las nuevas generaciones. La identidad nacional en este caso ha sido un ámbito que no se deja de lado, pues parece ser que a esta subyace la formación de un sujeto comprometido con los desarrollos social, económico y político del país. En este caso, las instituciones formadoras de docentes se configuraron en función de las políticas públicas del momento.

La vasta investigación que se ha realizado de la formación docente en México y en Argentina muestra el posicionamiento de cada país respecto a la intención para formar desde la infancia a quienes se educarán en la escuela pública. Los trabajos de Puiggros (1990, 1992, 2002), Alliaud (2001, 2013, 2017) y Terigi (2006, 2009) en Argentina, dejan al descubierto qué se ha hecho y lo que falta por documentarse; aunque también se percibe un claro interés en explicar hacia dónde se orientan las tendencias de la formación del educador, que constituirían las principales apuestas políticas. En el caso de México, estudios como los de Mercado (2002, 2010), Rockwel (1982, 1985, 2018), Arnaud (2004), Díaz (2009) y Latapi (1975, 1998a, 1998b), entre otros, dan cuenta de cómo ha sido el proceso y las implicaciones estructurales, económicas e ideológicas en la formación de docentes. Las perspectivas teóricas y metodológicas, a partir de las que se ha estudiado el fenómeno, permiten identificar que la formación docente ha ocurrido a partir de las ideas de otros organismos externos al país. También dejan ver cómo el ciudadano imaginado y las intenciones de formación fueron producto de un determinado periodo.

Expuesto lo anterior se identifica que la formación docente obedece a las políticas educativas que se han establecido en el devenir del tiempo, tanto en México como en Argentina, sin olvidar actualmente las recomendaciones que organismos internacionales les han dado por ser miembros y colaborar con ellos. Así entonces emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿qué conocimientos docentes subyacen actualmente

en la formación de docentes de educación primaria en México y Argentina? Dar respuesta a esta interrogante implica como objetivo de la investigación: comparar las bases de conocimientos docentes que subyacen en la formación de docentes de educación primaria en México y Argentina.

REFERENTE TEÓRICO

La perspectiva teórica de la que parte este artículo se fundamenta en la llamada teoría política, en ese sentido se entenderá a la formación docente como el imaginario que construyen las personas que toman decisiones y las materializan a través de leyes, normas y reglas para ordenar la participación social de sus habitantes. Con base en lo anterior, en este apartado la idea de Monedero (2018) resulta de vital importancia, pues para él el Estado procura el ordenamiento de sus ciudadanos con base en las leyes que se legislan desde la organización parlamentaria. En esta perspectiva la formación docente tiene el sentido de formar a las masas, es decir, se establece un modo de cómo se debe educar al otro en la escuela. La intención entonces es la preservación de la patria, tal como lo ha señalado ya Bonal (2011), pues, aunque los gobiernos han cambiado la política de la economía a partir de las recomendaciones que reciben del exterior; al interior, siempre preservan modos de formar al ciudadano; que los caracterice como nación, con la idea de que el Estado, al formar al ciudadano en la escuela, reproduce sus intenciones de preservarse. Con base en esto, la política que se implemente apostará por la ciudadanía en términos de mantener algo como propio y singular.

La formación docente entonces está instituida desde la creación de las escuelas normales, debido a que la formación intencional del ciudadano se puso como prioridad en los sistemas educativo mexicano y argentino. Las estrategias docentes que son percibidas desde la historia en ambos países están centradas en cómo comunicar la ciencia al nuevo ciudadano, en cómo despertar el interés para que descubra sus habilidades y otras maneras de desarrollarse profesionalmente.

Con base en lo anterior, el profesor ha ejercido un rol destacable en la historia de la humanidad civilizada. Se le ha confiado la vida del otro. Las ideas con las que ha formado han incidido en las personas que constituyen un país, por eso el profesor, es un componente político a través del cual es posible dar cuenta de cómo es el ámbito social, las normas, reglas y leyes que se tienen; de ahí que se prepara para continuar tejiendo el mundo social en el que participa. Con base en esto se analizará el planteamiento político del profesor, como un sujeto que contribuye desde su actuar a la consolidación de la organización social del espacio contextual.

Las normas sociales orientan el proceso de vida de las personas, en el caso del profesor este las ha orientado a cómo ser él político que, con sus ideales, promueva las ideas del Estado. Es él quien encuentra en el gobierno un extraordinario vehículo para señalar las posibilidades de hacer en las condiciones institucionales que se permiten. Por eso, las normas establecidas se condicionan fuera del ser del profesor, aunque él en el transcurso de la vida va comprendiendo su forma de vivir en sociedad, incluso se imagina la construcción del mundo en el que se pueda vivir junto al otro. Se destaca en este caso que la institución es el aparato que sirve para organizar a las personas.

El profesor anclado a la institución asume el compromiso político de qué implica formar al ciudadano en crecimiento, pues la institución le guarda el horizonte aspiracional que se configurará a partir de cuestionarse: ¿hacia dónde formar? La puesta en práctica de la política entonces se va ciñendo conforme ocurre la apropiación de la persona sobre una práctica de formar para la continuidad de hombres y mujeres que se construyen en los espacios escolares. Al referir la construcción es porque el lenguaje se expresa en la política que hace el mismo profesor siendo el vehículo que permite saber cómo estar con el otro. En tal sentido en el mismo lenguaje se significa la información compartida con todos.

Profundizando un poco más en el acto político del profesor, se puede decir que él procura la justicia a través del conocimiento razonado en el estudiante. Por tanto, es tarea del profesor despertar el interés en el estudiante por conocimientos que su medio no le provee intencionalmente. En este caso el acto político del profesor se diseña desde los planes y programas de estudio de la formación docente que ha

emitido la Secretaría de Educación Pública en México (1984, 1997, 2012, 2018) y los planes de estudio correspondientes a la formación docente en Argentina (2007, 2016). Estos dan cuenta no solo del estudiante a formar, sino que se explicita al mismo tiempo el tipo de profesor que deberá formar al nuevo ciudadano.

La perspectiva política del nuevo profesor está contenida en los planes de estudio, principalmente; sin embargo, como un asunto teórico que refuerza la idea de perspectiva política se hallan las posturas de Puiggros (2019), Civera (2014) y Fernández (2009) quienes han abonado a describir la apariencia de la escuela y la intención en la formación del ciudadano. Desde esta perspectiva la escuela es el espacio que recrea y forma a los ciudadanos para un fin: el desarrollo económico del país. Con esto, los enfoques de la formación del nuevo docente se orientan a insertar ideologías acerca de cómo potenciar el desarrollo del país ante la diversidad cultural que la compone.

El proceso formativo del profesor no es ajeno a un sentimiento de patria, por eso Smith (1997) sostiene que los sentimientos que se generan no son innatos, sino que se recrean conforme el sujeto se reflexiona y piensa dentro del contexto en el que nace. Desde otra perspectiva Nussbaum (2010) señala que el sentimiento es influenciado por la patria, con lo cual deviene la idea de que, entonces, lo que pueda sentir la persona por la patria donde ha nacido, se relaciona con el proceso de la formación.

La formación docente vinculada al sentimiento de pertenencia por la identidad nacional a través de las acciones pedagógicas que realizan los profesores, ha dado cuenta de cómo se piensa al sujeto desde la política educativa. Al respecto, Dubet (2006) plantea que la escuela prescribe las acciones de los profesores para el tratamiento que debe tener el currículo al momento de ser enseñado. Con ello se tiene que, la cultura donde se inscribe la práctica docente del profesor, aunada a las prácticas culturales que ha espiritualizado, le dictan cómo incidir; sin embargo, la nueva prescripción le obliga a saber hacia dónde enfocar la experiencia que tiene del acto de enseñar.

Otro elemento para destacar dentro de la formación docente es el discurso conceptual con el que se nombra el quehacer docente del profesor, por tanto, cuando él posiciona los conceptos de currículum, metodologías de enseñanza, evaluación, didáctica, entre otros, es porque están adheridas a su quehacer. Torres (2005), Sacristán (2011), Giroux (2002), entre otros, sostienen que el profesor tiene un lenguaje específico de la profesión. Con base en esto comparte con sus pares, enuncia y reflexiona la práctica educativa que realiza.

Así, entonces, la profesión docente implica —de por sí— reflexión antes, durante y al término del acto de formación. Los planteamientos de Schön (1998), Fullan y Hargreaves (2008), dan cuenta de que el profesor reflexiona en diferentes planos la acción de educar. Con esto la experiencia educativa que adquiere incide en cómo asumir el proceso pedagógico en el que se inscribe.

La inscripción del profesor al proceso pedagógico en el que reflexiona la práctica educativa se vincula con la formación docente que ha recibido, la que ha construido después de la formación inicial y la que adquiere en la práctica educativa. En esto último se encuentran presentes los imprevistos que han surgido en la clase, en el patio de la escuela, en las juntas escolares, en las reuniones con los padres de familia y con otros sectores profesionales con los que se ha vinculado. La profesión docente, por tanto, se alimenta a partir de la formación inicial docente, la experiencia que vive el profesor y de la formación continua que realiza en el transcurso del servicio.

Si bien el profesor tiene que reaprender los planteamientos de los diseños curriculares que emergen para la formación del nuevo profesionista de la docencia o para el nuevo ciudadano que se encuentra matriculado en las escuelas de educación básica; el reaprendizaje le llevará a reflexionar la posibilidad de encauzar el nuevo planteamiento del currículo desde lo que conoce y sabe. Debido a que, el conocer del profesor es de por sí un referente de cómo asume los conceptos y cómo los usa en el acto docente. Saber y conocer se mantienen a lo largo de la carrera docente, pero si bien es posible cambiar el saber y conocer por otros conceptos que emergen, estos se cimentan en la experiencia del profesor, de tal manera que le indican cómo ir interpretando las nuevas maneras de pensar la educación y de resignificarlas.

Saber y conocer se alimentan por las vías que tiene al alcance el profesor y de las que se agencia. Al experimentar cambios físicos, biológicos, psicológicos y sociales, el saber y el conocer se modifican tarde o temprano. Si bien la huella que han dejado las experiencias pasadas son referentes para las nuevas modificaciones, el contexto situacional y las aspiraciones del profesor configuran otras maneras de conocer y saber. Al respecto Van (2003), ha planteado la experiencia de vida como referente para configurar el presente, mientras que Husserl (1980) ha advertido que la experiencia cosificada al objetivarse permite reflexionar solo una parte de esa experiencia, por consiguiente, el conocer y el saber del profesorado se anclan a la experiencia de vida y con ella tejen maneras de comprender el fenómeno educativo.

METODOLOGÍA

El estudio se inscribe desde el enfoque cualitativo, este sostiene que en el sujeto se inscribe un pensamiento que se mueve en el devenir del tiempo, de tal manera que, si bien atiende a leyes que reglamentan cómo formar en el proceso, tanto el formador como el formado interpretan y configuran el proceso mismo. En tal sentido, el estudio del conocimiento que configuran los sujetos, quienes atienden el proceso de la formación, constituye la base donde se centra el artículo.

Se destaca que el estudio es también comparativo, en el entendido de que evita la calificación de lo bueno o lo malo, pues se interesa en exponer las situaciones circundantes a la construcción del pensamiento de los sujetos que forman y se forman para la docencia en el nivel de educación primaria en México y Argentina. Antes de seguir con las bases que sustentan a la comparación como método en esta investigación, cabe subrayar cómo el realizar esta investigación ha sido porque el modelo económico que ambos países promueven está fincado en el modelo neoliberal, donde la eficiencia y la eficacia en la formación de los estudiantes ha imperado en los últimos 20 años. Los planes de estudio han hecho explícita la formación del profesor de la educación primaria, así como las intenciones didáctica, política, humana, entre otros, del formador. Si bien tanto en México como en Argentina las instituciones formadoras de docentes tienen directrices que clarifican por qué y para qué formar, estas son apropiadas por el formador y comunicadas al que se forma.

Así, entonces, comparar la formación docente en la educación primaria, tanto en México como en Argentina, abre el horizonte acerca de cómo están pensando desde la política educativa la formación del nuevo ciudadano en educación primaria en ambos países. Por tanto, reconocer el posicionamiento epistémico de la formación docente, a través del planteamiento curricular y de las voces de sus actores, constituyen un referente de cómo la política educativa construye la intención de pensar la continuidad del país en su devenir histórico.

Con base en lo anterior, ocupar el enfoque de la comparación para el estudio permite vincular diálogos respecto al conocimiento para la formación de docentes en educación primaria en México y en Argentina. Estos se construyen desde los lineamientos que la política educativa establece a partir de las intenciones que tienen los órganos tomadores de decisiones en la política pública.

Entonces comparar perspectivas de formación docente para la educación primaria, implica reconocer las intenciones que se tiene para la formación del nuevo ciudadano. En este sentido, la comparación como método de estudio ubica al objeto en tanto circunstancias que sucedieron o suceden al tiempo en contextos geográficos y políticos distantes; el objeto se reconoce como lo dado o dándose en el espacio tiempo. Nohlen (2013) y Rodríguez (2011) han señalado que la comparación se centra en la peculiaridad del fenómeno, pues muestra elementos de la realidad presente en la cosificación que hacen del mundo en las personas.

Comparar las formaciones docentes en educación primaria entre México y Argentina se ha realizado a partir de varios momentos característicos. El primero de estos ubica una especie de reconocimiento en torno al tipo de formación que se establece en los programas de estudio de la formación docente para la educación primaria. En el segundo momento se identifica el tipo de configuración que se ha obtenido de

la formación docente. Para esto se tomó en cuenta un cuestionario con diez preguntas con las cuales los profesores externaron el pensamiento construido. Para fines de este escrito solo se consideraron respuestas de las siguientes preguntas del cuestionario: 1) Para usted, ¿qué es enseñar a ser docente? y 2) A partir de la reflexión que hace de lo que es enseñar, ¿cuáles son los conocimientos didácticos y metodológicos que se ponderan en la formación inicial docente actualmente?

El cuestionario fue aplicado a docentes que se dedican a la formación de profesores para la educación primaria tanto en México como en Argentina. El instrumento se diseñó a través del formulario de Google y se envió vía correo electrónico y WhatsApp a profesores de tres escuelas normales en México. Para el caso de Argentina fue enviado a dos institutos de formación docente. El criterio de selección del participante fue que estuviera desempeñándose como profesor en una escuela formadora de docentes, por tal razón el llenado del cuestionario fue voluntario. Por parte de México contestaron 40 profesores, mientras que del lado de Argentina fueron 37 profesores.

Cabe precisar que, los resultados no generalizan, solo exponen la voz de profesores que contestaron el instrumento; así mismo, las respuestas que dieron los profesores fueron leídas varias veces, luego organizadas en función de las ideas que fueron afines. De ahí que la cantidad de respuestas que aparecen en los resultados, no sea equivalente a la de los participantes que contestaron el cuestionario. Para destacar la respuesta de un profesor se ocupó la siguiente clave: PROMEX... o PROARG; que significa, profesor mexicano o profesor argentino, seguido del número de sujeto participante, a partir del archivo de Excel que generó el formulario de Google.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan dan cuenta del conocimiento que ha construido el profesorado formador de docentes para la educación primaria, tanto en México como en Argentina. Las categorías que se generaron a partir de los resultados se agruparon en dos: Enseñar a ser docente y Conocimiento pedagógico para la docencia.

Respecto a la categoría Enseñar a ser docente se muestra la siguiente tabla comparativa, sobre el pensamiento que le dan los profesores de ambos países. Los resultados expuestos en la tabla 1, agrupan las ideas de los participantes.

Argentina Enseñar a ser docente	México Enseñar a ser docente
<ul style="list-style-type: none"> • Es formar para que a su vez formen. PROARG2 • Es dejar un legado, enseñar con el ejemplo. PROARG4 • Formar personas íntegras con valores sólidos sustentados en el desarrollo de la inteligencia emocional, para que puedan transmitir y educar desde ese lugar. PROARG 8 • Es transmitir amor y respeto por ese otro que tenemos en frente, el cual no decide estar ahí ya que hasta los 18 años (aprox) la educación es obligatoria, por ende, hay que alojar y generar condiciones de enseñanza que valgan la pena. Siempre les hago preguntar qué sentido tiene enseñar lo que estamos enseñando. Siempre reflexionar sobre nuestro posicionamiento respecto a las infancias, los jóvenes, encontrar el sentido de lo que enseñamos para cada uno que está ahí en frente; estar en frente debería de cambiar por estar con el/la otro/a. PROARG12 • Formar Personas Capaces de adecuarse a los cambios actuales, curriculares y tecnológicos. Con buenos acercamientos a los Jóvenes de Hoy. PROARG18 • Enseñar la construcción del rol y la función social de la escuela, los fundamentos de las enseñanzas de las áreas, el conocimiento como herramienta de transformación social. PROARG23 • Es comprender el potencial liberador y el carácter político de la educación. PROARG35 • Construir saberes docentes que puedan dar respuesta educativa, tanto desde los conocimientos disciplinares como de las estrategias de intervención didáctica, en el marco de los nuevos escenarios culturales, sociales y pedagógicos, que nos compromete a ser sujetos activos en la renovación del contrato fundacional entre escuela y sociedad. PROARG37. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar las herramientas necesarias para ejercer la docencia. PROMEX12 • Es un vehículo formativo donde convergen los imaginarios curriculares y la expresión imaginaria del docente formador. PROMEX16 • Es generar en mis alumnos experiencias que nos permitan adquirir conocimientos, por medio de clases activas, proactivas y colaborativas tomando en cuenta los diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de mis alumnos para lograr captar su atención y motivarlos a su formación constante. PROMEX20 • Es un proceso interactivo donde se construye en interacción y colaboración. En este camino la movilidad del saber y el desarrollo de capacidades son fundamentales para acto responsable de enseñar. PROMEX23 • Es guiar a entender las teorías educativas, así como conocer estrategias didácticas y de aprendizaje con un espíritu de entusiasmo y motivación por la profesión. PROMEX28 • No es enseñar, es formar maestros a través de la reflexión de la práctica pedagógica que se realiza en las esc. Primarias. Agregaría la literatura de diferentes referencias que fortalecen la formación docente. PROMEX30 • Es promover en los futuros docentes la capacidad de aprender a aprender para que de forma autónoma regulen sus propios procesos de aprendizaje, estimular su conciencia crítica y el respeto por los derechos humanos y la habilidad y competencia para utilizar los recursos tecnológicos en diferentes escenarios. Demostrando una conciencia ética que deberá ser parte de su vida profesional. PROMEX35 • Es proporcionar las herramientas básicas a los futuros docentes para desarrollar conocimientos, habilidades, valores, destrezas, etc. en los niños/as. PROMEX39

TABLA1
 Tabla1. Enseñar a ser docente
 elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Enseñar a ser docente, desde la experiencia del profesorado formador, se percibe como algo vinculado hacia el futuro. Los argumentos se plantean en tiempos futuros, ponderando la certeza con la cual no solo formar al nuevo ciudadano, sino al conjunto poblacional que tomará decisiones por el país. En la tabla 2 se expone el conocimiento pedagógico para la formación docente en los profesores de México y Argentina.

Argentina Conocimientos didácticos y metodológicos en la formación inicial	México Conocimientos didácticos y metodológicos en la formación inicial
<ul style="list-style-type: none"> • Formación política, cultural, filosófica y sociológica. Conocimientos específicos didácticos sobre la disciplina que va enseñar y formación en el campo de la práctica. PROARG07 • Escucha activa y grupo de reflexión. PROARG12 • Metodologías abiertas y flexibles, por medio de la construcción de los propios saberes desde las personas estudiantes. Ayudar a pensar por medio del diálogo es la metodología maestra para las necesidades actuales. PROARG15 • Se aborda siempre desde la reflexión del ser docente sobre las diferentes conceptualizaciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación (formativa), diseño de planificación o programación, secuencias didácticas, tiempos pedagógicos, etc. PROARG19 • En mi caso que soy formadora de Docentes en Educación Técnica, priorizo la ley nacional de ETP y destaco la importancia del Perfil Profesional de cada una de las especialidades de la modalidad. PROARG23 • Los enfoques de las enseñanzas en las 4 áreas básicas: prácticas del lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales y de Educación Sexual Integral. PROARG29 • Los conocimientos socio histórico y político para tener una mirada contextualiza y situada de su formación. A la vez esta misma los ayudará a construirse como docente crítico, que luche por sus derechos. PROARG31 • El estudio de las prácticas de enseñanza y, por ende, las implicancias de su previsión, organización, diseño, implementación y evaluación en el contexto de las prescripciones curriculares. La acción mediadora respecto al conocimiento en el fortalecimiento de la tríada didáctica. PROARG35 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los planes y programas de estudio del nivel, estrategias de enseñanza aprendizaje, conocimiento del desarrollo social, emocional, psicológico y cognitivo del niño. PROMEX03 • Aquellos referidos al desarrollo de la práctica educativa plasmados en los programas educativos desde sus distintos enfoques, pero también las sugeridas según el modelo por competencias. ABP. ABC y AB en proyectos. PROMEX10 • El conocimiento y el juicio crítico-analítico. • Preparación profesional con enfoque constructivos ya, que sean críticos capaces de reflexionar sobre la docencia, la construcción del método científico, apropiándose de la enseñanza. PROMEX12 • El uso de Tic da la apertura para unir didáctica y metodología entonces a través de este medio se prioriza en la formación docente la necesidad del uso y manejo de Tic en la enseñanza. PROMEX18 • Metodologías participativas desde las que se construyen de forma colaborativa los aprendizajes, desde el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los niños, las formas de organizar el trabajo, el desarrollo de contenidos de manera interdisciplinaria, el aprovechamiento de recursos y materiales del contexto de los alumnos, la evaluación formativa en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como parte de las formas de trabajo que le pueden dar sentido a la participación y el aprendizaje de los estudiantes. PROMEX25 • Teorías del aprendizaje y del desarrollo; avances científicos en relación a las competencias del lenguaje oral, escrito, numérico y lógico. El ambiente y el ecosistema. Teorías sobre la inclusión y la equidad. Tecnologías de la información y del empoderamiento. Segunda lengua. PROMEX35 • El dotar estrategias que promuevan el aprendizaje centrado en el alumno, mediante la enseñanza situada. PROMEX39

TABLA 2

Tabla 2. El conocimiento pedagógico para la formación docente. elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

DISCUSIÓN

El planteamiento teórico de la enseñanza señala que el profesor se construye día a día, así cimenta el saber con el que atiende el proceso formativo, a la vez que va tejiendo conocimientos de cómo enfocar su práctica. Con base en esto, los resultados evidencian la intención que el profesorado formador de docentes para la educación primaria ha formulado desde su experiencia.

Enseñar a ser docente

La docencia es un acto intencional cuando se forma para algo al sujeto. En este caso, el nuevo profesor se forma a partir de prescripciones académicas que están explícitas en el perfil de egreso del currículo que aprende. Ante las prescripciones que tiene el currículo, el formador de profesores las asume y nombra, de ahí que se refiera a “[...] formar personas íntegras con valores sólidos”, “[...] brindar las herramientas necesarias para ejercer la

docencia”. La información que dan los profesores permite analizar los siguientes aspectos: el carácter político del profesor, la formación del otro, así como el desarrollo nacional.

Al referir el carácter político del profesor se recupera el señalamiento que hacía el PROARG35, respecto a la comprensión del carácter político de la educación. En este caso, a los actos políticos de los profesores de ambos países subyace la significación de cómo se debe vivir con el otro. En este sentido, el profesor de México señala que hay que fortalecer el “[...] respeto por los derechos humanos”.

El sujeto político que se forma para la docencia ha sido pensado desde la política pública y, como consecuencia, plasmado en el currículum, esto es así porque en ambos países este prescribe el perfil de egreso del nuevo profesor; sin embargo, el formador, va impregnando en su ser el deber de la formación, con ello, imagina cómo debe formar al profesor para las nuevas generaciones y como resultado las expresiones de los formadores, tanto de México como de Argentina, ponderan un futuro de desarrollo para su país, así como para el nuevo profesor.

El ser docente entonces es moldeado con base en el imaginario social que se establece en los planes y programas de estudio. Retomando los planteamientos de Puiggros (2019) y Civera (2014) de que la escuela forma para un fin, el profesor, en este caso, va asintiendo el fin con la promesa de que el futuro tiene que ser mejor a lo que él ha vivido. Si bien el futuro ocupa un lugar importante en el pensamiento, también constituye un motivo, porque el presente para el profesor es un presente de mala calidad. En cierta manera, la esperanza en la que cree está en la posibilidad de que el estudiante que se forma para ser docente encuentre sentido, movilice el saber, encuentre su potencial liberador, entienda teorías educativas, entre otras cosas.

Tanto el Estado mexicano como el argentino, han forjado la idea de que el futuro de la sociedad se cultive en las generaciones jóvenes que estudian para ser profesores. Importa desde la perspectiva de los planes y programas de estudio que el nuevo profesor consolide la intención de la formación, además de que la practique en el futuro inmediato. El profesorado que forma al nuevo formador asume el proceso y se impregna de ideas, habilidades, capacidades, didácticas, entre otros elementos que debe conocer el nuevo profesor. El sentimiento de ser docente entonces es construido en ambos profesores, esto a partir de la reflexión que han hecho del conocimiento aprehendido de las actualizaciones que tienen los programas de estudio, así como de la experiencia obtenida durante el proceso de enseñar a ser docente.

Los sentimientos de velar por la patria y asegurar los progresos social y económico desde la escuela, se traducen en actos que el formador de profesores —en ambos países— asume como propios. Así entonces, la enseñanza que da, está vinculada al imaginario del deber, el cual puede o no llegar a realizarse; sin embargo, con ese imaginario nombra, asume y continúa haciendo el quehacer docente en la formación del nuevo profesor. Puede destacarse, entonces cómo el futuro escenario que los profesores formadores construyen, tanto en México como en Argentina, es el objetivo central debido a la formación de un sujeto que participará en la formación de nuevos ciudadanos. Cada formador crea y deposita su saber y conocer docente en el acto de pensar un tiempo venidero. En el pensar del profesorado no hay un futuro incierto, hay un futuro con retos que el nuevo profesor debe atender con certezas, conocimientos, además, capacidad de resolver las situaciones que se le presenten.

El conocimiento pedagógico para la formación docente

Cada profesión asume una didáctica particular acerca de cómo formar a un nuevo profesionista. En el caso de la docencia se puede decir que la didáctica del profesor es dual de inicio porque el formador ha creado una manera de enseñar a ser profesor, pero, también, es dual debido a que la formación docente es didáctica, pues en la educación básica se enseña al estudiante los conocimientos que la ciencia ha aportado al bienestar del hombre.

Tomando como base la idea del ser docente que piensa el profesorado formador de docentes para la educación primaria, se analizan en este apartado la didáctica y la metodología con las cuales debería

formarse al nuevo profesor. Con esto se expone el conocimiento de los elementos que deben significar los nuevos profesores para atender los planteamientos curriculares del programa de estudio, con ello, poseer las habilidades para enseñarlos más adelante a los estudiantes que se encuentran estudiando en la educación básica.

El conocimiento que el profesor formador piensa que se debe ofrecer es prometedor, en el sentido de que nombra conceptos como *metodologías abiertas y flexibles, conocimientos de estrategias didácticas, planes de estudio, el desarrollo del proceso evolutivo del ser humano para que conozca a sus alumnos, escucha activa y grupo de reflexión, el conocimiento y el juicio crítico analítico*. Planteamientos vinculados a lo que conoce y debe saber el nuevo profesor.

La posición de lo que se debe saber reafirma el planteamiento de Torres (2005), respecto a las constantes acciones de desaprender y reaprender conceptos, porque son estas las que se implican en los diseños curriculares para poder enseñar en la práctica docente. Ante esto, el profesor se asume como el vehículo que comunica la perspectiva conceptual la cual subyace como un componente en el entramado de la formación docente. Si bien lo analizado hasta aquí no atiende la acción que realiza el profesor, sí permite comprender que la intención de su práctica posee una perspectiva que intenta clarificar el sentido de ¿para qué enseñar?

Idealizar a un tipo de sujeto que, a su vez, formará a otros sujetos es un efecto ante cómo el profesor piensa en el futuro de su país. Tal como plantea Nussbaum (2009), la emoción que el profesor le da a la práctica educativa que realiza se vincula a la apropiación que hace del currículum. Idealizar una formación a través de la cual se reconozca al estudiante, ya sea porque le enseñe a ser crítico, le muestre las acciones mediadoras o unas metodologías participativas, termina siendo un referente del pensar en el mundo mejor; el supuesto es que si la formación se lleva tal cual fue pensada, las condiciones de la formación en el sujeto de la educación básica emergerán dentro de una realidad que fortalecerá la construcción de un sujeto para otro contexto.

La política educativa que construyen los que deciden por la masa de sujetos se adhiere en parte a las ideas del profesor —situación inevitable—, pues el profesorado se ha formado en los planteamientos de la ciencia; sin embargo, queda en el profesor la posibilidad de la reflexión de la práctica en el contexto, tal como ha planteado Schön (1998) al llamarlo como un profesor reflexivo de su práctica educativa. En el espacio de la reflexión se involucra a la comunidad de práctica referida por Wenger (2011), pues esta le ha hecho comprender las implicaciones de la formación.

Respecto a la comunidad de práctica, desde la perspectiva asumida en el artículo, resulta dinámica debido a la reflexión que realizan los profesores en el pensar de la acción, pues reconstruyen su saber. En tal lógica, el concepto que devela la preocupación por ¿qué enseñar? también está presente al momento de explicitar ¿cómo formar?; sin embargo, lo importante es destacar cómo la acción docente se vincula con la forma en la que ha aprendido que se debe enseñar. Es necesario señalar que la cultura del profesor, como ha sostenido Gimeno (2011) respecto a enseñar, no es lineal y por lo contrario se nutre de situaciones exteriores que, al reflexionarlas le dan un posicionamiento acerca de qué y cómo hacerlo.

Nombrar lo que debe contener la formación del nuevo profesor es un referente de que los formadores de formadores nombran conceptos que los investigadores educativos han instalado en los planteamientos curriculares. Si bien, los formadores de ambos países no participan directamente en la construcción de los planes y programas de estudio para enseñar al nuevo profesor, sí discursan los conceptos involucrados. La repetición de conceptos de la pedagogía y sus diferentes áreas, da cuenta de que la formación docente es un área propia que se diferencia de otras áreas de la educación; sin embargo, en ellas hay la recreación de conceptos que se prestan entre áreas, pero que, el profesor hace suyas.

Si bien en este documento no se da cuenta del conocimiento práctico del profesor (Gimeno, 2011), pues no se recupera su experiencia de vida; se destaca que el hecho de nombrar el conocimiento que el nuevo profesor debe poseer en forma de habilidades y capacidades, hace visible para el mismo conocimiento académico dos vías de acción ante: ¿qué es necesario formar? y ¿hacia dónde tiene que dirigirlo para que se logre?

Si bien arriba se señaló cómo el profesorado se ha formado —en parte— con los planteamientos curriculares que el sistema educativo delinea en su país, también es importante subrayar la existencia de ámbitos que escapan a esa influencia curricular, por ejemplo, el de la reflexión. La reflexión realizada en torno a la práctica educativa para la formación de docentes brinda elementos al profesorado para nombrar qué conocimientos pedagógicos debe poseer para que se ejerza la docencia. Si bien hay comunidades de práctica al interior de cada escuela formadora de docentes, independientemente de dónde se sitúe, es desde estas prácticas reflexivas más autónomas como se realiza el acto de formar. Es un asunto complejo (Morín, 2011), puesto que, en la comunidad de práctica, se entrecruzan factores ambientales y sociales que se tejen y dan sentido a la formación, creando con ello conocimientos académicos acerca de qué enseñar en el nuevo profesor. Así los profesados de México y Argentina construyen su verdad, fe, creencia y realidad en torno a qué implica el proceso formativo de la docencia. Más que cuestionar la epistemología de ese pensar, se tiene que el profesorado está pensando en el futuro de la formación del nuevo profesor quien realizará la práctica educativa en el futuro ciudadano.

CONCLUSIONES

El documento tuvo un acercamiento en comparar los conocimientos que subyacen en el profesorado -que participó en la investigación- que forma docentes en México y Argentina. Encontrando una especie de problema cuando se percibe al profesorado como determinado por haber sido formado dentro del sistema educativo en el cual ha crecido; sin embargo, son las comunidades de práctica que realiza en su contexto las que le permiten reflexionar sobre qué es necesario enseñar en el nuevo profesor. Así mismo, se destaca cómo el profesorado en su pensar augura el futuro que atenderá el nuevo profesor.

Si bien el contexto en el que cada profesor realiza el quehacer docente es diferente, no solo por la distancia geográfica, sino por la organización política que tienen, se identifica que los intereses por continuar en la organización del Estado se depositan en la formación del nuevo docente. La demanda del profesorado formador adquiere sentido al decir que la docencia es un acto que implica amor, respeto, motivación, reflexión, capacidades, dominios, formación ética, entre otros; pero, a la vez, implica que debe tener formación política, conocimiento de los planes y programas de estudio, escucha activa, metodologías abiertas y flexibles, juicio crítico y analítico, entre otros. Evidencia que el acto de educar al nuevo formador es en la comprensión de que enseñará a otros sujetos que continuarán formando a las nuevas generaciones, por lo que, el dominio del conocimiento teórico en el que se inscribe la docencia, le permitirá atender los requerimientos del futuro.

Finalmente, la comprensión que se hace del pensar que tiene el profesorado de ambos países respecto a la formación docente para la educación primaria evidencia que, aún con los diseños curriculares que instruya el sistema educativo de cada país para la formación del nuevo docente, el profesor formador se apropiará de los conceptos, reactualizará su repertorio y nombrará el deber ser de la formación. La idealización que se hace de los conceptos es el referente para pensar en el futuro de la formación misma.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, CEAL, Tomos 1 y 2.
- Alliaud, A. (2001). *Los "nuevos" docentes y la docencia: Cambios y permanencias. Praxis educativa*. Red Universidad Nacional de La Pampa. Núm. 5, pp.5-15.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut, A (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México, Secretaría de Educación Pública.

- Bonal, X. (2011). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Civera, A. (2014). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Estado de México: Colegio Mexiquense.
- Díaz, B. A. (2009). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Fernández, E. M. (2009). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2008). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México, D.F: Amorrortu.
- Gimeno, S. J. (2011). *Educación y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2002). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio: Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Husserl, E. (1997). *La idea de la fenomenología: Cinco lecciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, S. P. (1975). *Universidad y cambio social*. México, D.F.
- Latapí, S. P. (1998a). *Un siglo de educación en México: 1*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Zevada.
- Latapí, S. P. (1998b). *Un siglo de educación en México: 2*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Zevada.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, M. R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, vol.14, núm. 1, pp. 149-157. Recuperado de: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/14-1.pdf>
- Monedero, J. C. (2018). *Los nuevos disfraces del Leviatán: El Estado en la era de la hegemonía neoliberal*. Madrid, Akal.
- Morin E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nohlen, D. (2013). *¿Cómo estudiar ciencia política?: Una introducción en trece lecciones*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nussbaum, C. N. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Cuyo. Vol. 9, 1991-1992*. Mendoza: Red Universidad Nacional de Cuyo.
- Puiggrós, A. (2002). *Educación y poder: Los desafíos del próximo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Puiggrós, A. (2019). *La Escuela, Plataforma de la Patria*. Doral: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rockwell, E. (1982). *De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente: Antología*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, L. G. (2011). *El método Comparado y la Teoría de los Sistemas Complejos. Hacia la Apertura de un Diálogo Interdisciplinario entre la Ciencia Política y las Ciencias de la Complejidad*. Reflexión Política, vol. 13, núm. 25, pp. 78-92. Recuperado a partir de: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/1470>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: Necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista De Educación* 350, núm. 1, pp. 123-144.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Van, M. M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Mauricio Zacarías Gutiérrez: Doctor en Estudios Regionales. Ha impartido clase en la licenciatura en Educación Especial y licenciatura en Inclusión Educativa, en la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en Tapachula; así también, ha sido asesor de los posgrados: maestría y doctorados del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas. Actualmente es Secretario Académico y profesor-investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Las líneas de investigación que cultiva son: Formación docente; Inclusión Educativa, Formación y Empleo de Docentes; Investigación Educativa. Pertenece a las siguientes redes: Red Durango de Investigadores Educativos, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

La Paz Integral desde la Delegación Administrativa del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE)

Lara Valle, Mary Carmen

La Paz Integral desde la Delegación Administrativa del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE)

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277004>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0272>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La Paz Integral desde la Delegación Administrativa del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE)

Mary Carmen Lara Valle*
 Universidad Mexiquense del Bicentenario, México
 mary-lara94@outlook.es

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0272>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277004>

 <https://orcid.org/0000-02-9696-8483>

Recepción: 31 Julio 2022
 Aprobación: 26 Octubre 2022

RESUMEN:

En todo ámbito laboral existen normas para regular el funcionamiento al interior, así como para establecer funciones un orden jerárquico y laboral, que permita a cada integrante realizar su trabajo de la mejor manera posible, respetando su función dentro de los códigos administrativos laborales. El presente artículo tiene por objetivo, describir los principales conflictos que se hacen presentes entre los servidores públicos que laboran en el Consejo para la Convivencia Escolar, para proponer, desde la perspectiva teórica y metodológica de paz integral, una guía de información que incluya el proceso de actividades, reglas y pautas específicas, que ayuden a gestionar los conflictos laborales, para prevenir que se conviertan en violencias.

PALABRAS CLAVE: Conflicto, etnoresiliencia, manual de procedimientos, paz integral, resiliencia.

ABSTRACT:

In all workplaces there are rules to regulate the internal operation, as well as to establish functions a hierarchical and labor order, which allows each member to do their job to the best of their ability possible, respecting its function within the codes labor administrators. This article has for objective, to describe the main conflicts that are made present among public servants who work in the Council for School Coexistence, to propose, from the theoretical and methodological perspective of peace Integral, an information guide that includes the process of specific activities, rules and guidelines that help to manage labor conflicts, to prevent them from being turn into violence.

KEYWORDS: Conflict, ethno-resilience, procedures manual, comprehensive peace, resilience.

INTRODUCCIÓN

Cada institución administrativa cuenta con sus propias normas y procedimientos en materia laboral, que permiten que cada persona realice las funciones asignadas a su ámbito de trabajo, lo cual contribuye a que las tareas laborales se realicen de manera funcional y equitativa, considerando las finalidades de cada uno. “La utilidad que tienen los manuales de procedimientos en las dependencias y organismos auxiliares de la Administración Pública Estatal es de suma importancia, debido a que se constituyen en instrumentos que auxilian en la inducción al puesto, así como en el adiestramiento y capacitación al personal; sirven para el análisis y revisión de los métodos y sistemas de trabajo, a fin de impulsar acciones de simplificación, mejora o reingeniería administrativa; son la base de los sistemas de control y evaluación interna, y permiten establecer estándares de calidad de los trámites y servicios gubernamentales” (Guía técnica para la elaboración de manuales de procedimientos, 2018, p. 5).

NOTAS DE AUTOR

- * El presente artículo cumple con los requisitos académicos y de publicación para la obtención del grado de Maestra en Ciencias para la Paz, establecidos en el acuerdo entre el Consejo para la Convivencia Escolar y la Universidad Mexiquense del Bicentenario.

En el caso particular del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), derivado de la carga laboral y de no contar con un manual de procedimientos administrativos que incluya la información necesaria y útil sobre las funciones que realiza la misma instancia, además de las funciones de cada puesto de trabajo al interior del Consejo, de manera constante se generan confusiones, conflictos y problemas que de no ser atendidos de manera oportuna, pudieran desencadenar en violencias entre los servidores públicos involucrados.

El problema de la investigación que aquí se describe, encuentra su fundamento en los conflictos que se originan entre los servidores públicos que laboran en el Consejo para la Convivencia Escolar, de manera concreta, aquellos conflictos derivados de la falta de conocimiento a las tareas que se realizan de manera secuencial y cronológica para dar cumplimiento a una función o norma. Generando confusión, descontrol y faltas administrativas, al no conocer los diferentes procedimientos de tipo administrativo, lo que influye en el descontento entre algunos servidores públicos.

El hacer institucional, tiene que ver con unificar criterios que permitan la realización de labores a través de la sistematización de procedimientos. Pero ¿Cuáles son conflictos que se originan entre los servidores públicos que laboran en el Consejo para la Convivencia Escolar, derivados de no contar y con un manual de procedimientos interno? La presente investigación responde a la pregunta y propone una herramienta de información que incluya el proceso de actividades, reglas y pautas específicas, que prevengan que los conflictos entre servidores públicos busquen su pronta solución haciendo uso de la violencia.

Para su lectura, el artículo se divide en tres apartados. En el primero se aborda el contexto de la problemática desde la mirada normativa. El segundo apartado refiere al estado de la cuestión desde la dimensión del conflicto. El tercer apartado describe las matrices de datos con los principales conflictos manifestados entre servidores públicos que laboran en el CONVIVE, derivados por la falta de un manual de procedimientos. El cuarto apartado propone los elementos generales de un manual administrativo. El escrito cierra con las conclusiones y las referencias utilizadas.

CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA DESDE LA MIRADA NORMATIVA

A consecuencia de las cargas de trabajo que se han tenido durante los últimos meses al interior del CONVIVE, no se brinda la información necesaria al personal de nuevo ingreso, lo que genera confusión, descontrol y faltas administrativas al no conocer cuáles son los diferentes procedimientos de tipo administrativo que se llevan al interior de la delegación administrativa las cuales influyen en las demás áreas del CONVIVE. Tales como, horas de trabajo, jornada laboral, registro de asistencia, horario para comida, entre otros.

Derivado de la pandemia mundial, por el COVID-19, desde el pasado mes de marzo de 2020, se han manifestado con frecuencia las dudas entre el personal administrativo y docente al interior del Consejo, en torno a las cuestiones administrativas, pues lo anterior es un consecuencia de la falta de comunicación y la falta de un manual administrativo con para establecer funciones un orden jerárquico y laboral, con perspectiva de paz integral, que permita a cada integrante realizar su trabajo de la mejor manera posible, respetando su función dentro de los códigos administrativos laborales

Si bien estas funciones, de manera general están sustentadas de manera general en la Ley Federal del Trabajo, “CAPITULO II, Obligaciones de los trabajadores, Art. 134 Son obligaciones de los trabajadores: I.- Cumplir las disposiciones de las normas de trabajo que les sean aplicables” (DOF, 2012, p. 31); la Ley Del Trabajo de los Servidores Públicos del Estado y Municipios, “TITULO PRIMERO. De las Disposiciones Generales. CAPITULO UNICO. Art. 7. Son servidores públicos generales los que prestan sus servicios en funciones operativas de carácter manual, material, administrativo, técnico, profesional o de apoyo, realizando tareas asignadas por sus superiores o determinadas en los manuales internos de procedimientos o guías de trabajo...” (Gaceta de Gobierno, 2022, p. 2); y la Ley de Responsabilidades de Administrativas del Estado de México y Municipios

“TÍTULO TERCERO. DE LAS FALTAS ADMINISTRATIVAS DE LOS SERVIDORES PÚBLICOS Y ACTOS DE PARTICULARES VINCULADOS CON FALTAS ADMINISTRATIVAS GRAVES. CAPÍTULO PRIMERO. DE LAS FALTAS ADMINISTRATIVAS NO GRAVES DE LOS SERVIDORES PÚBLICOS. Artículo 50. Incurrir en falta administrativa no grave, el servidor público que, con sus actos u omisiones, incumpla o transgreda las obligaciones siguientes: I. Cumplir con las funciones, atribuciones y comisiones encomendadas, observando en su desempeño disciplina y respeto, tanto a los demás servidores públicos, a los particulares con los que llegare a tratar, en los términos que se establezcan en el código de ética a que se refiere esta Ley.”
(Gaceta de Gobierno, 2020, p. 16)

Algunos compañeros de nuevo ingreso al CONVIVE, así como, algunos más que laboran desde hace tiempo, dentro del sector central, de manera concreta en la institución de CONVIVE, argumentan no conocer sus obligaciones al formar parte del Consejo en comento, por lo que se dicen desorientados con respecto a lo que deben y no deben hacer dentro del organismo.

Lo anterior pudiera propiciar desconocimiento e inconformidad ante las llamadas de atención que se generan hacia su proceder en el interior del Consejo, que se traducen en descuentos económicos y suspensiones laborales sin goce de sueldo; pues a pesar de que, en las Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal, especifica en el “Capítulo VI, DE LA JORNADA DE TRABAJO. Art. 51, Jornada de trabajo es el tiempo durante el cual el servidor público docente está a disposición de la dependencia o unidad administrativa para prestar sus servicios” (Estado de México, 1999, p. 30).

Parte del personal adscrito a esta unidad, no tiene especificado un horario de trabajo de manera concreta, sobre todo en los intervalos que conciernen al horario de comida, tiempo para considerar un retardo o falta de puntualidad, e incluso, un horario de salida, dada la carga administrativa que, en la mayoría de ocasiones, interfiere al grado que los trabajadores tienen dos opciones, o terminan el trabajo saliendo, lo que les implica salir después de las 18:00 horas, o bien, llevarse con el compromiso de llevarlo al día siguiente a primera hora. Estas acciones afectan su economía, su estabilidad laboral, y sobre todo su estabilidad emocional y familiar. Como consecuencia de estas afectaciones, se refleja el impacto negativo en el mal funcionamiento de sus labores, en el mal humor, en la actitud negativa, o en el desempeño efectivo de sus tareas, lo cual llega a generar violencia laboral y violencia simbólica.

Antes de iniciar con la descripción de los avances de la investigación, es importante señalar que se trata de una investigación más amplia con la que se pretende elaborar el diseño de un manual de procedimiento administrativos. Para el caso concreto del presente artículo, solo se abordan la tipología de conflictos generada a partir de los conflictos mayormente recurrentes entre los servidores públicos, debido a la falta de un manual de procedimiento administrativos que establezca funciones un orden jerárquico y laboral, con perspectiva de paz integral, que permita a cada integrante realizar su trabajo de la mejor manera posible, respetando su función dentro de los códigos administrativos laborales

OBJETIVO GENERAL

Describir los conflictos que se hacen presentes entre los servidores públicos del Consejo para la Convivencia Escolar para proponer, desde la paz integral, una herramienta de información que incluya el proceso de actividades, reglas y pautas específicas, que prevengan que los conflictos entre servidores públicos busquen su pronta solución haciendo uso de la violencia.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El método de investigación que se emplea es la Etnografía para la Paz (EtnoPaz), que está implícita en los argumentos metodológicos y conceptuales de la Paz Integral, donde la participación e involucramiento del

investigador contribuye a la transformación de manera colectiva, a partir de indagar, reflexionar y atender los distintos tipos de convivencia (Violenta y pacífica) y que de acuerdo con su autor Eduardo Andrés Sandoval Forero: “El método cualitativo etnográfico para los estudios de la paz posibilita conocer fenómenos sociales que no son susceptibles de estudiarse a través de método cualitativo, estadístico u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la explicación de manera inductiva” (2018, p. 53).

La etnografía, en su dimensión de enfoque, método y de texto en los estudios para la paz, la podemos considerar como toda aquella investigación que se realiza de manera directa con los sujetos y objetos de estudio, es decir, que tiene como base el trabajo de campo; reportar realidades objetivas y subjetivas relacionadas con la perspectiva de paz; cuestiona la investigación a través del giro epistemológico propio del paradigma de los estudios para la paz.

De acuerdo con Sandoval, “la metodología etnográfica propuesta para los estudios de la paz y los conflictos se plantea, al igual que la investigación fundamentada, esta misma lleva implícita las condiciones de método de investigación pacífico, de no agresión, de no expropiación del saber y del conocimiento colectivo” (2018, pp. 53-58). Realizar esta investigación sobre los conflictos que se generan entre los servidores públicos que laboran en el CONVIVE permitirá esclarecer las necesidades de convivencia que deben atenderse, para prevenir que se escalen a violencias.

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para conocer los principales conflictos entre los servidores públicos adscritos al Consejo para la Convivencia Escolar, se emplearon las siguientes técnicas:

Observación. Es uno de los procedimientos que permiten la recolección de información que consiste en contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida de un objeto social. Alude, por tanto, al conjunto de ítems establecidos para la observación directa de sucesos que ocurren de un modo natural” (Pulido, 2015, p. 1149).

Entrevista. “La entrevista hace referencia al proceso de interacción donde la información fluye de forma asimétrica entre dos roles bien diferenciados, de los que uno pregunta y el otro responde” (Pulido, 2015, p. 1150).

Se aplicaron 102 entrevistas, al total de los servidores públicos del CONVIVE para conocer las formas en que perciben el conflicto y cómo lo transforman. La investigación se desarrolló durante el segundo semestre de año 2021.

La información recabada se sistematizó en matrices de datos que se muestran en el apartado de Tipos de conflictos entre servidores adscritos al CONVIVE. Cabe hacer la aclaración que los conflictos citados no los genera el CONVIVE como organismo descentralizado, sino entre las personas que laboran en este.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A) La Paz Integral y paz imposible como elemento que ayuda a la organización laboral.

La paz es un estado de bienestar, tranquilidad, estabilidad y seguridad, que es opuesto a la guerra y tiene una connotación positiva. Es un estado de armonía que está libre de guerras, conflictos y contratiempos. La paz puede ser considerado un valor o una cualidad, sobre todo cuando se enfoca en una organización y en un grupo de personas. Si el ambiente laboral es de armonía, se podría decir que es un ambiente de paz; por el contrario, si se manifiestan de manera constante situaciones de diferencias, donde convergen ideas y no se puede tomar una decisión unánime, es un ambiente de conflicto donde será muy difícil alcanzar la paz.

Mientras en Europa se iniciaban y consolidaban los trabajos de la cultura de la paz, en América Latina y el Caribe se vivían otras realidades producto y resultado de la colonización y la colonialidad. “Modelo hegemónico monocultural y globalizador en sentido de un imperialismo cultural occidental” (Salazar, 2018, p. 46).

La cultura de paz para los países europeos eran temas novedosos en los cuales se les estaba apostando a un nuevo modelo el cual influiría en la sana convivencia entre sus ciudadanos, a diferencia para la cultura americana latina la cual su cultura estaba basada en violencia, los temas de cultura de paz eran inexistentes, pero con el paso del tiempo y autores latinos que han traído el termino de paz aterrizándolo al contexto de latino américa, el cual es muy diferentes a los europeos, hoy en día se están implementando la cultura de paz.

Victoria Fontan, citado en Salazar, considera que:

“la descolonización de la paz deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional, donde los individuos no necesariamente necesitan expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, o más aún, traer la paz. Descolonizar es buscar nuevas formas de empatía con lo local, reconociendo no una ni dos posibles paces, sino diferentes, múltiples y heterogéneas paces de nutran de lo local” (Salazar 2018, p. 47)

Memorias que generan un cambio epistemológico consciente, descubriendo iniciativas consensuales locales-regionales basadas en diferentes parámetros que son considerados inútiles para indicadores convencionales. Y es a partir de esta memoria latina vulnerables y vulneradas, que surge la necesidad de construir nuevas formas de entender la paz, de descolonizar la paz, de comprender la paz, de vivir la paz, de enseñar la paz, de leer la paz, de escribir la paz, y de transformar desde la paz, como la propuesta teórica-conceptual de paz integral (Salazar, 2018, p. 49).

Hablamos de paz, de una cultura de paz, una descolonización de paz, pero ¿que es la paz? La paz podría tener múltiples conceptos, dependiendo desde el enfoque que se retoma o dependiendo de quien y el contexto donde se utilicé. .

B) Paz imposible

Planteamiento integral en que se vincula todos los actuare y haceres violentos que las personas viven en sus diferentes contextos, ya sea de manera individual o colectiva. Vinculo de violencias al que Sandoval Forero denomina Paz imposible o imperfecta, desde la cual reflexiona causas-consecuencia y nuevas violencias.

Desde esta dimensión de “paz integral, la paz imposible se explica por medio de los indicadores de violencia sistémica, violencia estructural, violencia simbólica, violencia cultural y violencia física, lo cual no se estudia como hechos aislados, sino como un proceso de violencia en múltiples espacios sociales” (Salazar, 2018, p.50).

Sandoval (citado en Salazar, 2018, p. 50), la historia de las violencias desde la conquista, ha sido escrita y reescrita por historiadores, antropólogos sociólogos, filósofos, e indígenas de todos los países latinoamericanos. Los genocidios, así como os etnocidios contra los indígenas han sido registrados de diferente forma incluyendo los códigos, la literatura, el cuento, la poesía, el canto, el cine, el documental, la pintura, y el dibujo. Esta visión de la realidad violenta ha sido documentada y exaltada en miles de libros y artículos, los cuales muy poco hablan de los discursos y las practicas pacificas que los estados y culturas dominantes han realizado, así como también de los pensares y los haceres de los pueblos indígenas han construido en esas férreas voluntades de lucha pacífica que trazan los caminos de esperanzas para un destino de reconocimiento, de dialogo intercultural verdadero, de respeto y de participación real en la vida.

C) La gestión pacífica de conflictos

Los conflictos se han venido analizando desde el siglo anterior, y uno de los autores que expuso su idea con respecto a lo que son los conflictos, fue Gluckman, quien comparte que “los conflictos son parte de la

vida social, y las costumbres parecen exacerbar estos conflictos, pero al hacerlo, estas costumbres también impiden que los conflictos destruyan el orden social en su conjunto” (Gluckman, 2009. P. 32) y en este orden de ideas, se deja de manifiesto que los conflictos, independientemente del ámbito de su presencia, están presentes en todo individuo, y éste los lleva al ámbito social cuando no logra interactuar con otros individuos, desestabilizando el orden social, y por consiguiente el buen funcionamiento. Como ejemplo se puede citar la ideología religiosa, donde las personas involucradas en una u otra religión, “defienden” sus ideas y principios, sin respetar las de las otras corrientes religiosas. En cuestión de deportes, como el fútbol, la política partidista, o la preferencia a una institución educativa de jerarquía superior (UNAM, UAEM, IPN, por mencionar algunos) también hay conflicto para determinar la preferencia lo que ocasiona que cada quien se sienta identificado con uno u otro, y por ende, discrimina las otras opciones.

El origen de los conflictos, la formación y el desarrollo son encadenados de necesidad-miedo-acción del ser humano.

“Ejemplificando este encadenamiento, imaginemos la reacción de una persona que prevé instintivamente la necesidad de comer; la angustia que produce la sensación de hambre le llevará a pensar y actuar de tal modo que pueda encontrar el alimento necesario y, si la satisfacción de tal necesidad pasa por la realización de esfuerzos los llevará a cabo. Incluso superara obstáculos importantes hasta el extremo de que, si el obstáculo consiste en que los alimentos existentes son acaparados por otras personas, procurara obtenerlos de una u otra manera, incluso si fuera necesario, sustrayéndolos o ejerciendo cualquier tipo de violencia” (Vinyamata, 2011, p. 51).

D) Factores biológicos del conflicto

Frecuentemente se acostumbra a actuar directamente sobre la sintomatología de los mismos debido a la ignorancia de sus causas

“uno de los errores consiste en considerar la comunicación como la única causa determinante de las relaciones. No es el origen de los problemas de la relación sino una expresión, un síntoma más de la existencia de conflicto. En personas alteradas por crisis de estrés o de angustia, la insistencia, la intervención mediadora que pretende ayudar mejorando la comunicación podría ser claramente contraproducente” (Vinyamata, 2011, p. 55).

Vinyamata, (2011) nos menciona que “de poco serviría que una persona que ha perdido el control sobre sí mismo, un mediador intentará mejorar la comunicación con la persona en conflicto”, por ejemplo, en una población hambrienta, oprimida y humillada los buenos oficios de alguien que les fuera a convencer del error de iniciar una revuelta armada. Se tendría que buscar soluciones concretas para la problemática que se menciona.

Otros de los factores biológicos que menciona Vinyamata (2011) es el estrés, “gracias al desarrollo de la medicina y psiquiatría, se puede relacionar el estrés al análisis y tratamiento de los conflictos tanto individuales como los colectivos”, ya que ahora en día las personas tienen un ritmo de vida muy acelerado, y con exigencias sociales de estatus de vida, y no olvidemos en el ámbito profesional, ahora los requerimientos para un buen nivel de vida nos exige un trabajo, el cual solvente las necesidades económicas, y las dificultades de adaptación a una sociedad en cambio acelerado determinan niveles de estrés elevados.

Con frecuencia, desde las ciencias sociales, los factores biológicos que inciden en los procesos sociales se han visto como peligrosos. “el origen de determinados conflictos puede localizarse en causas de carácter biológico. Determinados problemas sociales pueden estimular o canalizarse a través de manifestaciones o procesos biológicos de manera inversa algunas disfunciones biológicas (enfermedades) pueden cavar generando conflictos sociales” (Vinyamata, 2011, p.58).

Selye (como se citó en Vinyamata, 2011) describe determina los agentes productores del estrés crónico en aquellas agresiones violentas o, con mayor frecuencia moderadas, per repetidas y próximas en el tiempo, que exigen una capacidad de adaptación continua. La suma de pequeño estrés que acaban constituyendo a la larga una dosis total excesiva que sobrepasa la capacidad de resistencia: la respuesta del organismo se

realiza en lo físico, psicológico y biológicos, repercutiendo en los diferentes niveles metabólicos y de equilibrio bioquímico.

Los factores que destacan: la frustración, la contrariedad y la coacción, el miedo, la decepción, la envidia, las obsesiones, las emociones fuertes sean estas buenas o malas, el fracaso, las preocupaciones materiales y profesionales, los problemas afectivos, el divorcio, la muerte o la enfermedad de personas próximas, celos. Además de factores físicos como el hambre, la enfermedad, la fatiga, el frío y el calor, el ruido excesivo, la contaminación o el trabajo nocturno. Entre los factores biológicos destaca la malnutrición y los desequilibrios alimentarios, el exceso de azúcar, de grasas, la insuficiencia de proteínas, sal, café, tabaco o alcohol.

En un estudio preliminar sobre las posibles causas de insatisfacción y de origen de conflictos en el ámbito laboral, “las razones y causas más citadas era la escasa valoración y reconocimiento del trabajo que realizaban y los defectos de organización que generaban disfuncionalidades, roces, tensiones y equívocos entre los trabajadores y entre estos y sus jefes (Vinyamata, 2011, p. 64).

Los conflictos en las organizaciones representan miles de millones en pérdidas debidas a disminuciones de la productividad en presentaciones sanitarias, en perjuicios causados por constantes boicots, huelgas y crisis. (Vinyamata, 2011, p. 65).

E) Factores psicológicos del conflicto.

Como se ha venido manejando, los conflictos llevan consigo una serie de causas físicas e intelectuales, y es en éstas últimas donde “El aprendizaje a través de la experiencia condiciona aquello que acabamos percibiendo psicológicamente y todo aquello que podemos estar comunicando de manera directa o indirecta a través del lenguaje verbal o no verbal, de las actitudes, las respuestas, los silencios, las interpretaciones e incluso de nuestras formulaciones” (Vinyamata, 2011, p.65). Se ha puesto de manifiesto que cuando una persona presenta conflictos en su persona o conflictos sociales, se percibe desde su manera de actuar, de comportarse y de dirigirse a sus compañeros, y esto puede verse reflejado en la atención que se da con sus compañeros de trabajo, e inclusive con quien llega a requerir de sus servicios.

“Observando las maneras de ejercer la violencia en cualesquiera de sus formas podremos determinar las experiencias vividas de quien la práctica. Las sociedades también disponen de una experiencia psicológica compartida: traumas de guerras o de largos daños de dictaduras, de gobierno corrupto, de dificultades o de ventajas que acaban influyendo notablemente en la configuración de una identidad en constante transformación” (Vinyamata, 2011, p.66).

La comunicación es muy importante, no hay duda, pero los problemas de relación, las dificultades de la vida, no creo que puedan reducirse únicamente a cuestiones comunicativas “la satisfacción de necesidades juega un papel también importante; así como los valores, concepciones filosóficas e ideológicas de la vida; el equilibrio emocional y físico y el entorno social también son cuestiones de notable importancia que no conviene minimizar” (Vinyamata, 2011, p.67).

F) Factores filosóficos de los conflictos

En la cuestión de pensamiento y reflexión, los conflictos se hacen presentes al momento de tomar una decisión; por ejemplo, si un compañero llega tarde en su horario de entrada, el directivo puede determinar si lo deja entrar o no, en él cae la responsabilidad de permitirle el acceso o negárselo, y la solución que tome, será determinada por sus principios filosóficos, ya que

“buena parte de nuestro razonamiento filosófico se encuentra influido poderosamente por un esquema dual. Las actitudes duales acaban siendo excluyente y configuran una expresión humana muy común. O es esto o lo otro, o eres nacionalista o no lo eres, o eres de esta nacionalidad o de la otra, o blanco o negro” (Vinyamata, 2011, p.67).

Vinyamata (2011) refiere que, la dualidad es creada por el yo y su entorno en la que satisface las necesidades que fundamentan actitudes dualistas. El satisfacer las necesidades rompe con el dualismo. Para romper el deseo se hace necesaria la acción sin finalidad, desinteresada, sin objetivo preciso ni explícito. El miedo aumenta cuando incrementa la dualidad y se estimula el ego produciendo una disminución del sentido de unidad. “La consideración, tanto individual como colectiva, de forma parte del entorno en que vivimos o de considerar este como el lugar donde simplemente satisfacer nuestras necesidades y deseos, está siempre construcción mental predetermina actitudes bien diferentes” (Vinyamata, 2011, p.68).

Pero también existen actuaciones en su conjunto que manifiestan tendencias favorables o desfavorables para la presencia de un conflicto. Por hacer una comparación, cuando se celebra el día internacional de la mujer, cada 8 de Marzo, en cuanto escuchamos la fecha, casi es seguro que a los mexicanos nos viene a la mente un grupo de mujeres vestidas de color morado, haciendo, más que marchas de exigencia de derechos, pintado de paredes y destrucción de materiales y establecimientos públicos como una forma de “rechazo” hacia los delitos ocasionados hacia las mujeres; sin embargo, desde el punto de vista de las mujeres, quizá esto sea una manera de manifestación “pacífica”, pues no se afecta en la persona de nadie, ni mucho menos se atenta con su integridad física.

“Las movilizaciones sociales, los sistemas de comunicación y de transportes eficientes la globalización de la económica permite una visión de conjunto que resiste se reducida a patrones generalistas y estereotipados. Los individuos se podrían, decir que son muchas cosas al mismo tiempo y que a lo largo del tiempo cambiamos contantemente y nos trasformamos” (Vinyamata, 2011, p. 69).

G) Factores antropológicos de los conflictos

Los conflictos antropológicos tienen que ver con la diversidad de culturas que existen en el mundo, ya que en los diversos pueblos, ciudades y países se tiene tradiciones y costumbres distintas, en algunas de estas la violencia y los conflictos están inversos en sus costumbre, uno de los ejemplos que nos menciona Vinyamata, (2011), explica que ciertas culturas son propensas a la valoración del conflicto, el ejemplo de estas es la religión Sikh en Punjab, India, la cual tiene una valoración positiva de la violencia convirtiendo a esta en un ritual, en una forma de vida, mientras que otras parecen destacarse por fórmulas de denuncia de los mismos y el esfuerzo por hallar sistemas de conciliación.

Dentro de la explicación de los aspectos antropológicos del conflicto Vinyamata, (2011), nos ejemplifica con dos pueblos uno de Malasia y Ecuador, en el cual menciona que la población Semai es uno de los pueblos más pacíficos del mundo, ya que en esta el castigo es inexistente, los niveles de crimen muy bajos, y los homicidios inexistentes, sus ideales son de prudencia y les conduce a valorar la ayuda mutua, le dan gran importancia al grupo. Por lo contrario esta la población de Waorani amazónica una de las más violentas, en la cual las últimas seis generaciones el 60% de las muertes han sido por homicidio, los Waorani son individualistas e independientes.

Las diferencias entre uno y otro se sitúan en el ámbito, primordialmente, de los filosóficos, religiosos o de las concepciones y valores sobre el mundo y sobre sí mismos.

La parte biológica, psicológica, fisiológica y antropológica son factores que influyen en el surgimiento de un conflicto, ya que cada ser humano se desarrolla en diferentes espacios contextuales, sus creencias, valores, el desarrollo de la personalidad son aspectos que constituyen a un individuo, así mismo cada persona es distinta y tienes diferentes formas de reaccionar ante una problemática tanto puede ser positiva o negativa a la respuesta de la misma.

Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones entre las personas. Las relaciones personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamenta en el conflicto. Los conflictos surgen con la aparición de la revista Journal of Conflict Resolution en los años 50, en la Universidad de Michigan (EEUU). Se distinguen tres fases en el estudio de los conflictos (Vinyamata, 2011, p. 89).

La interacción en un grupo social, familia, laboral, educativo van existir diferencias en la relación de convivencia, el conflicto es una forma de interactuar con otros. Jares define conflicto como el concepto de paz, una lectura negativa dominante, como algo no deseable, patológico o aberrante, como una situación que es necesario corregir y evitar. Como lo define Xesús Jares el conflicto es la acción de algún problema a que está sucediendo en un grupo social y esta respuesta es negativa y así el conflicto se va dando.

El conflicto como ya se mencionó anteriormente tiene factores biológica, psicológica, fisiológica y antropológica que influyen en el origen de este. Los conflictos tienen diferentes expresiones, las cuales tiene que ver con el contexto social, cultural, emocional; Conflicto con uno mismo, Conflictos entre amigos, amigas, compañeros y compañeras; Conflictos sociales; Conflictos entre familia; Conflictos en el ámbito educativo, y Conflictos laborales.

Al igual que en ámbito educativo, en la parte laboral, los conflictos se ven mis cuidados las expresiones mencionadas desde el conflicto con uno mismo, sociales, con otros y familiares, ya se presenta en una organización laboral, sea pública o privada que se ven involucrados jefes y subordinados. Los conflictos laborales pueden afectan en el rendimiento de los involucrados y en el logro de las metas de la empresa. “La falta de reconocimiento por la labor realizada y errores cometidos en la organización del trabajo, suelen ser dos causas importantes en la generación de procesos conflictuales, afectando de manera notable en la solución de los conflictos, afectando a su vez en los niveles de productividad de las empresas” (Vinyamata, 2011, p.138).

Para la resolución de los conflictos, uno de los conceptos claves sería la convivencia. “Convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” (Jares, 2008, pp. 17-21). Esta diferentes formar de relación y códigos de valorativos hacen que existan diferentes formar de convivir dependiendo en los contextos sociales en los cuales se ven involucrado.

H) Formas pacíficas de resolución de conflictos

Hoy en día existen diferentes maneras de solucionar un conflicto, desde las violencias, hasta nuevas maneras de gestionar un conflicto de forma pacífica. En las lecturas revisadas hablan de resolución de conflictos escolares, pero muy poco hablan en cómo estas mismas estrategias implementadas en el ámbito escolar, pueden funcionar en los ámbitos laborales de las organizaciones.

I) Mediación inclusiva, intercultural y pacífica

La mediación es un proceso o herramienta, de gestión de conflictos. “Hablar de mediar conflictos Escolares implica, reconocer y aceptar que al interior de la escuela existen practicas injustas, exclusiones, rechazos, preferitismo, violencias e imposiciones de todo tipo, entre estudiantes, tutores, docentes, directivos, personal/apoyo, académico, administrativo, manual; en cual quiera de sus combinaciones” (Salazar, 2018, p. 142).

La mediación de conflictos es procesos que tiene su complejidad, ya que no a todos los conflictos se resuelven mediante la mediación, que es necesario en algunos casos la intervención de un tercero el cual funja como la parte media de entre los involucrados, y así llegar a acuerdos de la mejor manera democráticas posible, esta técnica se utiliza cuando las partes involucradas están de acuerdo en tener apoyo para guiarlos en la gestión del conflicto.

Al igual que no a todos los conflictos le queda solucionarse con mediación, no todos pueden ser mediadores, en el libro Conflictos. Pensares, Interculturales para la Paz y Gestión en Ambientes Escolares de la Doctora Irma Isabel Salazar Mastache, nos hace referencia de lo que se requiere para ser mediador:

“mantener una postura neutral en todo momento, Conocer a fondo las causas que originaron el descontento, Crear clima de colaboración, Comprender y apreciar los problemas presentados por las partes, y Sugerir alternativas pacíficas” (Salazar, 2018, p.143).

Los criterios expuestos son muy importantes para que la persona que es mediador pueda fungir como tal y ayudar a las partes involucradas, y así llegar a una resolución de conflicto pacíficamente.

J) Negociación intercultural y pacífica

“Es un método más para resolución de conflictos, la finalidad de llegar a un acuerdo con alguien acerca de algo de interés común. La negociación es una práctica común, la mayoría de las personas suelen efectuarla de manera cotidiana, de manera consciente o inconsciente, por lo que alguna de las estrategias que se llegan a utilizar para negociar, puede dejar insatisfechas a una o a todos los involucrados” (Salazar, 2018, p.144).

K) Justicia restaurativa integral y comunitaria

“Desde la perspectiva de la cultura de paz integral y duradera, se considera un modelo alternativo, que busca la construcción de cultura de paz y de relaciones pacíficas. Se basa en el dialogo, bajo el ideal de recuperar la dignidad humana. Tanto la víctima como el ofensor trascienden y transforman sus situaciones de inequidad a través de reconocimiento de sus responsabilidades para lograr un acuerdo restaurativo” (Salazar, 2018, p.145).

El perdón y la reconciliación son fundamentales en el proceso de justicia restaurativa.

L) Dialogo-escucha, integral y pacífica

“Desde la perspectiva de la educación intercultural para la paz, dialogar es el arte de enseñar y aprender, enseñar con el silencio y respeto ante lo que se escucha y aprender de lo que se escucha. Dialogar implica saber escuchar; comprender los diferentes puntos de vista de las personas; reconocer la verdad con humildad y sencillez; exponer con franqueza la visión personal de las cosas y estar dispuesto a cambiar o transformar alguna realidad para mejorar la convivencia pacífica, mutua y comunitaria” (Salazar, 2018, p. 148).

M) Etnoresiliencia comunitaria, integral, inclusiva y pacífica

Sandoval (citado en Salazar, 2018) la etnoresiliencia, permite que se resistan a las violencias estructurales, físicas y culturales, fortaleciendo su capacidad de construcción positiva en condiciones difíciles.

“La etnoresiliencia permite que el sujeto que ha vivido algún tipo de trauma o situación que le ha marcado de manera negativa en su vida, busque medios, herramientas y estrategias que ya fueron aprendidas en determinados momentos de su vida, mientras convivan con diferentes grupos de personas con las que comparte o compartió aspectos socioculturales, entre otros. Eligiendo formas y procesos no violentos que le ayuden a salir delante de situaciones negativas o inapropiadas, para iniciar nuevos procesos de convivencia” (Salazar, 2018, p.152).

N) Democracia pacífica y activa

Si vemos la democracia vista como una forma de elección o de preferencia general, donde se toma en cuenta la opción de las personas, tenemos que

“La democracia pacífica y activa, es una forma de gestión de conflictos en el aula, ocupa un sitio relevante y permite, a través de asambleas, entender la necesidad acentuar la dimensión humana del desarrollo ético y axiológico de cada uno de los sujetos educativos para construir entornos de paz” (Salazar, 2018, p.154).

En este caso, centrado en el ámbito educativo, “La democracia pacífica y activa, es una toma de acuerdos entre maestros, personal directivo y alumnos en torno a la manera de resolver conflictos, discutir y revisar las normas que regulan la vida escolar y propiciar la participación en asuntos de interés colectivo” (Salazar, 2018, p.156), lo cual, hasta el momento de la publicación del presente artículo, no se ha podido poner de manifiesto en la Institución de CONVIVE, pues al no contar con un Documento rector normativo propio de la institución, es difícil tomar acuerdos para la resolución de conflictos, no hay un orden laboral funcional, y esto se ve reflejado en los resultados operativos de los distintos programas que emanan de esta unidad administrativa.

Cada día que pasa, el mundo, las personas están en constante cambio y esto implica que cada día surjan conflictos ya existentes o nuevos, las anteriores son herramientas, estrategias o métodos, que se implementan en la gestión de conflictos pacíficos, que existen en la actualidad, en un futuro, en otros contextos pueden cambiar y surgir nuevas ideas para la resolución de conflictos.

3. TIPOS DE CONFLICTOS ENTRE SERVIDORES PÚBLICOS ADSCRITOS AL CONVIVE

Existen diferentes autores y clasificaciones que abordan tipos de conflicto:

Conflicto con uno mismo

“Tiene que ver con aquellas situaciones inmersas en cada una de las personas, la oposición interna de exigencias contradictorias en las que cada persona debe tomar una decisión individual, de la cual depende la trayectoria de la convivencia” (Salazar, 2018, p. 132).

Conflictos entre amigos, amigas, compañeros y compañeras

Salazar, La mayoría de las ocasiones a las personas se les complica relacionarse con uno mismo, lo cual hacerlo con otros es más complicado ya que se debe de tener presente lo siguiente:

- Las diferencias, que cada individuo trae acumulado.
- Las igualdades que como seres humanos tenemos como: derechos humanos, políticos, sociales, escolares, laborales entre otros.

El conflicto con uno mismo es complicado ya que los problemas internos de los individuos, cuesta dimensionarlos o darse cuenta que existe, cuando una persona tiene que tomar una decisión sobre sí mismo cae en un conflicto existencial en lo cual tiene que valorar qué decisión sería la más adecuada para situación que está viviendo, hablando de conflictos con los otros es un poco más complicado por ya interviene otras cuestiones desde los gustos, valores, tradiciones personalidad y otros, las cuales influirán en las diferentes ideas para solucionar un conflicto y ahí cae en conflicto (2018, p. 135).

Conflictos sociales

Los conflictos sociales como menciona Salazar son una forma de conflicto entre grupos sociales que conforman una sociedad. En donde los medios de comunicación tienen un papel importante en la influencia, las costumbres, tradiciones, religión preferencias sexuales, algunas otras que influyen en estos tipos de conflicto (2018, p. 133).

Hoy en día estos factores de religioso, tradiciones, costumbres y preferencias sexuales, son temáticas en los grupos sociales crea conflicto ya que no se tiene la tolerancia suficiente y la aceptación a la diversidad cultural,

a las diferentes personalidades que tiene cada individuo. Existen paradigmas que sobre estas temáticas que para la cultura mexicana pasaran muchos años, antes de que se den estos cambios sociales en las personas.

Conflictos entre familia

“Refiere a las situaciones diferentes y discrepantes que se hacen presentes al interior de todo hogar, entre los miembros de la familia son distintas, todas se caracterizan por las diferencias entre sus integrantes, diferencias en su dinámica de integrantes, diferencias en la raíz del conflicto que se origina, y que, en la mayoría de los casos, los “resuelven” haciendo uso de la violencia” (Salazar, 2018, pp. 135-136).

Los conflictos dentro de núcleo familiar son muy frecuentes por la falta de comunicación entre los miembros que lo integran, la mayoría de los casos de conflicto familiar termina con una solución negativa detonando violencia intrafamiliar que puede ir de lo psicológico a lo físico (insultos y golpes), esto se podría evitar con una solución pacífica de resolución de conflictos una opción sería la comunicación entre ellos es suficiente para resolver el problema, entras no funciona pero se buscarían estrategias de resolución de conflictos familiares, esto depende de la problemática que está viviendo.

Conflictos en el ámbito educativo

“Se refiere a todas las expresiones de conflicto descritas anteriormente, y que se hacen presentes en la escuela a través de los estudiantes, directores, personal administrativo, y de apoyo e intendencia, que conforman la comunidad escolar” (Salazar, 2018, p. 137).

Conflictos laborales

Menciona, “Según el Centro de Gestión de conflicto de la Universidad de Harvard, en Estado Unidos, poseen investigaciones que demuestre como los conflictos internos llegan a producir hasta un veinte por ciento de disminución de la productividad. Si tomamos esta afirmación como cierta deberemos reconocer que la actividad conflictual representa sumas astronómicas en la economía de una empresa o de un país. El uso de los principios y los métodos de la conflictología, aplicados a la conflictividad laboral afecta de manera notable en el costo de la solución de los conflictos, afectando a su vez en los niveles de productividad de la empresa, además de facilitar la reducción de importantes consecuencias y coste emocionales y psicológicos de las personas implicadas en procesos conflictuales mal gestionados” (Viyamata, 2011, p.137).

3.1 MATRICES DE CONFLICTOS EN CONCEJO

Los conflictos entre los servidores públicos adscritos al CONVIVE, tienen diferentes expresiones, las cuales tiene que ver con el contexto social, cultural y emocional. A continuación, se describen en matrices de datos, los principales conflictos registrados entre los servidores públicos.

TABLA 1
Tabla 1 Matriz uno. Conflictos de asistencia

Concepto de Conflictos por asistencia	Choques culturales entre servidores públicos adscritos al Consejo para la Convivencia Escolar, al momento de registrar su hora de entrada.
Cuando se presentan	Se presentan de lunes a viernes después del horario de registro de entrada de 9:10 am
Área en la que se presenta el conflicto	Delegación administrativa del CONVIVE
Cómo atiende el conflicto la delegación administrativa	Aplicado sanciones como el descuento de retardo y llamadas de atención.

Elaboración personal, a partir de los datos recabados.

De acuerdo a la información de la matriz uno, podemos reflexionar que los conflictos entre las personas se presentan como en todo escenario, pero que si existen acciones que detonan violencias al momento de tomar decisiones sobre la asistencia. Esto deja en evidencia la necesidad de regular de manera escrita el proceso de registro de asistencia

TABLA 2
Tabla 2 Matriz dos. Conflictos por permisos de salida en horario laboral

Concepto de Conflictos por asistencia	Choques culturales entre servidores públicos adscritos al Consejo para la Convivencia Escolar, al momento de tener alguna salida extra oficial de la oficina.
Cuando se presentan	Se presentan de lunes a viernes durante la jornada de trabajo de 9:00am a 18:00pm.
Área en la que se presenta el conflicto	Delegación administrativa del CONVIVE
Cómo atiende el conflicto la delegación administrativa	Con pases de salida que autoriza el jefe inmediato, y la verificación del la hora de salida.

Elaboración personal, a partir de los datos recabados.

Con base a la matriz número dos, se puede analizar que el conflicto que se su cita con el personal de CONVIVE, detona acciones violentas al momento de estas monitoreando el tiempo que el personal tarda fuera de la oficina, esto recalca la necesidad de desarrollar un manual de procedimiento en el cual se especificara el proceso de solución de dicho conflicto.

TABLA 3
Tabla 3 Matriz tres. Conflictos por días económicos

Concepto de Conflictos por asistencia	Choques culturales entre servidores públicos adscritos al Consejo para la Convivencia Escolar, al momento que las áreas entregan a la delegación la correspondencia y esta se demora allá entrega.
Cuando se presentan	Se presentan de lunes a viernes después en un horario de 9:00 - 18:00 hrs.
Área en la que se presenta el conflicto	Delegación administrativa del CONVIVE
Cómo atiende el conflicto la delegación administrativa	Con un registro de correspondia, y teniendo horarios de entrega

Elaboración personal, a partir de los datos recabados.

Con fundamento en la matriz número tres, se reflexiona que el conflicto que se está suscitando con las áreas con relación a la demora de entrega de oficios a las instancias externas del convive. Esto demuestra necesidad de regular de manera escrita el proceso de entrega de correspondencia.

A MANERA DE CONCLUSIONES. UN MANUAL ADMINISTRATIVO... ¿ES NECESARIO E INDISPENSABLE?

En un vuelo, el piloto es quien lleva la dirección del avión, pero no puede estar en todos lados; por lo tanto, debe contar con apoyo de azafatas, personal de mantenimiento, personal de equipaje, entre otros de no menos importancia. En conjunto con ese equipo de colaboración, llevan al pasajero a su destino, bajo las mejores condiciones de seguridad garantizando que el vuelo llegue a su fin de la mejor manera posible. Durante el trayecto, mantiene comunicación constante con sus colaboradores, con lo que está al pendiente de las necesidades del pasajero y las va resolviendo conforme se presentan. Para poder lograrlo, a cada uno de los colaboradores del vuelo se le indican sus funciones, se le dan a conocer sus tareas, y se va monitoreando su desempeño a lo largo del vuelo. En una institución administrativa sucede algo similar; existe una figura directiva, que junto con sus colaboradores desarrollan y ejecutan proyectos educativos y cumplen con otras funciones designadas por la autoridad superior inmediata; sin embargo, si no se tiene un documento rector, muy difícilmente se obtendrán los resultados esperados, pues el personal de apoyo o colaboradores, no tendrán una tarea concreta a realizar.

De acuerdo con algunas definiciones de manual, así como sus funciones y alcances permiten introducirnos a la temática de comunicación pacífica que se aborda, considerando la postura de diferentes autores que a continuación se cita:

Para Duhalt K. M. define al manual, como “un escrito que contiene en forma ordenada y sistemática información y/o instrucciones sobre historia, políticas, procedimientos, organización de un organismo social, que se consideran necesarios para la mejor ejecución del trabajo” (1977, p. 244).

En cambio, Franklin E. B. (2017), lo considera como un “documento que sirve como medio de comunicación y coordinación que permite registrar y transmitir en forma ordenada y sistemática, información de la organización, así como las instrucciones y lineamientos que se consideran necesarios para el mejor desempeño de sus tareas”. Por otra parte, Rodríguez (2002), define un manual administrativo como un “instrumento de control sobre la actuación del personal, pero también es algo más, ya que ofrece la posibilidad de dar una forma más definida la estructura organizacional de la empresa”.

Retomando los distintos enfoques conceptuales que tiene cada autor, se puede decir, en términos generales, que un Manual es un escrito que funge como documento rector, en el que se especifican las acciones, tareas y encomiendas que tiene cada actor en su ámbito de trabajo, considerando para ello, las funciones y atribuciones que tendrán dentro de la institución o empresa para la cual laboran; y aunado a lo anterior, establecer derechos y obligaciones corresponsables con su desempeño laboral para no afectar el funcionamiento e interés de la organización.

Duhalt K. M. describe a los manuales de procedimiento como “instrumentos de información en los que se consignan, en forma metódica, los pasos y operaciones que deben seguirse para la realización de las funciones de una unidad administrativa. En ellos se describen los diferentes puesto o unidades administrativas que intervienen en los procedimientos y se precisa su responsabilidad y participación” (1977, p. 247).

Entre las recomendaciones que se dan para tener una organización ordenada, coordinada y con buen funcionamiento operativo, se puede citar que es necesario precisar las funciones de cada unidad administrativa para deslindar responsabilidades, evitar duplicaciones y detectar omisiones, coadyuvar a la ejecución correcta de las labores encomendadas al personal y propiciar la uniformidad en el trabajo, permitir

el ahorro de esfuerzos en la ejecución del trabajo, evitar la repetición de instrucciones y directrices, así como proporcionar información básica para la planeación e implantación de reformas, facilitar el reclutamiento y la selección de personal, servir de medio de integración y orientación al personal de nuevo ingreso, facilitando su incorporación a las distintas áreas, y propiciar el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.

Según Franklin E. B, (2017, PP. 148-150) los manuales administrativos

“pueden clasificar en diferentes formas, nombres y otros criterios, sin embargo, de forma resumida; para su clasificación, se puede encontrar manuales:

- a) Por su contenido. Algunos de los manuales que son parte de esta primera clasificación se encuentran: Historia de la empresa, organización de la empresa, políticas de la empresa, procedimientos de la empresa, de puestos, de técnicas, etc.
- b) Por su función específica. Estas van a depender del área donde se vayan a aplicar, por ejemplo: de ventas, de compras, de finanzas, de personal, de créditos y cobranzas, otras funciones.
- c) Por su naturaleza o área de aplicación. Se encuentran los manuales macroadministrativos, mesoadministrativos y microadministrativos.
- d) Por su ámbito. En este se encuentran los manuales generales y específicos.”

De ahí se destaca la importancia de proponer una Manual de Procedimientos que ayude a fomentar la Paz Integral dentro de la organización al tiempo de prevenir la violencia estructural y simbólica que viene escalada y obstaculiza el sano y óptimo funcionamiento del CONVIVE por la conducta del personal que ahí labora.

Considerando la tipología clásica de Tuckman de los años 60's, según el cual “los equipos/grupos atraviesan las siguientes etapas: Formación; Tormenta o Conflicto; Establecimiento de Normas (Normalización); Producción; y Disolución y dispersión. (Martínez, 1998, p. 36) y en este sentido, es preciso definir lo que es un grupo o equipo, Gil y Gracia (2006) aluden que “un equipo, es un grupo que adicionalmente obtiene un efecto de sinergia positiva”. Esta sinergia implica que si las personas que integran dicho grupo trabajan juntas, y sobre todo, de manera coordinada, apoyándose de los recursos de manera racional y humana, los resultados que se obtendrán serán muy superiores a los esperados, de la simple suma de las aportaciones individuales, puesto que el efecto sinergia, que entendemos como positivo, a través de la dinámica de grupos, no es lo mismo que un trabajo de equipo, sino un trabajo en equipo.

Elementos de paz desde los cuales se propine el proyecto Paz.

Desde la perspectiva de los estudios para la Paz Integral, que viene desarrollando Sandoval Forero, la Paz Integral se define como:

“La paz integral es un planteamiento teórico-conceptual que se viene desarrollando en América Latina y el Caribe. Desde una mirada de paz (no pazología) tenemos que estudiar y dimensionar las violencias existentes y también las subjetividades y realidades constructoras de paz. Se trata de que la perspectiva de la violencia no excluya las realidades de paz, pero tampoco que las miradas de paz no nieguen ni visibilicen las violencias” (2014, p. 118).

De acuerdo con Salazar I. la Paz Integral es un “planteamiento en el que se vinculan todos los actores y haceres violentos que las personas viven en sus diferentes contextos, ya sea de manera individual o colectiva (2018, p. 49). Este vínculo de violencias al que Sandoval Forero denomina, “Paz Imposible”, desde la cual reflexiona causas-consecuencias y nuevas violencias. Desde esta dimensión de paz integral, la paz imposible se explica por medio de los indicadores de violencia sistémica, violencia estructural, violencia simbólica, violencia cultural y violencia física, los cuales no se estudian como hechos aislados, sino como un proceso de violencia integral que genera otras formas de violencia en múltiples espacios sociales. De ahí que la historia de

la humanidad se conforme por una serie de acontecimientos que marcan la vida económica, política, social, religiosa, cultural, física y educativa en las personas (Salazar, 2018, p. 50).

A partir de estos argumentos teóricos y conceptuales, mediante una intervención concreta se debe considerar necesario el diseño, construcción y constitución de un manual de procedimientos administrativos que vincule los objetivos, valores y metas del CONVIVE con la motivación y empoderamiento que requiere el servidor público para realizar sus tareas, además de describir los procesos administrativos que debe atender como parte de la comunidad laboral del propio Consejo. Para poder lograrlo se debe realizar una investigación exhaustiva teoría sobre los temas que serían la base para el desarrollo del Manual de Procedimientos Administrativos; por ello es importante mencionar que la investigación debe ser desarrollada en una tesis, con la cual se elaborará la propuesta de dicho manual. Estableciendo un periodo de seis meses, a partir de la fecha de aprobación y registro del Proyecto de intervención. Todo ello evitará que se incremente la violencia de tipo laboral, se propone realizar una tesis realizando una propuesta de un manual de procedimientos desde la Delegación Administrativa con el propósito de que se informe de manera oportuna y pertinente a los servidores públicos que laboran en el CONVIVE sobre los procedimientos de tipo administrativo que se llevan al interior de este Consejo.

Para poder ejecutar una investigación de tipo cualitativo y/o cuantitativo, existen distintas metodologías, y una de las más apropiadas para la constitución de un Manual, es la que lleva un enfoque hermenéutico interpretativo bajo la modalidad de un Método Etnográfico, el cual recupera uno o muchos aspectos de la realidad cultural de una comunidad, resaltando los rasgos más significativos para dar cuenta de cuáles son sus costumbres y el tipo de cosmovisión que sustentan las personas que interactúan en dicha comunidad.

Derivado a que se realizará una tesis con una metodología de etnografía para la paz, no se implementará ningún instrumento, ya que la propuesta de la tesis es la elaboración de un instrumento cuyo producto será el Manual de Procedimientos Administrativo.

Es importante mencionar lo anterior, pues se utilizarán técnicas como la entrevista con los servidores públicos y la observación, principalmente, ya que es muy importante para la realización de las funciones administrativas que llevan a cabo y que son importantes para el funcionamiento general de todas las subdirecciones y áreas que constituyen al Convive.

La entrevista consiste en: “La entrevista hace referencia al proceso de interacción donde la información fluye de forma asimétrica entre dos roles bien diferenciados, de los que uno pregunta y el otro responde” (Pulido, 2015, p. 1150).

Mientras que la observación: “Es uno de los procedimientos que permiten la recolección de información que consiste en contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida de un objeto social. Alude, por tanto, al conjunto de ítems establecidos para la observación directa de sucesos que ocurren de un modo natural” (Pulido, 2015, p. 1149).

En resumen, en toda organización gubernamental, se establecen principios y normas que rigen su funcionamiento, y la ausencia de un documento rector, implica disfuncionalidad y eficiencia en lo que se lleva a cabo. Debido a la ausencia de dicho documento, se han puesto de manifiesto discrepancias entre el personal, ninguno asume la dirección de un programa, y por ende se deslinda de toda responsabilidad cuando se trata de llevar a cabo un trabajo en conjunto. Por la misma situación, existen distintos tipos de conflicto entre el personal, los cuales se ven reflejados en los resultados de los programas operativos, en la falta de obediencia a las normas generales establecidas, y a la ausencia de capacitación que se debe dar a todo empleado al momento de su ingreso a esta dependencia.

Si se logra integrar un Manual de Procedimientos, es seguro que el funcionamiento cambiaría, se designarían a cada trabajador una tarea específica, no existirían distractores por ausencia de información y el seguimiento a los avances y logros se efectuaría más de cerca y permanentemente. Sin embargo, dada la generalidad e impacto a nivel Estado que tiene la institución de CONVIVE, se puede comenzar con una

iniciativa de Ley que promueva el establecimiento de Normas Laborales y de Funcionamiento del Personal de CONVIVE, donde podamos concretar las funciones para cada Proyecto Federal, Programa Estatal, y

Programas que emanan del mismo CONVIVE. De concretarse esta iniciativa, los maestros que se incorporen en un futuro, tendrán mayor facilidad al momento de su incorporación a la organización, y así mismo, se les facilitará desempeñar mejor su trabajo y los resultados mejorarán en comparación con lo que se está logrando actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES DE INFORMACIÓN.

DOF. (2012) Ley Federal del Trabajo. México.

Duhalt K. M, (1977). Los manuales de procedimiento en las oficinas públicas. Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.

Franklin, Enrique Benjamín (2017). Organización de empresas. Análisis, diseño y estructura. Editorial McGraw-Hill, México, D.F.

Fontan V. (2013). Descolonización de la paz. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Gaceta de Gobierno (2022). Ley del Trabajo de los Servidores Públicos del Estado y Municipios 2022. Estado de México, México.

Gaceta de Gobierno (2020). Ley de Responsabilidades Administrativas del Estado de México y Municipios. Estado de México, México.

Gil, F. y García, M. (2006). Grupos en las Organizaciones. Eudema (2ª. Edición). Madrid.

Gluckman, M. (2009). Costumbre y conflicto en África. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Guía técnica para la elaboración de manuales de procedimientos (2018), Gobierno del Estado de México.

Martín, M. (2015). La importancia de los manuales como herramientas de comunicación en las Mipymes (1ra parte). Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/universidad-tecnologica-del-valle-del-mezquital/importancia-manuales-herramientas-comunicacion-mipymes-1ra>

Martínez, M. (1998). Diseño de equipos de trabajo en las organizaciones actuales. Doctorado en Psicología Social. UAB.

Rodríguez Valencia, Joaquín (2002). Cómo elaborar y usar los manuales administrativos. 2ª edición. Internacional Thomson Editores, S.A. de C.V., México, D.F.

Sandoval-Forero, E.A, (2014). "Educación, Paz Integral Sustentable y Duradera" en revista Raximhai. Vol. 10, Num. 2. Enero-Junio. Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, Colección Iguales, Programa de valores por una Convivencia escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Estado de México.

Sandoval-Forero, E. A (2016). Educación para la Paz Integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Arfo, editorial, Bogota.

Sandoval-Forero, E.A, (2018). Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los conflictos y la paz. Metodología Descolonizadoras. Venezuela. Editorial

Salazar-Mastache, I.I (2018). Conflictos. Pensares, Interculturales para la Paz y Gestión en Ambientes. Escolares. 2º edición Venezuela. Editorial Alfonso Arena.

Jares, R. X. (2008). Pedagogía de la Convivencia. Madrid, Graó, Biblioteca de aula, pp. 17-21.

Jares, R. X. (s/F). Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos.

Johan Galtung, Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization (Oslo: PRIO, 1996), 46-52.

Vinyamata Camp, Eduard. (2011), Conflictología curso de resolución de conflictos. Ariel, Barcelona.

Pulido P. M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. Opción, vol. 31, núm. 1, pp. 1137-1156, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Mary Carmen Lara Valle: Maestrante en Ciencias para la paz, por UMB y licenciada en Psicología, cuenta con certificación en el estándar de competencias ECO2017 "impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial y grupal" certificación en el estándar de competencias ECO0539 "Atención presencial de primer contacto a mujeres víctimas de violencia de género". Experiencia laboral en funciones administrativas en la unidad de igualdad de género de la Secretaría de Educación del Estado de México, responsable de Servicios Generales en la Delegación administrativa del Consejo para la convivencia Escolar, Asesora y capacitadora en la Subdirección e Valores por una Convivencia escolar armónica, actualmente Asesora de la Dirección General del Convive.

La autogestión energética ante la guerra capitalista. El caso de la resistencia en México

Vázquez García, Agustín Raymundo

La autogestión energética ante la guerra capitalista. El caso de la resistencia en México

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277005>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0266>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La autogestión energética ante la guerra capitalista. El caso de la resistencia en México

Agustín Raymundo Vázquez García
UAM-X: COYOACAN, CDMX, MX, México
agustin.mundo@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-9236-2759>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0266>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277005>

Recepción: 26 Julio 2022

Aprobación: 26 Septiembre 2022

RESUMEN:

Este artículo interpreta el discurso de la Red Nacional de Resistencia Civil (RNRC) en términos de la guerra que opera tanto el estado como la corporación empresarial (nacional y transnacional) sobre la población mexicana durante el periodo neoliberal. Una de las propuestas de esa red: autogestión energética, es interpretada como una postura que desestabiliza la dicotomía liberal: propiedad estatal-propiedad privada, y, por otro lado, como una fuente objetiva de incremento del bienestar de la población. Esto resulta en un gesto de la democracia plebeya llevada al campo económico vía la resistencia.

PALABRAS CLAVE: capitalismo, guerra, transición energética, bienestar, autogestión.

ABSTRACT:

This article interprets the discourse of the National Network of Civil Resistance (RNRC) in terms of the war that both the state and the business corporation (national and transnational) operate on the Mexican population during the neoliberal period. One of the proposals of this network: energy self-management, is interpreted as a position that destabilizes the liberal dichotomy: state property-private property, and, on the other hand, as an objective source of increasing the well-being of the population. This results in a gesture of democracy commoner brought to the economic field via resistance.

KEYWORDS: capitalism, war, energy transition, welfare, self-management.

INTRODUCCIÓN

Vladimir Illich Ulanov ¡Lenin!, creador de una corriente revolucionaria que inspira aquella consigna que se escuchaba hace años en las marchas de México: “¡A un lado, a un lado, a un lado reformistas, que aquí vienen marchando marxistas-leninistas! definió al socialismo como la sumatoria de soviets y electrificación. Definición que normó la formación de un territorio: ex federación de repúblicas socialistas; y en cuyo proceso las consideradas minorías fueron aplastadas por Stalin.

Lejos de ahí, Adolfo López Mateos destacado miembro del PRI, en su embestida de Presidente de la República, nacionalizó la industria eléctrica hace sesenta y dos años, al mismo tiempo que durante su sexenio reprime una de las pocas luchas obreras independientes gestadas en la historia del México post-revolucionario: la ferrocarrilera, y encarcela a varios de sus dirigentes, entre ellos, Demetrio Vallejo.

En el proceso mexicano también ocurre el despoblamiento de algunas regiones del país para la consolidación de la electrificación. El caso de la población mazateca para la construcción de la presa Miguel Alemán en los límites Veracruz y Oaxaca es una muestra de ello.

La doctrina liberal considera que ese sacrificio es necesario para generar progreso económico y consolidar al estado-nación. En el caso de México para la formación de un estado centralista que al tiempo que disminuye el poder regional de caciques, lleva al país a la modernización económica con un régimen político autoritario.

Pasarían varias décadas, ya finalizado el paréntesis histórico abierto por las luchas sociales que originaron la predominancia en la gestión de gobierno de la socialdemocracia en los países avanzados, y derrumbado el socialismo realmente existente en el epicentro de esa doctrina: Rusia, y México registrado como país con

procedimiento democrático (pluralista elitista); sin duda ejemplos del fin de la historia declarado por el hegeliano Francis Fukuyama, para que el sector eléctrico pasara a considerarse parte de la rectoría del sector privado.

Rectoría que en el caso mexicano condujo al monopolio del sector privado en la generación de energía limpia con la reforma constitucional del dos mil; la reforma más importante del sexenio de Peña Nieto sin repercusiones en el crecimiento del país (Bizberg, 2020); aunque de haberse aprobado la reforma promovida por el actual gobierno (2018-2024), el régimen de propiedad privada se habría mantenido intacto, alterando solamente la distribución de la cuota de participación de mercado.

Estos hechos muestran el carácter histórico institucional del sector eléctrico. Exhiben al principal problema contemporáneo transversal de la humanidad: cambio climático global, con variedades en la nomenclatura de las condiciones generales de producción de la que forma parte la transición energética.

Como cualquier transición, como cualquier tecnología considerada dispositivo social, subyacen posibilidades en el presente sobre la forma social que adoptaría la resolución a ese problema civilizatorio. Situados desde el análisis global-sistémico, Mann y Wainwright (2018) presentan al respecto cuatro posibles trayectorias.

La primera trayectoria hegemonizada por la lógica corporativa empresarial que llama Behemoth climático. Su característica principal la entendemos como la institucionalización de la propiedad privada en cada una de las medidas que la ciencia descubre para contener el cambio climático global. Lo que expone al calentamiento global como un nuevo nicho de mercado.

La segunda trayectoria corresponde al estado capitalista. Entidad que de hegemonizar la partitura de iniciativas sobre el cambio climático, daría lugar a una especie de “New Deal Green” en el que el estado nacional participaría en la reproducción con un criterio de protección ambiental. Esta es una trayectoria que rehabilita aquella configuración keynesiana en el manejo macroeconómico, y se piensa entonces el retorno de la época de oro de la historia del capitalismo: el paréntesis histórico, ahora propulsado por la inversión “verde”.

La tercera trayectoria consiste en la hegemonía marcada por un estilo de gobierno socialista maoísta. Grosso modo significa generar una especie de revolución cultural, ejecutada en un régimen de socialismo vertical donde el estado comanda la propiedad de los medios de producción. Por eso la denominación Mao climático.

Y la cuarta trayectoria que no resulta en hegemonía porque se piensa en procesos de autogestión articulados, y para esos autores por el momento no existen ejemplos de su configuración. De ahí que sea nombrada simplemente X; aunque al rastrear en la historia de las formas de organización territorial es plausible que la realización de X se asemeje a la forma confederalista.

Este artículo se encuentra circunscrito en esa trayectoria denominada X. Recupera un lacónico discurso emitido desde la resistencia en voz de la Red Nacional de Resistencia Civil (RNRC). Una red con aproximadamente veinte años de existencia, con presencia en los cuatro puntos cardinales del territorio nacional, y un historial de diversas acciones; incluyendo tomas de instalaciones del organismo descentralizado del estado encargado del servicio de electricidad: Comisión Federal de Electricidad (CFE), y que en su reciente pronunciamiento plantea la postura sobre la autogestión energética.

Esa postura se encuentra al margen de la reproducción discursiva y material de la hegemonía caracterizada por la acumulación de espectáculos (grandes obras y la historia “hecha” por un único hombre). Por lo que encuentro un gesto de importancia en esa propuesta, como alternativa al tiempo y espacio hegemónico, aunque resulta ser propuesta y práctica en más lugares del mundo como lo exponen Burke y Stephens (2018).

Gracias a esa voz colectiva –y muchas otras y en otros ámbitos- se interrumpe ese silencio propio del universo infinito que horrorizaba a Pascal, ya que de permanecer el silencio, la traducción de ese universo infinito en la máquina capitalista que produce destrucción de vidas humanas y no humanas volvería ese resultado en un proceso naturalizado.

Esa voz que irrumpe el contenido discursivo y la dirección de la acción que el marco liberal restringe a menos o mas propiedad privada versus estatal; una visión estática de la historia que resulta reflejada en el discurso político: ¡Viva el tata Lázaro! ¡Viva Pearson!, coreado al mismo tiempo por el actual titular del poder ejecutivo, oculta la promoción del pensamiento burgués: eficiencia y productividad al servicio de la ganancia; expoliación de recursos y fuente de dominación sobre la población al servicio de la ganancia. Y envuelve la temática de la transición energética en el manto liberal que corresponde al binomio estado-mercado.

Este artículo busca atravesar ese binomio, desestabilizarlo llevado de la voz (discurso) de unos plebeyos que proponen la autogestión energética, comprendida como práctica social discursiva que implica el derroche del excedente. Acto que de manera simbólica dinamita a la economía restringida caracterizada por regular la producción y reproducción de lo social por medio del utilitarismo.

Esa práctica social la presentamos como un acto de resistencia a la actual guerra capitalista que se efectúa sobre la población. La métrica de esa guerra se encuentra en la precariedad de las condiciones de vida de la población, acotada su presentación en este artículo al caso de México.

Como aporía, la propuesta de la resistencia, el derroche del excedente, es pensado que contribuye a incrementar el nivel de bienestar. Ese derroche que es constitutivo de la economía general se contrapone a la acumulación del capital desde el planteamiento de teoría social realizado por George Bataille, el bibliotecario catalogado por Sartre como un nuevo místico, expulsado del círculo surrealista por André Bretón, y valorado por autores postestructuralistas como Deleuze, Derrida, y Foucault.

En ese sentido, la propuesta de la resistencia a la guerra capitalista proyecta al campo social como topológico. Resulta así fragmentada la totalidad al presentarse la multiplicidad de actos en el tiempo.

El artículo está organizado en tres secciones. La primera sección expone los términos de la guerra capitalista a la población. La dimensión civil de esa guerra se explica por el origen y distribución del plusvalor que de manera fenoménica se presenta en algunas variables del discurso económico-social. La segunda sección muestra el discurso de la RNRC cuya propuesta de autogestión energética se interpreta como autodefensa del bienestar. En la tercera sección se presentan las principales conclusiones.

El alcance del análisis, a pesar de estar acotado aún a lo discursivo, lo justifico a partir de lo que Rosanvallon (2016) dice citando a De Certeau: “[...] los relatos marchan por delante de las prácticas para abrir un territorio” (p, 47). ¡El caminante herido, conmigo!; A un lado, a un lado, a un lado reformistas, que aquí vienen marchando !

I.- LA GUERRA CAPITALISTA

El mercado es considerado por los economistas liberales una instancia de pacificación. Este es el argumento político que justifica el triunfo del capitalismo hace un par de siglos, expuesto de manera magistral por los primeros economistas con un toque de milagro en aquella figuración presente en la mano invisible del escocés Adam Smith. (Hirschman, 1978)

La promoción del intercambio mediado por el dinero como fuente de la armonía social y de la felicidad; equiparando ese espacio social al funcionamiento de una máquina que su plena consolidación fue pensada como impedimento del ejercicio del poder centralizado; razonamiento que produce la ideología de expansión del mercado a semejante del universo en expansión, ya que al incrementarse el número de precios, ningún poder centralizado puede controlar eso que tiende al infinito; salvo las decisiones endógenas que como la ley de la gravedad producen la convergencia hacia un punto de equilibrio. Eso es lo que en la vida cotidiana se espera de la ley de la oferta y la demanda.

Una notable implicación de esa expansión es realizar la satisfacción de las necesidades a través del mercado. Lo cual rompe aquella identidad producción-reproducción intrínseca al modo de producción campesino-artesanal que rigió durante siglos. La economía resulta tema de comunicación de la esfera pública, lo que a

juicio de Moscovici (2013) marca ese campo disciplinario como notable constructor de la historia universal del siglo XX, junto con la psicología.

Dichos saberes posicionan a la cobertura de las necesidades básicas en criterio del bienestar de los individuos y de la población. Un déficit en la adquisición de la canasta de satisfactores básicos es considerado la condición de pobreza relativa y absoluta. La doctrina liberal presenta como medio de superación de esa condición al fomento del crecimiento económico que en el siglo XX es medido por la construcción de la categoría contable conocida como Producto Interno Bruto (PIB).

Si un país cae en una trampa de crecimiento se anticipa la pobreza de la población, lo que activa medidas que dependen de las consideradas fuentes del crecimiento, las cuales exhiben posturas en conflicto que plasman la existencia de corrientes de pensamiento económico y social; aunque éstas son convergentes en el ethos de la modernización: los liberales promueven el ascetismo con la promoción de la productividad; los socialistas la productividad por medio de la propiedad estatal de los medios de producción; los keynesianos estimulando el gasto desde el sector público cuando el gasto del sector privado se contrae junto con la promoción de la productividad.

Esas posiciones serán llevadas en la década de los setenta del siglo pasado con la versión hegemónica neoliberal a la formación de capital humano; la palabra más fea del 2004 según la academia de la lengua alemana (Lemke, 2017), siendo la principal implicación de la conjunción de esas dos palabras, traspasar la responsabilidad de la condición de la pobreza a la elección individual. De esa manera se exenta al funcionamiento macro estructural de cualquier responsabilidad.

Así, la principal predicción de la modernización -convergencia del nivel de ingresos entre países- asociada con el crecimiento económico pende desde entonces de la medida de acumulación de capital humano. Lo que deriva en un marco institucional que produce y reproduce aquella orientación en la conducta individual. A diferencia del periodo del paréntesis histórico donde la intervención gubernamental expansiva se dio para garantizar la cobertura social como fuente de reconocimiento de la ciudadanía social, ahora la prescripción de responsabilidad individual establece el criterio de la intervención que se orienta por el control del excedente de la población, al tiempo que fomenta la conducta del autocontrol.

Si bien este fugaz repaso del liberalismo como doctrina del capitalismo que posiciona al mercado como fuente de crecimiento y bienestar de la población, como instancia de pacificación, y que se piensa es logrado en la medida que las esferas que la modernidad resultan separadas con el funcionamiento de cada una acorde con su código, y donde el individuo se adapta de manera funcional siguiendo el criterio de la racionalidad (Caillé, 2010), el descubrimiento del plusvalor desde el siglo XIX desmonta dicha lectura liberal.

Como una especie de contrahistoria elaborada desde la explotación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales como la base del crecimiento económico, el curso de la historia llevado por la hegemonía de la lógica del capital se expone como un proceso de empobrecimiento de la sociedad y degradación cultural (Marx, 2013; 2014). Ya sea porque la riqueza de la minoría se da por la pobreza de la mayoría, y por la reificación que adquiere el conjunto de la humanidad en la medida que opera la condición de reproducción de expansión del mercado como criterio rector de la vida social, el mercado capitalista es un acto de guerra contra la población.

Esa guerra inicia con el despojo originario que constituye al modo de producción y reproducción capitalista, y que organiza la producción y circulación del capital. Pero también organiza al estado que concentra las armas dándose una especie de acumulación originaria en el campo de la política. (2014)

Una vez formado el mercado laboral, el trabajo impago es la manifestación de esa guerra que se da sobre la fuerza de trabajo, cuya medida de reproducción está por debajo de la riqueza generada lo que produce su pauperización relativa y absoluta. Sin duda también la pugna competitiva entre los capitalistas por la distribución del plusvalor explica ese resultado que durante la crisis desecha a un segmento de la población que Marx (2014) nombra ejército industrial de reserva.

La lectura con raíz del plusvalor, convierte así al campo económico en un escenario de guerra civil, cuyo código surge del funcionamiento económico, mientras que en el terreno de las relaciones internacionales la

guerra adquiere el código del poder asociado a la política (Marc Guillaume. Citado en Fontanel y Chatterji, 2009).

Los efectos de esa guerra civil que resulta del código del funcionamiento de la economía regular: la ganancia (o utilidad), se expresan de manera fenoménica en la disminución del ingreso real cuando la productividad laboral crece más que el crecimiento del salario real. O cuando la inflación en ausencia de incremento de los salarios nominales genera la pérdida de valor del ingreso. O cuando el desempleo resulta del nuevo promedio del tiempo de socialmente necesario. O cuando se despoja de los medios de producción comunes. Estos cuatro movimientos operan de manera simultánea con la ejecución de la ley del valor.

Dicha acción en el campo social conduce al escenario de reducción del poder de compra –o de imposibilidad- del conjunto de bienes catalogados como necesidades básicas, cuyo mínimo es expresado en términos de la reproducción biológica, aunque su métrica está definida por la activación del conflicto social que la vuelve moral social.

Esto se ejemplifica con la crisis de 1929 que gracias a la confrontación de clase llevaron a la formación de la época del paréntesis histórico, elevó la participación relativa del ingreso de la fuerza de trabajo, así como generó el ingreso indirecto al obligar al estado a reconocer la ciudadanía social.

Aunque el reconocimiento de la riqueza generada por la fuerza de trabajo, y de lo que soporta su creación misma: la reproducción, a la luz del presente fue un reconocimiento excluyente del trabajo doméstico y de las minorías étnicas, aspecto marcado en el debate contemporáneo sobre reconocimiento y redistribución.

Aquel avance resultado de la lucha de clases tradicional se revirtió cuando la crisis del funcionamiento del capitalismo es identificada por las funciones sociales del gobierno, y la fuerza de trabajo es desorganizada por medio de la flexibilidad laboral, al tiempo que la conformación de una estructura productiva fragmentada deslocaliza la presencia de la patronal, lo que imposibilita el sabotaje de la clase trabajadora al capital que había sido efectiva en la lucha obrera en los setentas en el recuento que hace Negri (1979).

Entonces la transformación que comanda el neoliberalismo reconfigura al estado que se caracteriza por dotar de cobertura a la población vía las transferencias que resultan de una estructura fiscal que al interior de los países cuenta con distintas gradaciones progresivas, pero cuyo denominador común es que la intervención es externa al resultado del mercado. Esto es que no ocurre ni antes, ni durante el intercambio de mercado, sino que opera una vez finalizado el mercado.

La política sobre lo social es entonces pensada como medida de contención y control, cuyo mayor éxito es alcanzado cuando se forma una subjetividad que asocia la pobreza con la mala elección individual. Esto es lo que Foucault (2007) denomina como la subjetividad de la gubernamentalidad neoliberal, que se distingue del tipo de intervención del paréntesis histórico donde las fallas de mercado se reconocían.

Ese tipo de intervención neoliberal, nombrado también como liberal de mercado redistributivo desmonta, por un lado, el contenido de reconocimiento de la ciudadanía social, y, por el otro, la incidencia directa en el mercado de factores y de bienes. La reproducción social es así llevada a un mercado constituido sin cortapisa que se da en una estructura productiva a nivel sectorial caracterizada por la concentración y centralización de la propiedad.

Este hecho se ha convertido en una fuente productora de poder estructural de las grandes corporaciones. No solamente en cuanto a la generación de plusvalor, sino también en cuanto a su capacidad de apropiación, ya que mantienen una mayor cantidad de stock de capital monetario, fijo y circulante; y, sobre todo, producción simbólica de poder que se exhibe con intensidad durante las crisis.

En ese escenario para garantizar el flujo permanente de mercancías que se codifican por el capital, resultan rescatadas aquellas corporaciones, lo que es logrado con la disminución de la condición de vida de la fuerza de trabajo para evitar tensar el equilibrio de las finanzas públicas que resulta en la austeridad.

Esto es una economía política del sacrificio de la generación presente y futura de la clase popular resultado del rescate de las grandes corporaciones financieras e industriales, Brown (2017) lo define en el caso de la crisis mundial del 2008 como el sacrificio de la ciudadanía.

Estamos en presencia de una guerra materializada en el desplome de la condición de vida de la mayoría para hacer funcionar a la máquina, lo que exhibe el carácter reificante de las relaciones sociales del capitalismo que para Honneth (2007) presenta tres dimensiones: subjetiva, objetiva e intersubjetiva.

La dimensión subjetiva se expresa cuando se interioriza la pretensión de que lo humano es capital. Basta pensar en la consigna de vida: “vivir para trabajar” que en el escenario de la relación salarial desemboca en la intensidad de la explotación; y en el escenario de la ausencia de contrato laboral a la explotación le acompaña la violencia estructural.

Esa reificación también adquiere su presentación objetiva en la acción del poder para ampliar el mercado ahí donde aún no es dominante; donde existen condiciones de reproducción social que lo desfiguran. Un ejemplo al respecto es la oferta del estado-capital llamada megaproyectos, que anula la ruta de reproducción de las economías practicadas durante cientos de años.

Se exhibe así el carácter reificante al recrear la lógica del capital como eje exclusivo del desarrollo, lo que también se manifiesta en la negación de los efectos destructivos sobre los sistemas biológicos y vivos no humanos. Por ende, al excluir otras relaciones que se han construido con la naturaleza, como la de los pueblos originarios, la reificación intersubjetiva es fuente de desprecio hacia esa población.

De ahí la supresión de la voz de quienes se resisten. De ahí desestimar la voz de los habitantes de esos lugares para cogobernar el desarrollo. Lo que lleva la condición humana a la de un esclavo que Popitz (2019) caracteriza por poseer lenguaje pero no voz.

Esa guerra a la población bajo la norma del capitalismo neoliberal, en el caso de México se refleja en las cifras de algunas variables. Si bien el ethos de la economía capitalista es el crecimiento económico, su incumplimiento no significa la ausencia de normas para su obtención. Y es que el gráfico 1 muestra el estancamiento crónico de la economía mexicana durante la fase neoliberal.

El crecimiento del PIB en ese periodo es apenas del 1 por ciento promedio anual (1990-2020), a diferencia de la época de oro que en el gráfico está representado por el periodo 1940-1979 donde la tasa de crecimiento anual es positiva en cada uno de los años (por eso los nexos en ciertos analistas que no salen de pensar que ese pasado sea el futuro).

En el mismo gráfico se aprecia que en la fase neoliberal han ocurrido cuatro crisis que se reflejan en las tasas de crecimiento negativas, donde destaca la de 1994 como la más profunda; aunque hay que decir que la ocurrida por la pandemia es la mayor.

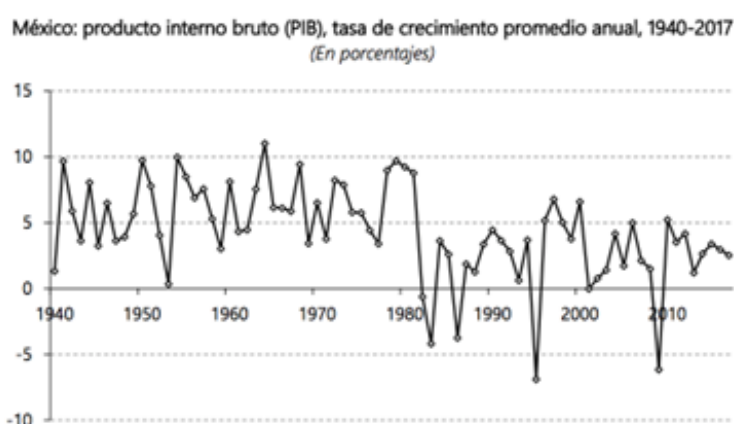


GRÁFICO 1

México: producto interno bruto (PIB), tasa de crecimiento promedio anual, 1940-2017

Nadal, Aguayo y Chávez (2020)

En el gráfico número 2 se muestra la participación de la estructura productiva neoliberal que promueve el crecimiento de las exportaciones del sector industrial, sin duda propulsado desde la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio (TLC) en el año de 1994. Se observa el crecimiento de las exportaciones

no petroleras cuya cifra es casi del 40 por ciento del PIB. Sin embargo, ese ingreso generado por el comercio internacional está desligado del ingreso que percibe la población trabajadora nacional; una de las características del colonialismo interno como lo explica González Casanova (2006).

Este aspecto se refleja en el gráfico 3 donde la economía mexicana durante el periodo 2008-2018 ha creado empleos compensados con 1 o 2 salarios mínimos. El monto de un salario mínimo en el año 2020 fue de 186 pesos para la zona fronteriza del país, y 123 pesos en el resto del país. Ese monto desde el cálculo que realiza el Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) no cubre la canasta alimentaria adecuada valuada en 245 pesos diarios al año 2017.

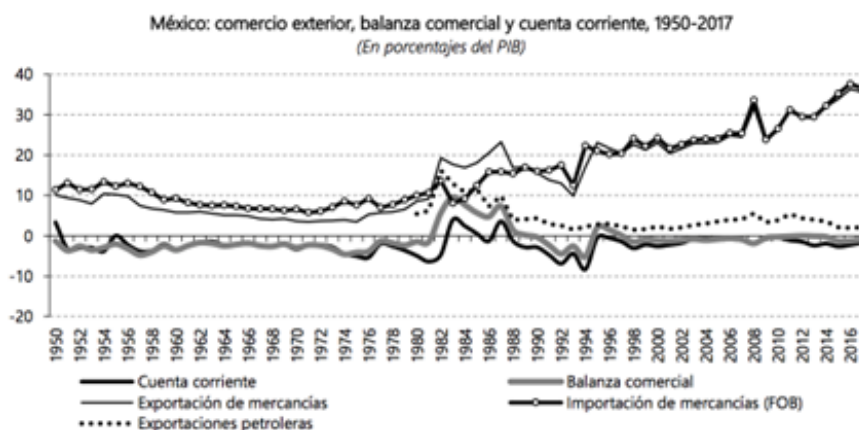


GRÁFICO 2

México: comercio exterior, balanza comercial y cuenta corriente, 1950-2017
Nadal, Aguayo y Chávez (2020)

A esto hay que añadir la evidencia de un patrón alimentario alto en calorías generado por el impacto del TLCAN en la productividad del campo, así como por la caída del salario real que obliga a la población a un consumo de productos sin valor nutrimental.

La evidencia científica correlaciona ese patrón alimentario con el surgimiento de enfermedades crónico-degenerativas que vulneran el cuerpo de la población, aspecto evidente con la presencia del reciente virus pandémico donde las defunciones a mediados de mayo 2021 acumulan un total de 219 089, principalmente en hombres (62,44 %) con padecimientos como hipertensión (45,05 %), diabetes (37,23 %), obesidad (21,70 %) (ver gráfico 4).

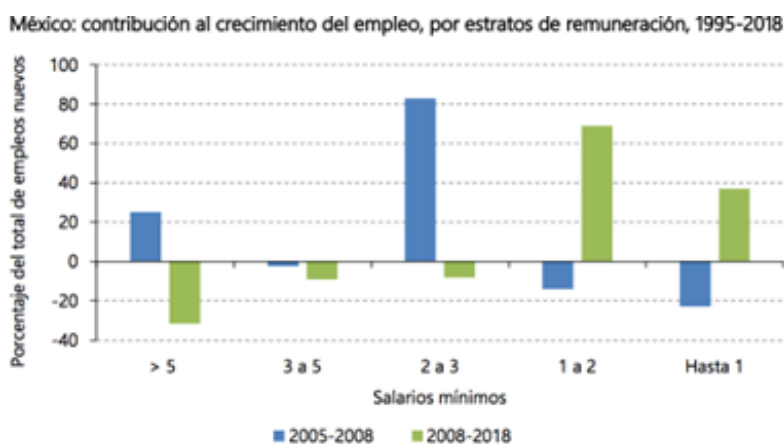


GRÁFICO 3

México: contribución al crecimiento del empleo, por estratos de remuneración, 1995-2018
Nadal, Aguayo y Chávez (2020)

Porcentaje de comorbilidades principales en casos confirmados y defunciones por COVID-19. México, 10 de mayo 2021.

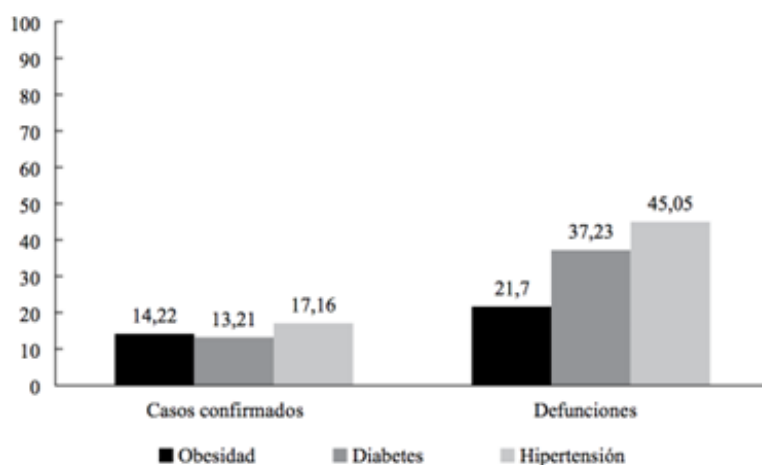


GRÁFICO 4
Porcentaje de comorbilidades principales en casos confirmados y defunciones por COVID-19. México, 10 de mayo 2021
Vázquez y Villalobos (2021)

Los principales resultados del modelo de economía mexicana siguiendo la lógica de acumulación de capital en un marco institucional neoliberal son: un crecimiento del PIB promedio anual casi nulo. Una alta exposición al comercio exterior que vuelve dependiente al sector productivo al ciclo de la economía mundial, y desligado del ingreso percibido por la fuerza de trabajo, cuya retribución no alcanza para adquirir una canasta alimentaria recomendada, además con un patrón alimentario que enferma al cuerpo. Esto exhibe la guerra de la economía capitalista a la población.

A estos resultados hay que añadir el crecimiento de la población encarcelada de México, que además de ser expresión de la desintegración social, conllevan al control de la población excedente que la lectura afroamericana radical vincula con el cumplimiento del equilibrio macroeconómico liberal logrado en ese país con la opresión racial.

En el caso de México, la organización civil Ciudad Digna. Identidad y memoria social (13 de agosto, 2021) identifica que millares de personas han sido encarceladas por el llamado robo famélico, en particular mujeres, quienes además se encuentran viviendo en un estado de guerra ante el crecimiento de los feminicidios. Lo mismo sucede con los defensores del territorio que han sido asesinados, lo que muestra el rostro presente de la acumulación originaria que funda a la lógica del capital.

En términos de la distribución espacial, Fernández, Fernández, y Soloaga (2019), muestran que casi el treinta por ciento de la población total del país habita en los territorios clasificados como rural aislado (menos de 15 mil habitantes) y rural urbano tipo I (entre 15 mil y 60 mil).

En el caso del territorio rural aislado, el cuarenta por ciento de su población se considera en condición de pobreza alimentaria, mientras en la población rural-urbana tipo I, el treinta y cuatro por ciento se encuentra en esa condición. En relación al acceso a los servicios de salud, estos autores a su vez registran que a medida que aumenta el tamaño de la población, el porcentaje de la población con acceso a la salud se incrementa. Esa correlación expone que la cobertura de esa necesidad básica va en detrimento de los territorios con menor población.

En conjunto, las cifras presentan la reproducción de la economía capitalista como producción de muerte; una especie de necro-economía que en este artículo es expuesto como la guerra del capitalismo sobre la población a través del código de su funcionamiento: la rentabilidad o utilidad.

A continuación se presenta una respuesta a esa guerra desde la postura de la resistencia organizada en un ámbito de la producción y reproducción social: la electricidad.

II.- RESISTENCIA A LA GUERRA CAPITALISTA

La RNRC es una organización que opera en forma de red. Cuenta con al menos veinte años de existencia. Y a lo largo de su presencia en los cuatro puntos cardinales del territorio nacional han efectuado acciones en protesta a las tarifas de electricidad fijadas por el organismo autónomo del estado: CFE.

En su reciente pronunciamiento, a raíz de los sesenta y un años de nacionalización de la industria eléctrica, la RNRC señala la injusticia social que resulta del servicio de provisión de electricidad que:

[...] se refleja en los recibos de más de 5 mil o hasta de 10 mil pesos bimestrales en uso doméstico, y de 100 mil o hasta un millón de pesos para pequeños negocios locales. Esto escudándose en la tarifa “Doméstica de Alto Consumo (DAC)” y los medidores digitales impuestos por los expresidentes Vicente Fox y Felipe Calderón. Ya que la lectura de medición de consumo se dispara al instalar estos nuevos instrumentos de medición, marca de más y se rebasa el tope tarifario de 250 kwh mensuales para entrar a dicha tarifa DAC, con la que el costo por cada kilowatt/hora rebasa los 4 pesos (Red Nacional de Resistencia Civil, 27 de septiembre 2021).

La lectura que realizan identifican que la nueva tecnología introducida atenta contra el bienestar social al sobreestimar el consumo de los hogares y de los pequeños negocios. Lo que sin duda afecta la cobertura de las necesidades básicas de los hogares con menores ingresos que destinan una mayor proporción de su ingreso a esos satisfactores.

La exigencia de tarifa social justa es una táctica que se encuentra presente en la historia social de algunos países desarrollados en la década de los setenta y ochenta del siglo XX. Por ejemplo, en los “años de plomo” en Italia se conoció como la acción colectiva directa de la autorreducción de la tarifa y renta de la vivienda y electricidad, que la izquierda partidista en ese país (PCI) interpretó como acción a favor de la derecha al contribuir con la tensión financiera del estado-nacional (Cherkij y Wiewiorka, 1980), mientras que para sus participantes directos representó la apropiación de la riqueza social (Ramírez, 1975).

Al igual que en aquellos años, la cobertura de las necesidades básica resulta menor en la medida que el ingreso real se reduce a causa del alza de la inflación promedio que analizada de manera desagregada encuentra su principal ponderación en los bienes que conforman la canasta básica, como los alimentos.

En ese sentido, el pronunciamiento que hace la RNRC dice que:

“[...] ahora más que nunca es necesario una tarifa social que tome en cuenta no sólo las condiciones climáticas, sino el ingreso de las familias mexicanas y las condiciones sociales tales como pertenecer a algún sector vulnerable, la necesidad de impulsar pequeños negocios, el bombeo de agua para la comunidad, etc.” (FUENTE)

Esa postura nos está diciendo que la nacionalización no ha sido fuente de justicia social. No ha contribuido a la igualdad social, ya que hay una afectación diferenciada entre los diferentes estratos sociales, en particular, en aquellos hogares que perciben ingresos bajos.

En ese mismo pronunciamiento, la resistencia plantea algo más. Exigen una ley que genere...reconociendo y respetando el derecho a la autogeneración eléctrica a pequeña escala, en las poblaciones que así lo determinen”.

Esa exigencia de la resistencia está ubicada en el contenido de la nueva matriz energética y lleva a plantear la desconcentración de la generación de electricidad limpia que el marco jurídico vigente ha institucionalizado el monopolio privado nacional y transnacional. Donde además la resistencia desborda el manto liberal dicotómico: liberal nacionalista y liberal libertaria (neoliberal), ya que postula des-mercantilizar el viento y el sol para la autogeneración de electricidad. Esto hace aparecer la parte maldita como denominó Bataille (1987) al gasto colectivo del excedente, autor que referenció al sol como el auténtico Potlach por ser una

fuelle de donación permanente. O también el doble movimiento de Polanyi expresado en el apoyo mutuo que delinea una relación horizontal (Sola, 2021).

Asimismo, esa iniciativa reivindica la propiedad comunal que es parte orgánica de la historia de México que se encuentra en las profundidades de la trayectoria histórica; incluso antes de que fuera México, como recordaba Octavio Paz (Televisa (1984). El laberinto y el liberalismo. Conversaciones con Octavio Paz. [Archivo de vídeo], y él mismo decía siempre atacada por la doctrina liberal, pero también defendida con vehemencia por los pueblos, como en la revolución encabezada por Zapata y Villa, y reaparecido ese horizonte de posibilidad a partir de la rebelión y resistencia abierta por el alzamiento armado de 1994 en Chiapas.

Esa propuesta de autogeneración como capacidad de aspiración proviene del reconocimiento de la voz de los pobladores de las comunidades y pueblos que conforman la RNRC. Entonces de lograrse esa iniciativa se asistiría a un uso colectivo del excedente del viento y del sol, al derroche del excedente sin remuneración; un despropósito a juzgar por el utilitarismo, y en la lectura de regímenes de economía política que expone Théret (1999) se robustece al orden doméstico que es una característica del socialismo civil; a diferencia del rol subordinado que ese orden tiene en el capitalismo y en el socialismo estatal.

Lo destacado es que la construcción de esa demanda de la RNRC produce una subjetividad constructiva de la historia, y no su repetición, presente en la postura público (estatal)-privado de la doctrina liberal. Siguiendo a Gibson-Graham J.K (2002), se deconstruye una de las dicotomías estáticas que funcionan para el mantenimiento del vigente poder, ahora repetido cada mañana en este país.

Este discurso de la resistencia se encuentra en la definición de economía general, ya que el acceso al excedente es libre. La cobertura de la energía sería de manera gratuita[2]. Lo que trasciende la definición de bien público que se provee vía los impuestos, arribando a un bien social autogestivo cuya provisión está condicionado al proceso organizativo y al trabajo cooperativo sin el imperativo de la estructura fiscal.

En ese sentido, estamos en presencia de la formación de un consumidor activo, en cuanto que es colectivo, además de productivo en cuanto que participa también con su cooperación en la producción de lo comunitario, y donde se trasciende al pensamiento burgués caracterizado como recuerda Malabou (2015) a propósito de la lectura de Marx que la producción es un acto pre-económico y el consumo un acto post-económico.

Ese acto cotidiano de insertarse en lo que llama Anguiano (2019): la posibilidad del sueño, genera una estrategia, ya que confronta el monopolio de administración de la electricidad, y al signo de la mercancía: la tarifa, la cual dejaría de existir cuando se apropie y derroche del excedente proveniente del sol y del viento.

Este escenario amplifica las posibilidades de elección que Screpanti (2004). Lo que amplía cardinalmente el alcance del excedente económico que surge de la cooperación en la apropiación del excedente. Lo que hace retornar de manera simbólica las capacidades de cooperación de formaciones sociales pre-capitalistas, que aún subsisten, y que en la latitud de América Latina ha sido nombrado de varias maneras, cuyos gobiernos, incluyendo los llamados progresistas, destruyen esa capacidad.

Al igual que la versión liberal de gobierno al promover una población racionalizada, en la fase neoliberal en la lectura que presenta Sutton (2006) sobre la alteridad, retomando a Marc Guillaume, resulta que el prójimo es producido, pero sin la cualidad de otredad radical que puede expresarse también en ausencia de capacidad de reproducción material.

Esa lectura se refleja en el despojo del territorio convertido en un poder sobre los recursos naturales y la capacidad de trabajo nativa para convertirla en fuerza de trabajo, o la de otras regiones más periféricas cuyos territorios son sacrificados (Aguilera-Mellado, 2018). La concepción sobre el territorio manejada por la lógica del capital y del Estado es siguiendo a Clare, Habermehl, Mason-Deese (2018) un ejercicio de poder sobre. Esa concepción anticipa que el nuevo proletario no tendrá voz para participar en la toma de decisiones, ni las comunidades incidirán en los usos de los territorios ocupados por la inversión capitalista.

En la figura 1 se proyecta esa visión sobre el territorio, que además de la mediación social que desempeña el territorio, agregamos la política social que en México ha sido conceptualizada como intercambio político para

el control y la dominación (Anguiano, 2019), y de manera histórica Valencia (2019) demuestra su carácter dual y excluyente.



FIGURA 1
 Conceptualización sobre la población originaria
 Fuente: Elaboración propia

Entonces la postura de la resistencia promueve la libertad a través de la autogestión. La medida vista por el conjunto de oportunidades que se encuentra por debajo de la recta presupuestaria, y donde el consumo individual se traduce en oportunidad de elección, es ampliada con el acceso a un bien de manera libre.

A diferencia del planteamiento teórico de Screpanti (2004) que presenta la conversión de una mercancía en un bien social vía una política fiscal progresiva que grave a los propietarios de los medios de producción, y a las clases que alcanzan un determinado nivel de ingreso, la propuesta de la resistencia presentada en el discurso de la RNRC plantea que el bienestar objetivo depende del derroche del excedente proveniente del sol y del viento para autogenerar electricidad.

Esa respuesta, retomando la lectura que hace Matamoros (2002) de los movimientos sociales, comunica la irracionalidad intrínseca al capitalismo, a su vez posiciona lo cultural como un acto de fundación de lo político, al igual que Caillé (2010) lo registra en la acción del don y la reciprocidad en su lectura del sociólogo Marcel Mauss.

Y es que esa irracionalidad es evidente en el caso del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, expresada durante muchos años por la Asamblea de Pueblos Indígenas del Istmo de Tehuantepec en Defensa de la Tierra y Territorio (APIIDTT)[3], región donde se ha formado un complejo cólico que niega a los pueblos originarios la autogestión, así como hogares que no cuentan con electricidad, y que pagan tarifas elevadas por el servicio proveído por el estado, en medio de la abundancia del viento.

Asimismo, durante la pandemia del Covid-19 esa irracionalidad la presentan las organizaciones de la resistencia de esa misma región al señalar que el gobierno destina una parte substancial del presupuesto público para construir la infraestructura del megaproyecto Corredor Integral del Istmo de Tehuantepec, mientras no destina presupuesto para cubrir de manera digna los servicios de salud en la región (Zárate, 2021).

En ese sentido es plausible expresar que el territorio visto desde la resistencia, recuperando el análisis de Clare, Habermehl y Mason-Deese (2018), expresa la potencia. O sea, el poder para. En este caso para satisfacer las necesidades sociales definidas de manera colectiva. En el caso de la propuesta de autogestión energética poder para elevar la condición de bienestar de la vida.

III.- A MODO DE CONCLUSIÓN

La respuesta organizada a la guerra capitalista a principios del siglo XX por parte de los explotados fue pensada a través de un partido político dirigido a expropiar a los expropiadores. Ese es el legado de la lectura marxista-leninista que dio pie a la toma del palacio de invierno.

Ante el hundimiento de ese gran relato que gobernó vía el cálculo desde la propiedad estatal de los medios de producción, y que silenció la voz de los que se consideraban objetivo de la emancipación, el capitalismo ha extendido su poder mediado por un estado que se subordina a la extensión del mercado y al criterio de la rentabilidad.

La intervención del estado ahora se refleja en el contenido de una política social caracterizada por el criterio redistributivo austero que no anula la pobreza, ni detiene el crecimiento del número de pobres que ocurre por la presencia cada vez mas frecuente de crisis con orígenes diversos, las cuales desembocan siempre en la crisis de la economía capitalista que se resuelve afectando las condiciones de vida de las mayorías, al tiempo que extiende la lógica del capital en espacios donde no tiene presencia, o donde no existe de manera predominante.

Ahora con la crisis del cambio climático global, se apropia del sol y del viento, configurando una economía restringida sobre ese ámbito de reproducción social tan relevante para el futuro, excluyendo del acceso a esos recursos a la mayoría de la población que se encuentra enfrentando una guerra capitalista.

La resistencia plantea en el ámbito de la energía eléctrica la propuesta de tarifa social, pero también de autogestión energética, interpretada en este artículo como la ampliación del conjunto de oportunidades, es decir, la libertad. Lo que representa a la resistencia como una crítica al presente, que a su vez anula el origen de la guerra capitalista, ya que se propone el gasto del excedente de manera colectiva. Lo que entonces posiciona la gratuidad, el don, el apoyo mutuo, y con ello se registra un acto de deconstrucción a una de las dicotomías que mantiene el actual ejercicio del poder capitalista: propiedad estatal versus propiedad privada; además de ofrecer una deconstrucción material auténtica a la pretensión de trascender el PIB como criterio de bienestar.

Así que la resistencia es vida tal y como lo define Montag: “La vida[...] no es nada más ni nada menos que lo que se resiste a la muerte exigida por el mercado”

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Mellado, PA. (2018). “Trazo sacrificial”, Capital y guerra global contemporánea: apuntes sobre María Zambrano y Las Variaciones Guernica de Guillermo G.Peydró. En *Journal of Spanish Cultural Studies*. 19:2, 191-207, <https://www.doi/10.1080/14636204.2018.1453112>.
- Anguiano, A. (2019). *Resistir la pesadilla. La izquierda en México entre dos siglos. 1958-2018*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.
- Bataille, G. (1987). *La parte maldita. Precedida de la noción de gasto*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Bizberg, I. (2020). El fracaso de la continuidad. La economía política del sexenio de Enrique Peña Nieto. *Foro Internacional*, 60(2). <https://www.doi.org/10.24201/fi.v60i2.2735>
- Burke, M. J. & Stephens, J. (2018). Political power and renewable energy futures: a critical review. *Energy Research and Social Sciences*, (35), 78-93. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2017.10.018>
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos*. Barcelona: Editorial Malpasso.
- Caillé, A. (2010). *Teoría anti-utilitaria de la acción. Fragmentos de una sociología general*. Argentina: Waldhuter Editores.
- Centro de Análisis Multidisciplinario (2018). *México 2018: Otra derrota social y política a las clases trabajadoras; los aumentos salariales que nacieron muertos. (Reporte de investigación 127)*. México: UNAM. Recuperado de: <https://cam.economia.unam.mx/1018-2/>
- Cherkij E., y Wiewiorka, M. (1980). Autoreduction movements in Turín. En *Autonomía Post-Political Politics*, 3(3). pp. 72-79.

- Clare, N., Habermehl, V., y Mason-Deese, L. (2018). Territories in contestation: relational power in Latin America. En *Territory, Politics, Governance*, 6:3, 302-321, DOI: 10.1080/21622671.2017.1294989.
- Ciudad Digna. Identidad y memoria social. (13 de agosto, 2021). Recuperado de <https://ciudadigna.org/2017/04/mujeres-robo-hambre/>
- Davis, A. (2014) Deepening the Debate over Mass Incarceration. En *Socialism and Democracy*. 28:3. 15-23, DOI: 10.1080/08854300.2014.963945.
- Fernández, J.L, Fernández, M.I., y Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. Documentos de Proyectos (LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16). México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Fontanel, J., y Chatterji, M. (2009). Introduction. The Controversial Economic Question of Peace and War. En Jacques Fontanel y Manas Chatterji. *War, peace and security*. Emerald.
- Foucault, M. (2007). El nacimiento de la biopolítica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gibson-Graham J.K (2002). Intervenciones posestructurales. En *Revista Colombiana de Antropología*, 38. pp. 261-286.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Hirschman, A. (1978). Las Pasiones y los Intereses. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2007). Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Argentina: Editorial Katz.
- Lemke, T. (2017). Introducción a la biopolítica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Malabou, C. (2015). Economía de la violencia, violencia de la economía. Papel máquina. *Revista de cultura*, 5(9), 187-216. Traducción Javier Pavez.
- Mann, G. y Wainwright, J. (2018). *Leviatán climático*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. España: Alianza Editorial.
- Marx, K (2014). El capital. Crítica de la economía política. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matamoros, F. (2002). Sentido y significación en la comunicación y la cultura. En *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. 2(2). pp.149-188. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72602206>.
- Montag, W. (2006). El peligroso derecho a la existencia: la necroeconomía de Von Mises y Hayek. En *Youkali. Revista crítica de las artes y el pensamiento*, (2).
- Moscovici, S. (2013). La era de las multitudes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nadal, A., Aguayo F. y Chávez, M. (2020). El legado del neoliberalismo en México. En Alejandro Nadal (coord.). *Pensar fuera de la caja*. pp. 25-60. México: Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.
- Negri, A. (1979). *Dominio y sabotaje*. Argentina: El Viejo Topo.
- Polanyi, K. (2017). *La Gran Transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popitz, H. (2019). *Fenómenos de poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, B. (1975). The Working class struggle against the crises: self-reduction of prices in Italy. En *Zerowork*, Febrero. pp. 143-150.
- Red Nacional de Resistencia Civil (27 de septiembre, 2021). A 61 años del Inicio de la Nacionalización de la Industria Eléctrica en México. Recuperado https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=216144497102527.
- Rosanvallon, P. (2016). *Por una historia conceptual de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Screpanti, E. (2004). Freedom and social goods: rethinking Marx's Theory of Communism. En *Rethinking Marxism*, 16:2. pp. 185-206, <https://doi.org/10.1080/08935690410001676230>

- Sola, J. (2021). La reconstrucción de la solidaridad en un contexto neoliberal: doble movimiento y apoyo mutuo tras el 15M (y más allá). En Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales, 21(3), v2103, pp. 1-23. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/81063>
- Sutton, S. (2006). La exclusión social y el silencio discursivo. En Iberóforum, 1(2), 1-10.
- Televisa (1984). El laberinto y el liberalismo. Conversaciones con Octavio Paz. [Archivo de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=fGALzYtH8_0.
- Théret, B. (1999). Vers un socialisme civil? L'épreuve de la contrainte démocratique de différenciation de la société. En B. Chavance, E. Magnin, R. Motamed-Nejad y J. Sapir (coords.). Capitalisme et socialisme en perspective. Évolution et transformation des systèmes économiques. pp. 43-77. París: La Découverte. Recuperado http://cemi.ehess.fr/docannexe/file/2422/9._the_ret.pdf.
- Valencia, E. (2019). "Dinámicas históricas de desigualdad en el régimen de bienestar mexicano". En M. C. Bayón (coord.), Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México (pp. 195-244). IIS-UNAM.
- Vázquez García, A.R., y Villalobos Hernández, A. (2021). El COVID-19 en México. Reflexiones desde la escuela de la regulación. En Cuadernos de Economía, 40(85), 1073-1089. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v40n85.92495>
- Zárate, A. (2021). La vida y la tradición frente al Covid 19 en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. En Christy Petropoulou, John Holloway, Fernando Matamoros Ponce, Edith González Cruz, Panagiotis Doulos, Manuel Alfonso Melgarejo Pérez, Dionisis Tzanetatos, Konstantinos Zafeiris, Charalampos Tsavdaroglou (coord.), Luchas invisibles en tiempos de pandemia" I. Utopías, distopías, luchas sociales y culturales por la vida en tiempos de pandemia. pp. 201-213. México: University of Aegean- ICSYH BUAP.

NOTAS

- [1] Profesor-Investigador. Departamento Producción Económica, UAM-X. Mail: avazquez@correo.xoc.uam.mx
- [2] Una vez que se haya amortizado la aportación inicial para la adquisición del aerogenerador o de los paneles solares. El financiamiento puede resultar del don, y sin duda hay una vinculación al mercado, pero efímera.
- [3] Organización articulada en el Congreso Nacional Indígena (CNI) y también integrante de la Red Nacional de Resistencia Civil (RNRC). La asamblea ha sido una organización muy activa en la defensa del territorio ante la construcción de parques eólicos de las corporaciones, y ahora ante el Corredor Integral del Istmo de Tehuantepec.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Agustín Raymundo Vázquez García: Profesor/Investigador en el Departamento de Producción Económica (DPE) de la UAM-X. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Coordinador del libro El desarrollo como conflicto (2021), UAM-X. Ha publicado en revistas especializadas. Ha dirigido tesis en el programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Económicas de la UAM, en la Maestría en Sociedades Sustentables de la UAM-X, además de impartir docencia en la licenciatura en economía de la universidad referida. Se interesa en el enfoque substantivo de economía política, y marxismo abierto, conflictos socio territoriales.

El despojo histórico en territorios indígenas. Estéticas en las artes de resistencias del Istmo de Tehuantepec

Matamoros Ponce, Fernando; Zárate Santiago, Aline

El despojo histórico en territorios indígenas. Estéticas en las artes de resistencias del Istmo de Tehuantepec

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277006>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0267>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

El despojo histórico en territorios indígenas. Estéticas en las artes de resistencias del Istmo de Tehuantepec

Fernando Matamoros Ponce
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Instituto de
Ciencias Sociales y Humanidades: Puebla, MX, México
fermatafr@yahoo.fr

 <https://orcid.org/0000-0002-1416-3279>

Aline Zárate Santiago
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Instituto de
Ciencias Sociales y Humanidades: Puebla, MX, México
zaratealine@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2653-9771>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0267>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277006>

Recepción: 04 Agosto 2022
Aprobación: 04 Octubre 2022

RESUMEN:

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar una reflexión teórico conceptual del conflicto por la tierra en México, y en particular el Istmo de Tehuantepec. Apoyándonos en la mirada dialéctica, metodológica y epistemológica de Walter Benjamin (2005), destacaremos aspectos históricos de la memoria en el conflicto agrario mexicano. Revisaremos lo que se actualiza en la experiencia de fragilidad de un cuerpo social histórico y simbólico de la vida en comunidad. Frente al actual desempeño gubernamental, en alianza con diversos partidos, denominado Cuarta Transformación (4T), observaremos cómo el objeto tierra es uno de los conflictos del sujeto en México. Motivo de descontento y disenso social; la tierra, como mercancía, muestra tensiones y conflictos del valor de uso y valor de cambio en la forma del trabajo abstracto. En el Istmo de Tehuantepec (sureste de Oaxaca), persiste una trayectoria en torno a la lucha de la posesión de la tierra. Actualizada en el tiempo, a contrapelo de la historia institucional del capitalismo, parafraseando a Walter Benjamin en sus Tesis de la Historia, es destacable la participación campesina, quien reivindica, simbólicamente, derechos ancestrales al enfrentarse como campo de batalla (Traverso, 2016) a la violencia estructural de la totalidad capitalista.

PALABRAS CLAVE: Despojo histórico, Territorio, Resistencias, Luchas por la tierra, Memoria.

ABSTRACT:

The following work aims to present a conceptual theoretical reflection of the conflict over land in Mexico, and in particular the Isthmus of Tehuantepec. Based on the dialectical, methodological and epistemological perspective of Walter Benjamin (2005), we will highlight historical aspects of memory in the Mexican agrarian conflict. We will review what is updated in the experience of fragility of a historical and symbolic social body of community life. Faced with the current government performance, in alliance with various parties, called the Fourth Transformation (4T), we will observe how the land object is one of the conflicts of the subject in Mexico. Reason for discontent and social dissent, the land, as merchandise, shows tensions and conflicts of use value and exchange value in the form of abstract work. In the Isthmus of Tehuantepec (southeast of Oaxaca), a trajectory persists around the struggle for possession of the land. Updated over time, the experience of hope against the grain of the institutional history of capitalism, paraphrasing Walter Benjamin in his Theses on History, peasant participation is remarkable, who symbolically claims ancestral rights by confronting each other as a battlefield (Traverso, 2016) to the structural violence of the capitalist totality.

KEYWORDS: Historical dispossession, Territory, Resistance, Struggles for land, Memory.

INTRODUCCIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DE SUBJETIVIDADES ESTÉTICAS DISIDENTES

En este trabajo de reflexión teórico conceptual, Walter Benjamín (2005: 365) ayuda a reflexionar imágenes dialécticas contenidas en fábulas, como el don escondido bajo la tierra. Aunque parecieran cuestiones

abstractas en la modernidad capitalista (trabajo abstracto y trabajo concreto) los imaginarios son frutos legados por la experiencia del trabajo a la humanidad.

Muchas veces poéticos en la palabra y el lenguaje, diría Jacques Rancière (2018: 21), se desdoblan, estética y artísticamente, con la justicia conceptualizado en la Poética de Aristóteles, aquella que transforma hombres y mujeres activos de la fortuna a la infortuna; y la otra justicia que en silencio se destaca en la República de Platón, empiricidad de hechos sucesivos de la historia. En este sentido, la tierra como lugar de memoria, produce “frutos” sociales durante la historia. Así, el presente documento expone una mirada dialéctica sobre aspectos históricos de la memoria en el conflicto agrario mexicano, en el Istmo de Tehuantepec. Vivido a lo largo de la historia como experiencia política de tensiones y conflictos de control social, podemos mirar la importancia de la memoria en las luchas por la posesión de la tierra como rebeldía en la producción de espacio social, diría Henri Lefebvre (2013). Incluso, aunque no se pueda predecir las formas que toman las insurrecciones, revueltas y rebeliones de los pueblos contra los horrores de la colonización en sus nuevas formas de acumulación de Capital en los Más de 500 años de la invasión de Mesoamérica, “sin duda, la memoria de los crímenes de la acumulación originaria y de la resistencia de los oprimidos estará presente en el corazón y en las mentes de los rebeldes” como experiencia de imaginarios del pasado en el presente (Löwy, en López, Matamoros, Barbosa y Melgarejo Pérez, 2020: 11). Si las ideas liberales dominantes en muros institucionales centran su acción en la producción de una subjetividad individualista de la propiedad, surgen, como campo de batalla de la historia (Traverso, 2016 y 2012) en territorios particulares una experiencia de reflexión sobre la memoria y melancolías espirituales del corazón en la fuerza de una tradición escondida de la izquierda.

Así, podremos observar cómo en este recorrido histórico de la experiencia de la tierra comunal, como vida comunitaria contra la muerte, se impone institucionalmente una descomposición del carácter social de la experiencia nutrida de tradiciones que se representan en la historia. Es decir que, con este acercamiento epistemológico interdisciplinario de reflexión sociohistórica antropológica de la política de la experiencia, veremos cómo constelaciones de luchas se formalizan en el despojo para el desarrollo de megaproyectos capitalistas; pero, al mismo tiempo, también resurgen oposiciones que iluminan espacios públicos y privados como relaciones de fuerza en los conflictos.

En el Istmo de Tehuantepec el conflicto por la tierra actualiza las problemáticas del tiempo en el espacio; un momento en el que el Estado-capital justifica la violencia a través de la reforma jurídica de 1992 sobre la propiedad de la tierra. En ese sentido, consideramos que el actual gobierno de la República (2018-2024) prosigue la vía neoliberal en la forma de propiedad agraria, lógicas del desarrollismo por despojo y apropiación de la tierra. Iniciada, desde el siglo pasado, destacaremos cómo el Estado mexicano sitúa los proyectos denominados Corredor Interoceánico del Istmo de Tehuantepec, el Tren Maya, el Proyecto Integral Morelos, como continuidad del conflicto inmanente de clases sociales en el espacio social.

Los frutos de la experiencia contra las lógicas de despojo y acumulación se manifiestan como conflictos en las luchas contra las amenazas o apaciguamientos a lo largo de la historia. Al no existir un sujeto puro, las respuestas populares contra los proyectos mencionados son divergentes o contradictorios en las lógicas del modo de producción que fragmenta y jerarquiza mediante la gestión, control e instrumentalización mediática de la historia. Sin embargo, la historia de los espacios y del tiempo discontinuo no se agota ni se cierra, pues reaparece en los múltiples estallidos o revueltas, que aún con el paso de la pandemia las prácticas tradicionales se reconfiguraron, y ni siquiera el virus logró aislar o disuadir la vida en colectivo (Zárate, 2022: 130).

Sus constelaciones de desgracias son lugares de memoria de resistencias de esperanza contra la barbarie capitalista. Podemos destacar afinidades electivas en los procesos de organización de conjuntos sociohistóricos que se reconfiguran dialécticamente en las luchas contra la privatización de la tierra. Articulados en los últimos años mediante diversas resistencias al megaproyecto eólico y minero; distinguimos que el rechazo inscrito en la experiencia histórica de lucha popular, contiene referentes temporales culturales, sostenidos en la forma en que se reproduce la vida; tal es el caso de mujeres productoras del totopo (tortilla

regional), cuya producción no solamente es un alimento, sino, también, un referente cultural simbólico y económico del don.

En cuanto a la experiencia histórica de luchas populares por la tierra existen múltiples referencias en documentos históricos. Por ejemplo, desde finales del siglo XIX e inicios del XX, el líder popular Che Gómez reivindica la restitución de la tierra (Zarauz, 2018: 78) como un derecho constitucional. Ya en la segunda mitad del siglo XX, durante los tiempos más álgidos de luchas de la Confederación Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo (COCEI), la tierra como espacialidad temporal humana es centro de movilización y organización para la restitución de tierras comunales.

En conjunto, la lucha por la defensa de la tierra y restitución de tierras comunales develan desde la memoria el disenso del sector campesino como un grado de politización social contra el derecho establecido en las lógicas administrativas del Capital y el Estado. Así, nos preguntamos: ¿cómo, a pesar de las derrotas y la decadencia política fraguada, no se ha logrado disuadir la forma política de tradiciones en la región? Primeramente, podemos indicar que en el espacio fragmentado de las ruinas de la democracia establecida y determinada por la tecnología reaparecen constelaciones de la memoria contra la totalidad. En segundo lugar, destacaremos que, como un anillo ancestral de iluminaciones reaparecen gentes capaces de contar historias de experiencias imperecederas de mitos ancestrales. Trasmiten de generación en generación, a través de sus lenguas locales una memoria anclada en la historia de muertos y muertas en las resistencias.

No obstante, es evidente que existe la penetración de la modernidad bajo la forma mercantil desde 2006. A partir de la instalación del megaproyecto eólico recomenzó un proceso de descampesinización recreado por el Estado en las relaciones cotidianas y organizativas al interior de comunidades. Sin embargo, frente a la idea individualista de posesión de la tierra se actualizan, desde el interior de las comunidades, estrategias organizativas inspiradas en la autonomía y en la resistencia; rememoran y refundan reivindicaciones del pasado como, por ejemplo, la restitución de tierras comunales.

La mercantilización, la negociación y la resistencia en torno a la tierra, congregan el panorama de relaciones agrarias en distintos períodos históricos. Enmarcados en la apropiación y en la disputa, la política de disenso sobre el destino de sus medios de reproducción de la vida. De aquí deriva el objetivo del presente documento: esbozar la problemática agraria en la historia como una suerte de actualización de la experiencia de la fragilidad de un cuerpo social histórico y simbólico de la vida en comunidad, frente al actual desempeño gubernamental, en alianza con diversos partidos, denominado Cuarta Transformación (4T).

Ya que este período actual de la historia sintetiza constelaciones del despojo y renta de la tierra, consideramos importante rastrear en las imágenes del pasado el legado dialéctico de las resistencias a las generaciones del presente. Remontándonos a periodos de las luchas de Independencia, la Reforma y la Revolución de 1910, inscritas en el tesoro humano del trabajo concreto en la lucha contra el trabajo abstracto, el Capital; podríamos visualizar cómo imágenes históricas, que legitiman las políticas actuales de la 4T, son lugares de memoria conflictual de un pasado de esperanza y contradicción.

Parafraseando la Tesis V y VI de las Tesis de la Historia de Walter Benjamin (2005), ya que en las imágenes de la historia reaparecen destellos de esperanza contra la violencia de lo Mismo, que se reproduce como destrucción de valores comunitarios; rastreamos para el conocimiento aquellos instantes frágiles de resistencias que se podrían “desmayar” si no ponemos la atención en la importancia de esas chispas de la esperanza en un presente que no quiere reconocerse en las direccionales de la violencia del Capital.

En cada época es necesario arrancar la tradición al conformismo que subsume los contenidos de esperanza como sus destinatarios en las lógicas de violencia en la modernidad. Por estas razones, para los que estamos persuadidos que el mundo de tinieblas y desolación de la crisis se agudiza, consideramos que si el enemigo triunfa (como el Anticristo que no ha dejado de triunfar, diría Benjamin- 2005, Tesis VI) ni los muertos estarán en seguridad. Por esto, el don del historiador comprometido con la investigación en el presente, en términos de Walter Benjamin, y también Marcel Mauss (2021), sería promover o remover de las cenizas las chispas del don de la esperanza en el renovamiento revolucionario; esas partículas simbólicas del movimiento

en la demanda y disputa en la historia. Quizás, como lo sugería Karl Marx en una carta dirigida en 1843 a Arnold Ruge, la dimensión del tiempo y sus rupturas en los espacios concretos demuestran la fuerza de la historia en las articulaciones de la memoria en la lucha:

“no se trata de trazar una recta del pasado al futuro, sino de realizar las ideas del pasado. Veremos, finalmente, que la humanidad no se iniciará en un nuevo trabajo, sino que realizará desde el principio, conscientemente, su trabajo antiguo” (Marx, en Matamoros, 2009: 77).

Esperamos que las líneas de escritura que acompañan este escrito a cuatro manos expongan posibilidades sustantivas de palabras, deseos y aspiraciones de la experiencia negativa de la memoria en las relaciones intrínsecas del pensar algo nuevo. Imágenes solidarias que, a pesar de todo, resurgen de los escombros para articular metabólicamente posibilidades de afinidades electivas del sujeto que sigue cuestionando instituciones del poder y dominación capitalista. Como diría Guy Debord (1992), realidades separadas que, sin campanas mañaneras, ni trompetas míticas de la violencia en la sociedad del espectáculo, se sitúan con sustancialidades que debieron haber sido dichas para la producción de una nueva situación.

EL DESPOJO DE LA TIERRA COMO HECHO HISTÓRICO

Durante el siglo XX las luchas revolucionarias indígenas y campesinas estuvieron articuladas a la tierra, como demanda y disputa; ello, derivó en la construcción de un Estado posrevolucionario que gestionaba el territorio a través del reparto agrario. Esta problemática de tenencia de la tierra como cuestión histórica de disputas, conflictos, despojos, consensos y disensos se podría sintetizar en la etapa actual de gobierno autodenominado 4T. En esos discursos de transformaciones históricas se actualizan episodios históricos simbólicamente, como la conquista, la Independencia y la Reforma, pero también la Revolución zapatista y villista de 1910.

A contrapelo de los procesos de desterritorialización a los que fueron sometidas las comunidades indígenas y campesinas por parte de la corona y la iglesia católica, durante la colonización española, los ejidos y comunidades encontraron formas de territorializarse dentro (y no al margen) del sistema hegemónico. Nombraron, significaron y, para dar soporte espacial a sus prácticas y a sus interacciones sociales, adoptaron y adaptaron durante los grandes momentos del indigenismo mexicano (Villoro, 1979) articulaciones de formas organizativas y de gobierno de base agraria con metáforas de palabras y representaciones simbólicas de la naturaleza. “En diversas partes del país, un buen número de pueblos se las arreglaron para seguir existiendo como comunidad de indígenas.” (Díaz González, en: Falcón, 1998: 405).

En este marco de disputa territorial, el Istmo de Tehuantepec ha figurado como región de conflicto y de lucha por la restitución de la tierra comunal, en donde el campesinado ha hecho uso de diversas estrategias, como forma de resistencia para mantener en su poder la posesión de la tierra. Por ejemplo, el usufructo de las salinas fue motivo de rebeliones desde la época colonial (Zarauz, 2018: 37). Y, asimismo, las inconformidades de los trabajadores que laboraban en la obra del ferrocarril durante la época porfiriana dificultaban la realización del trabajo, puesto que “la compañía les pagaba 4 reales por 12 horas de trabajo, con descuentos por causas involuntarias” (Zarauz, 2018: 51).

Las conflictividades por los terrenos en torno a la construcción del ferrocarril se dieron en los territorios de Juchitán y Tehuantepec. En ese marco, la especulación, la acumulación, concentración y acaparamiento de tierras campesinas conllevó a una rebelión en 1906; durante un período de bonanza económica de poblaciones tradicionales como Tehuantepec, Juchitán, Salina Cruz e Ixtepec, en la que predominó una economía campesina (Zarauz, 2018: 54- 60).

Durante la etapa Porfiriana el crecimiento de las vías férreas impulsó la usurpación de las tierras de los pueblos (Pérez, 2002: 213). En ese sentido, “el ferrocarril y el despojo de terrenos comunales fueron sinónimos de desarrollo y progreso durante el porfiriato” (Coatsworth, 1990, en: Pérez, 2012: 213). En este

episodio, al dictarse leyes de colonización se conformaron las “compañías deslindadoras,” que delimitaban tierras baldías y traían colonos extranjeros para su trabajo (Gilly, 2007: 26).

Los ferrocarriles recibieron concesiones de tierras y dinero del Estado, quien les pagó subvenciones a los inversionistas, y autorizó el trabajo obligatorio de las poblaciones, a cambio de salarios menores a cincuenta centavos por día, eximiendo de impuestos durante veinte años a las empresas, así como derechos aduaneros a los materiales que importaran, “la construcción del ferrocarril convirtió campesinos en proletarios, mano de obra industrial y métodos de organización diferentes a la herencia de las luchas artesanas” (Gilly, 2007: 42-51). Al igual que la acumulación primitiva, descrita por Karl Marx (1975), podemos observar que las lógicas de explotación y acumulación de Capital transformaron o regaron de sangre los caminos durante el siglo XX. Los campesinos enfrentaron “métodos bárbaros de acumulación”, constantes agresiones que tenían como meta expropiarles su tierra y destruir la propiedad comunal.

En resumidas cuentas, la historia de México constata que, “aún después del período de conquista, la expropiación para la concentración de la tierra no cesó durante el periodo de independencia, pues aparecieron nuevas personas que acapararon grandes facciones de tierra” (Rosales Sierra, 2009). Aunado a ello, y “ pese a las anfibologías jurídicas, las tierras de los pueblos, particularmente, los ejidos, fueron casi siempre respetadas durante la colonia, pero durante la Reforma se fomentó la tendencia de reducir las propiedades comunales a propiedad individual (Reyes Heróles, 1986, en: Pérez, 2012: 212). Con la revolución de Ayutla de 1855, con el partido liberal se reorganizaba el desarrollo capitalista en el país. “En ese período era importante la supresión de trabas jurídicas para el mercado capitalista de tierras” (Gilly, 2007: 16).

Durante la Reforma, la Ley de Desamortización de Bienes de Manos Muertas o Ley Lerdo (1856) dio paso al despojo de ejidos de los pueblos, al mismo tiempo que luchas por la memoria en las estructuraciones de la propiedad comunal.

“No importaba el concepto de comunidad, porque el sistema constitucional no reconocía esa forma de tenencia. Esta ley pretendía crear una clase de pequeños propietarios agrarios, al liquidar la antigua estructura de propiedad comunal” (Gilly, 2007: 17).

Con esta promulgación de la Ley de Desamortización, los liberales no sólo no establecieron políticas para la repartición de tierras, sino que privaron el derecho de los pueblos a la tierra que ya les había sido reconocida por la Colonia mediante la expedición de títulos virreinales. Con la Ley de ocupación y Enajenación de Terrenos Baldíos, “se cometía un etnocidio que condenaba a los campesinos a la miseria” (Rosales Sierra, 2009), pues como lo mencionamos en esta introducción, la tierra no solamente era sustento alimentario, sino un tesoro cultural en los procesos de organización comunal.

“Durante el Porfiriato el despojo se consolidó con las compañías deslindadoras, ancladas en empresas extranjeras. Lejos de mejorar la situación de los llamados pueblos indios, estas reformas implicaron una regresión, incluso a situaciones peores a las que vivían en el período colonial” (Rosales Sierra, 2009).

Incluso, como afirma Fernando Matamoros Ponce (2009), esta violencia de la acumulación en los reacomodos políticos del país constituye un proceso de reconfiguraciones sociopolíticas de la esperanza en lucha.

“Durante la dictadura de Porfirio Díaz (1876-1910) fueron dictadas leyes de colonización. Éstas autorizaron la intervención de compañías deslindadoras encargadas de capitalizar las tierras, bajo el pretexto de delimitar los terrenos en desuso [...] Las tierras comunitarias fueron sistemáticamente calificadas de ‘tierras sin propietarios’, ya que los antiguos títulos de propiedad firmados por el rey de España, a menudo redactados en lenguas indígenas, no tenían reconocimiento legal. Por otra parte, los indios no tenían legitimidad ya que sus comunidades no tenían existencia legal en tanto que propiedad. Con la continuidad de una modernización o capitalización del país, los indios fueron expropiados, reprimidos, masacrados y empujados hacia el olvido. Pero, supieron resistir manteniendo tradiciones comunitarias que, aparte, reforzaron la organización autónoma de sus gobiernos y los lazos de su comunidad. En un proceso de ‘errancia’ o ‘éxodo’ constante, en su refugio de las montañas y de la selva, resurgieron reinventado a sus dioses y a sus héroes. La tradición oral, junto con sus costumbres animistas, mezcló confundió a los dioses y héroes con las realidades cotidianas. De allí surgen cuentos y leyendas narradas por los ancianos que

son la autoridad en la comunidad. Bandidos y justicieros enmascarados aparecieron reforzando las relaciones comunitarias. La diáspora indígena, vivida en el curso de los siglos, cataliza simbólicamente el pasado como sitios de referencia (la tierra y su mito), una historia (la conquista, la colonia y resistencias...), lugares de memoria que actúan en la estabilización de la situación presente y/o caótica” (Matamoros, 2009: 134-135).

En este sentido, durante las leyes de Reforma (1857) el Estado, bajo la lectura de las ideas liberales, crea condiciones jurídico-políticas para la continuidad del desarrollo capitalista. Al igual que la época juarista, el periodo del porfiriato fue responsable de represiones campesinas. En el marco de un proceso de desarrollo de expansión mundial del Capital, entre 1870 y 1910, “el primer impacto del capitalismo en México fue la pérdida de la mitad del territorio nacional. El segundo ocurrió durante el porfiriato con la separación de campesinos indígenas de sus medios de producción” (Gilly, 2007: 28). Durante esta dictadura liberal del porfiriato, el proyecto espejo de una nación occidental progresiva, dividida entre élites cultas, liberales y conservadoras, consideraba como obstáculo las formas tradicionales de organización campesina. Por esto, los campesinos padecieron la situación más grave, pues estas elites “pusieron su empeño en crear una sociedad liberal e individualista. Y, era indispensable privatizar y colocar dentro del mercado las tierras comunales” (Falcón, 1998: 385).

“El triunfo del movimiento revolucionario que estalló en 1910 y la consagración del ideario político y social de la Constitución de 1917 se tradujeron en la derogación del sistema liberal de propiedad, vigente a partir de la Constitución de 1857” (Pérez & Mackynlay, 2015: 48). Al recoger en gran medida las demandas del Plan de Ayala, la Constitución de 1917 cristaliza en el Artículo 27 una de las más importantes reformas agrarias de América Latina, como triunfos de la resistencia del trabajo concreto contra el trabajo abstracto. Con estas conquistas revolucionarias, los gobiernos iniciaron el reparto agrario que, desgraciadamente, culminó en 1992 con la reforma al mencionado artículo.

La reforma constitucional de 1992 puso en detrimento la participación de los comuneros y ejidatarios respecto a su trabajo frente a la familia y a la comunidad agraria.

La restitución de la tierra antes de 1992, se otorgaba a campesinos que nunca la habían tenido, reintegrando a quienes habían sido despojados o se convalidaba la posesión que detentaban. [...] Los comuneros fueron eximidos de la obligación de trabajar la tierra de manera personal e ininterrumpida; de la sucesión forzosa de la parcela a un miembro de su familia; y, de la residencia permanente en el núcleo agrario, aspectos cuya impronta social eran de igual o mayor trascendencia que las cualidades intrínsecas de la propiedad. La descarga de tales imposiciones exento# a los comuneros de los principales deberes solidarios que tenían hacia sus familias, el núcleo de población y la sociedad en su conjunto (Pérez & Mackynlay, 2015: 65-67).

Al terminar el reparto agrario en el año de 1992, la situación campesina quedó a la deriva, originando un proceso de mercantilización y especulación de la tierra, promoviendo la compraventa de terrenos que, si bien, siguen teniendo la denominación de comunales, en la práctica se permite la enajenación. De esta manera, comuneros y ejidatarios del Istmo de Tehuantepec han sido objeto de engaño por parte de empresas eólicas. De manera similar, ocurren con la promoción de parques industriales, como parte del Corredor Interoceánico: los comisariados agrarios en el disenso y pesadumbre de la estética reivindican de múltiples formas imaginarias el papel de ofertantes de la tierra.

Parafraseando a Georges Didi-Huberman (2013), en la historia del despojo y resistencia en el Istmo de Tehuantepec, el disenso de las imágenes toma posición en el rompecabezas de la historia. Devienen tanto expresión de agravio y de descontento social como disposición de la extrañeza en las cosas, esa tradición de lucha y esperanza de los oprimidos que lucharon, pero cayeron bajo las ruedas de majestuosas carrozas triunfales y discursos de la llamada civilización, progreso y modernidad. En especial sobresale el sector campesino, al que se vinculan, en la interposición de los campos (incluyendo el científico y lo político de las ciencias sociales), otros sectores que en conjunto han contribuido en la defensa de la tierra y de otros bienes comunes. La forma de disentir desde las imágenes del alma melancólica, que serían las sensaciones que nunca piensan sin imágenes de la historia, reivindica lo oral y a la memoria popular que afirma o niega lo bueno o lo

malo. Como lo afirma Fernando Matamoros Ponce (2009), la memoria trae recuerdos al presente, episodios de rebeldía y resistencia se expresan a través de narrativas escritas y no escritas. Aun con las insistencia del olvido, sobresalen personajes rebeldes, cuya trayectoria se vuelve un referente histórico de resistencia. En algunos pueblos de la región es común nombrar a Che Gómez o al general Charis, con quienes enarbolan la defensa de la tierra. Como espectros melancólicos de lo que faltó en la historia, esta forma de hacer política es una práctica heredada subyacente en la memoria y en la oralidad popular, manifestada en las fiestas y rituales de la historia, la cual ha contribuido, como parte de las tradiciones escondidas del pasado en el presente, a la construcción de procesos organizativos en defensa del territorio.

Diría Enzo Traverso (2016), a contrapelo de la historia vacía y homogénea del progreso del trabajo abstracto, el modelo de melancolía del pasado en el presente, una historia llena de desviaciones enfrenta el contexto de discursos de contrainsurgencia y militarización, que tiene la particular intención de despolitizar y fracturar a los movimientos, organizaciones y luchas sociales, como sucedió con la COCEI. Esta organización, después de haber construido y delimitado estrategias de lucha en torno a la posesión de la tierra, fue subsumida por las ideologías del capital.

En este proceso de bifurcación de la lucha, el disenso social cambia la forma de reivindicar la posesión de la tierra, de modo que encuentra en la negociación y en la renta una vía. Sin embargo, al visualizarse estas negociaciones políticas como la traición, se reafirman estrategias asamblearias y autonómicas que se defienden del Estado-capital. En ese sentido, “la izquierda se posiciona en el terreno ideológico más que en el de la práctica político-social dirigida a organizar la resistencia y preparar a largo plazo una opción anticapitalista” (Anguiano, 2019: 137).

Paradójicamente, este suceso de reconversión de camisetas en los espacios electorales insta a la gestación de lo que en el presente los pueblos en resistencia definen como izquierda de abajo. El alejamiento y abandono de la izquierda de las preocupaciones del movimiento social, consecuentemente, dio lugar al terreno de la democracia de abajo (Anguiano, 2019: 144). En esta región está representada bajo la Asamblea de Pueblos Indígenas del Istmo de Tehuantepec en Defensa de la Tierra y el Territorio (APIIDTT). Hoy en día, esta organización es la muestra anticapitalista en este territorio, la cual está incorporada al Congreso Nacional Indígena y al Concejo Indígena de Gobierno.

En este tenor, la lucha por la defensa de la tierra inspira un sentido comunitario que se desdobra en la vida cotidiana del guendaliza, así como del tequio y de otras prácticas basadas en el don, la reciprocidad y solidaridad, circunscritas en la política como práctica que disiente las formas establecidas en las que la tierra se concibe como mercancía. El despliegue de discursos modernizadores bajo la ideología de una democracia ha dispersado la herencia del pasado en el mercado de la política.

Una vez presentado el panorama general del quehacer político, es necesario incorporar el concepto de la política como categoría estética construida por Jacques Rancière (2019).

“la política existe en la medida en que al pueblo no se le identifica con una raza o una población, más bien con sujetos que inscriben como suplemento de toda cuenta de las partes de la sociedad, una figura específica de la cuenta de los incontados o de la parte de los sin parte” (Rancière, 2019: 61)

Al ser la política una ruptura con la lógica del arje (del poder de gobernar desde las artes del hacer) (Rancière, 2019: 55), ésta adquiere capacidad de emancipación, y para lo relativo a la posesión de la tierra, se inscribe en una potencia colectiva que enfrenta la forma liberal; y que, al mismo tiempo, se reconstruye recreando y reafirmando los imaginarios de la estética en colectividades inscritas en la asamblea, y que entran en conflicto como los llamados antieólicos[1]. Así, “la esencia de la política es la manifestación del disenso [lo estético y lo político en las artes de invención cotidiana del hacer, diría Michel de Certeau -1990] como la presencia de dos mundos en uno sólo” (Rancière, 2019: 63).

LA POLÍTICA COMO ESTÉTICA PARA REIVINDICAR LA TIERRA

Al ser el consenso, el fin de la política se actúa en los escenarios del teatro estético de la modernidad por los que históricamente han sido los sin parte, sin nombre, invisibles, los parias de la humanidad; son autores de estallidos que se condensan en estallidos, revueltas, rebeliones y de la mayoría de las manifestaciones sociales emprendidas a lo largo del tiempo. Como lo afirma Adolfo Gilly:

“Alrededor de la renta de la tierra han girado todas las revoluciones mexicanas con sus sangrientas luchas por el poder político. Quien detenta este poder decide en definitiva quien posee y usufructúa la tierra y el agua, lo cual a su vez afirma y consolida al poder existente. [...] La abolición de la renta de la tierra constituyó la principal demanda agraria del siglo XIX [...] se trataba de decidir si la tierra misma, iba a estar en el patrimonio de la nación entera, iba a estar en el mercado, si iba a ser objeto de transacciones comerciales privadas, y si la tierra iba a dejar de ser en los hechos un patrimonio de la nación para convertirse en la propiedad individual de algunas personas” (Gilly, 2007: 357-358).

El largo andar del despojo originario en México se ha acompañado de un sentido de conciencia de clase campesina, aunado a la larga tradición colectiva y comunitaria de preservar la tierra como bien necesario, cultural y político de vida de los pueblos originarios. De ahí, que la propiedad social ha sido la demanda que ha coexistido con la intervención de la modernidad. Esta forma de comprender la vida exhibe un entorno de respeto por la vida digna, que en la actualidad se observa con la resistencia indígena y campesina de Puente Madera, municipio de San Blas Atempa, (sur del Istmo de Tehuantepec). Este pueblo se enfrenta al despojo que representa el cambio de uso de suelo (de uso común a uso industrial); en violación a sus derechos agrarios, así como a su forma de producción y de subsistencia. En ello, la elaboración del totopo es central, por ser un alimento tradicional y cultural de la gastronomía regional.

Esta forma de resistencia, más allá de redimir el pasado como algo estático, conserva el interés de redimir la historia y la memoria como prácticas políticas subyacentes en el imaginario popular de quienes pelearon por defender un territorio común en el pasado. Y, más que un relevo de la lucha es una manera de seguir dignificando lo que ha sido la vida. Así, reivindicar la tierra común es heredar la vida; en palabras de una habitante de San Blas Atempa: “la tierra no puede venderse porque las vidas de nuestros hijos no están en venta, ahí [en la tierra] está la mejor herencia” (participación de mujer en una marcha en Puente Madera, junio de 2022).

Estas palabras confirman la importancia de la cultura como bien común y no como mercancía. Como lo sugeríamos con Walter Benjamin, en base a la importancia de los frutos como tesoros de la experiencia en sus relaciones de comunidad, seamos sinceros, la pobreza no solamente se expresa en nuestras experiencias privadas, sino sobre las experiencias de la humanidad entera que vive la barbarie de la guerra, la vigilancia, control y castigo policial como violencia diaria del individualismo empresarial.

Por esto reflexionamos que el largo camino de lo político disidente de la ocupación policial en torno a la política que suprime la vida. Es por lo mismo que consideramos que Puente Madera define su papel en la historia al defender el territorio frente a la policía que somete y delimita un espacio de circulación (Ranciere, 2019: 63). Este interpelar la violencia establecida, entre la política y la policía, imprime su capacidad organizativa con el pueblo; su deber con la historia y con la memoria. Así, lo político de las comunidades transforma el espacio para la aparición del nuevo sujeto del trabajo que reconfigura formas de lo político. Refigura el espacio desde su propia experiencia, más allá de las formas establecidas de su democracia, sobre lo que debe hacerse, mostrarse y nombrarse en él. Que no se da en forma de lote o de algo que destina u obliga a alguien a involucrarse en la política (Ranciere, 2019: 63 y 1998: 257), no limita la utopía, pues estas resistencias distópicas u heterotópicas, diría Michel Foucault (2012: 1571-1581), repercuten en el surplus: el malestar de la estética (Rancière, 2004) en las artes de lo político, medios para hacer triunfar las adecuaciones organizativas del tiempo de la palabra y la cultura en esos espacios otros.

Por estas razones o racionalidades disidentes de los orígenes de lo político, los campesinos de las comunidades del Istmo reivindican la tierra como medio de y para posesión popular y cultural: la vida.

Irrumpen en el escenario del capitalismo neoliberal, conflictuando y rechazando el despojo y la imposición en el territorio. Desde hace más de un siglo, al no ser reconocida, resiste desde lo político como extrañeza extraterritorial o como genio del no-lugar en la política institucionalizada. Recreando nuevas prácticas y estrategias de defensa para producir espacios otros con la insistencia de los invisibles atestigua, más allá de una vez, los poderes de la inmanencia del tiempo memorial de la lucha de clases que desde el silencio, si lo escuchamos, se vuelve interlocutor de alientos en la oscuridad de la palabra y sus imágenes.

AFIANZAMIENTO NEOLIBERAL

La actualización de la embestida de despojo territorial se refunda en los discursos cotidianos del gobierno de la autodenominada 4T. Como lo mencionamos, el asalto al territorio se consolida a partir de la Reforma al artículo 27 de la Constitución de 1992, cuando México era gobernado por el PRI[2]. El actual gobierno de la República mexicana, encabezado por el partido MORENA, está afianzando las ideas neoliberales que inspiraron la reforma constitucional de aquella época, con el respaldo jurídico que constituye el despojo capitalista. Estos períodos se asemejan a la situación vivida durante la Reforma de los juaristas y el porfiriato, por ser momentos en los que el estatuto jurídico mexicano se fundó en la desaparición de las comunidades agrarias (Pérez & Mackynlay, 2015). En este sentido, podríamos considerar que la dirección capitalista y neoliberal, que encabeza el presidente Andrés Manuel López Obrador, insta de ejercer su derecho legítimo de ejercicio de la violencia mediante lo que el gobierno declaró de interés público y seguridad nacional, reforzada mediante la militarización del país (Matamoros, 2022). En este contexto, la defensa de la tierra y el territorio como experiencias de vida recobran importancia por el acto de despojo y apropiación como forma de ocupación exigida por los megaproyectos de parques industriales “movilizados” y protegidos por los militares en los trenes llamados Interoceánico y Maya.

Esta etapa se personifica con el decreto presidencial emitido en noviembre de 2021, en el cual los proyectos y obras del gobierno son considerados de interés público y seguridad nacional, así como temas prioritarios y estratégicos para el desarrollo nacional (DOF:22/11/21)[3]. Esta apuesta presidencial de la continuidad en la 4T es poner a las comunidades agrarias por debajo de los intereses particulares.

Los pueblos emitieron voces de preocupación debido a las facilidades que podrán tener estos proyectos, así lo señaló la Asamblea de Pueblos Indígenas del Istmo de Tehuantepec en Defensa de la Tierra y el Territorio: “Al ser considerado de seguridad nacional hay temor e incertidumbre porque ello va a ir contra las resistencias de los pueblos en los territorios” (Revista Proceso, 2021). En ese sentido, el decreto “frena las herramientas legales” utilizadas por los pueblos, así lo expresó una integrante del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y del Agua de Morelos, Puebla y Tlaxcala (FPDTA) (Revista Proceso, 2021).

La mediación del discurso presidencial estigmatiza a la disidencia y recrea un discurso que ensalza el nacionalismo y la xenofobia. La Articulación Yucatán considera que “este acuerdo produce un discurso de odio en contra los defensores del territorio, el medio ambiente y los derechos humanos” (Revista Proceso, 2021b). Es más, la exclusión de la participación ciudadana, en donde las consultas indígenas son realizadas a conveniencia, bajo el odio a la democracia (Ranciere, 2012).

El imaginario individualista de la propiedad de la tierra tiene como centro la privatización, como forma de relación y de poder atravesando diversos períodos de la historia de México, y que con el actual gobierno neoliberal se profundiza y alcanza un debilitamiento de las luchas históricas. Aunque los discursos cotidianos, basados en la discursiva del pueblo, buscan fragmentar bajo la homogeneidad del desarrollo y el progreso, también ha servido para posicionar y actualizar las reivindicaciones comunitarias.

En esta oleada de megaproyectos la forma de la propiedad de la tierra adquiere un papel en el momento de la negociación, aceptación y rechazo de la instalación del megaproyecto. En esos espacios otros, encontramos que la resistencia, aún al hacerse presente, no alcanza a penetrar en los territorios, y en ese panorama hay actores que, al tener la propiedad de la tierra, tienen el poder de decidir si se instala o no un parque industrial

sobre dicha propiedad. El poder de la propiedad privada domina las subjetividades a modo de compraventa (hecho permitido después de la reforma constitucional de 1992).

Al no haber adquirido la titularidad de la tierra por parte del Estado, sino a través de la compra hecha a un tercero. Esta persona no tiene reconocimiento de derechos agrarios, como comunero. Sólo es poseionario de la extensión de tierra que compró. Aun así, ha tenido la “suerte” de que su propiedad sea proyectada para la construcción de dicho parque industrial. Así como de la decisión de una asamblea desinformada y manipulada, que avala la construcción en perjuicio de la comunidad.

Constatamos que el bienestar colectivo y comunitario no puede sujetarse a la decisión personal e individualizada inscrita en la lógica mercantil. En este caso, si la decisión se subordina al dinero del capital, subestimando el bienestar comunitario.

Frente a ello, la posesión de la tierra retorna como sujeto prioritario al que exige restitución y defensa, desde el ámbito jurídico y político. Aquí es donde la asamblea cobra sentido reposa el poder emancipatorio de la política como racionalización de las comunidades, a contrapelo de la historia, pues defienden su territorio por convicción y por derecho, pero sobre todo por sobrevivencia de la cultura y la vida.

En el pueblo de Puente Madera, la resistencia al Corredor Interoceánico subyace en la defensa bajo la retórica: “las tierras de uso común no se venden”. Y aunque el poder y el fetichismo de la mercancía hacen de las suyas corrompiendo a las asambleas y a los titulares de la Procuraduría Agraria, la defensa se mantiene en lo colectivo, aunque por ello sean objeto de estigma social por parte de quienes negocian la instalación del parque industrial.

Entonces ¿en dónde está el poder de la defensa territorial? Hasta ahora vemos que la vía de organización es la asamblea, desde la autonomía y la resistencia colectiva heredada por muertos y muertas de la historia, pero actualizada con las tradiciones y valores culturales simbólicos. Puesto que, el imaginario individualista fincado en la mercancía se contrapone con la tendencia finita de los bienes naturales, como el agua. Le preguntamos a un campesino su opinión sobre instalar un parque industrial en su territorio. Sin que este tenga más información, es probable que de antemano diga que sí acepta, porque desconoce sus implicaciones. Si vuelves a preguntar a esa misma persona una vez informada sobre las consecuencias de consumo de agua por un parque industrial, su respuesta será: ¿de dónde llevarán el agua? Aquí encontramos que el rechazo/aceptación social está relacionado con imaginarios sociales, económicos, pero sobre todo con la forma política de lucha que existe en la posesión de la tierra comunal en manos del pueblo.

Por estas razones, las palabras de Adolfo Gilly adquieren relevancia: “el campesinado ha sabido que la tierra no basta. Es una relación social a través de la cual se define una relación con el poder, con la sociedad, con la política y su cultura” (Gilly, 2007: 355). Como dirían los zapatistas, si la tierra no basta como lo urgente en la reproducción de la vida de subsistencia, encontramos que el despojo se actualiza en el tiempo y el espacio como lo importante de la experiencia en la vida comunitaria. Entonces, ¿qué tipo de relaciones se pueden construir para afianzar la posesión y la defensa de ésta como defensa de la vida? Otra vez, frente a esta pregunta de lo urgente y lo importante, podríamos decir, como en los tiempos espaciales de las resistencias, dirían los neozapatistas del Ejército de Liberación Nacional (EZLN), buscar en lo más precioso de los jardines un barco para viajar con la imaginación de la estética en ultramar (Matamoros, 2022) permite ir más allá del espionaje de la moral del derecho y la militarización que reemplaza la aventura de la vida en miedo y terror cotidiano.

COMENTARIOS FINALES, ENTRELÍNEAS, MÁS ALLÁ DE LA VIOLENCIA

El recorrido de la resistencia perseguido en nuestro caso de estudio devela la conflictividad configurada en el disenso como práctica política. Así, la resistencia se enmarca en el no consenso al ser el fin de la política y la profundización del capitalismo (Ranciere, 2019: 70) que fractura las relaciones colectivas de organización al interior de los pueblos. De tal manera, los intentos de sometimiento y atomización se enfrentan con las múltiples expresiones de resistencia que siguen levantando la voz y señalando el uso de la violencia estructural,

enfazando que este despojo podría agudizarse con la nueva Reforma Eléctrica, en donde los megaproyectos como el Tren Maya, la Refinería de Dos Bocas, la continuidad del Proyecto Integral Morelos y el Corredor Interoceánico serían el nudo articulador de la infraestructura energética (Revista Proceso, 2021).

Las fallidas estrategias de apropiación y despojo de la tierra en México se reflejan en la lucha y en la resistencia de los pueblos. Si bien, el derecho romano ha funcionado como instrumento del Estado-capital para dicho despojo, todavía hay algunas puertas jurídicas del derecho natural que les han permitido -junto con la práctica política de las tradiciones en sus comunidades- resistir durante distintos períodos de la historia. No obstante, es claro que la intención de desmembrar el sentido de comunidad ha impactado en las formas de organización comunitaria, y que al interior de los pueblos se manifiesta con la división y la fractura ocasionadas por el clientelismo y paternalismo, aunado a la instauración de un Estado de excepción que sigue el curso en las tensiones de continuidad de lo Mismo y discontinuidad de las resistencias en la producción de espacios otros. Sin embargo, para saber hay que tomar posición, puesto que la historia a contrapelo de los grandes documentos de los vencedores, aún con las tentativas de olvido, se sigue escribiendo con su memoria, aunque sea con la desaparición y la sangre de tantas víctimas en la historia del capitalismo...

BIBLIOGRAFÍA

- Anguiano, Arturo. (2019), *Resistir la pesadilla. La izquierda en México entre dos siglos 1958-2018*. México, UAM Xochimilco.
- Benjamin, Walter, (2005), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Traducción y presentación de Bolívar Echeverría, México, Contrahistorias.
- Certeau, Michel de (1990), *L'invention du quotidien. Arts de faire* (vol. I), París, Gallimard.
- Debord, Guy (1992), *La société du spectacle*, París, Gallimard.
- Diario Oficial de la Federación. En: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5635985&fecha=22/11/2021#sc.tab=0
- Falcon, Romana. (1998), Don Porfirio presidente..., nunca omnipotente: hallazgos, reflexiones y debates. 1876-1911. Raymond Buve (editor). México, Universidad Iberoamericana.
- Foucault, Michel. (2012), *Dits et écrits*. Vol. II, 1976-1988, París, Gallimard.
- Gilly, Adolfo. (2007). *La revolución interrumpida*. México, ERA.
- Lefebvre, Henri. (2013), *Producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing.
- Marx, Karl. (1975), *El Capital*, (Vol. I), México, FCE.
- Matamoros Ponce, Fernando. (2009), *Memoria y Utopía en México: Mitos, imaginarios en la génesis del neozapatismo*, Herramienta/ ICSyH-BUAP.
- _____ (2022), *La Montaña Zapatista de Ultramar Constelaciones históricas, usos críticos de memoria y cultura durante la pandemia (2020-2021)*. Puebla, Concytep e ICSyH-BUAP. En https://www.academia.edu/87510506/LA_MONTA%C3%91A_ZAPATISTA_DE_ULTRAMAR_con_stelaciones_hist%C3%B3ricas_usos_cr%C3%ADticos_de_memoria_y_cultura_durante_la_pandemia_2020_2021
- Mauss, Marcel (2021), *Essai sur le don*. París, Payot&Rivages.
- Pérez, Juan Carlos, & Mackinlay, Horacio. (2015), *¿Existe aún la propiedad social agraria en México?*. *Polis*, 11(1), 45-82. Recuperado el 24 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332015000100045&lng=es&tlng=es.
- Pérez, Juan Carlos. (2002), *El nuevo sistema de propiedad agraria en México*. México, Textos y contextos.
- Rancière, Jacques. (2019), *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. México, FCE.
- ___ (2018), *Les temps modernes. Art, temps, politique*. La fabrique éditions. París.
- (2012), *El odio a la democracia*. Buenos Aires, Amorrortu.

- (2004). *Malaise dans l'esthétique*, París, Galilée
- (1998). *Aux bords du politique*, París, Folio essais, La fabrique éditions.
- Revista Proceso. (2021). *Acuerdo de AMLO sobre seguridad nacional, acelerará el despojo de los pueblos: ONG*. En: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/12/2/acuerdo-de-amlo-sobre-seguridad-nacional-acelerara-el-despojo-de-los-pueblos-ong-276829.html> 02 de diciembre de 2021. Consultado: 03/09/2022.
- Rosales Sierra, Vidulfo. (2009), “Conflictos por la tierra: despojo secular de los pueblos indios”. *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero. Programa universitario México nación multicultural*. UNAM/México, Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado de Guerrero.
- Traverso, Enzo. (2012), *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*, Buenos Aires, FCE.
- (2016), *Mélancolie de gauche. La force d'une tradition cachée*. Éditions La Découverte/Poche. París.
- Villoro, Luis. (1979), *Los grandes momentos de indigenismo en México*, México, La Casa Chata.
- Zárate, Aline. (2022). *Espacios de vida y resistencia al SARS Cov- 2 en el Istmo de Tehuantepec*. “El campo latinoamericano en tiempos de Covid. Miltón Hernández y Sofía Medellín (coord) Crisis, escenarios y alternativas”. Mundos Rurales, UAM X.
- Zarauz, Héctor. (2018), *Revolución y rebeliones en el Istmo de Tehuantepec*. Instituto de Investigaciones Dr. María Luis Mora, México.

NOTAS

- [1] Este adjetivo es utilizado por parte de la población istmeña para nombrar a las personas que en el Istmo de Tehuantepec rechazan y resisten a los megaproyectos eólicos capitalistas.
- [2] El Partido Revolucionario Institucional (PRI) gobernó el país por más de 70 años.
- [3] **ARTICULO PRIMERO.**-Se declara de interés público y seguridad nacional la realización de proyectos y obras a cargo del Gobierno de México asociados a infraestructura de los sectores comunicaciones, telecomunicaciones, aduanero, fronterizo, hidráulico, hídrico, medio ambiente, turístico, salud, vías férreas, ferrocarriles en todas sus modalidades energético, puertos, aeropuertos y aquellos que, por su objeto, características, naturaleza, complejidad y magnitud, se consideren prioritarios y/o estratégicos para el desarrollo nacional.
- ARTICULO SEGUNDO.**-Se instruye a las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal a otorgar la autorización provisional a la presentación y/u obtención de los dictámenes, permisos o licencias necesarias para iniciar los proyectos u obras a que se refiere el artículo anterior, y con ello garantizar su ejecución oportuna, el beneficio social esperado y el ejercicio de los presupuestos autorizados.
- La autorización provisional será emitida en un plazo máximo de cinco días hábiles contados a partir de la presentación de la solicitud correspondiente. Transcurrido dicho plazo sin que se emita una autorización provisional expresa, se considerará resuelta en sentido positivo.
- ARTICULO TERCERO.**-La autorización provisional tendrá una vigencia de doce meses, contados a partir de su emisión, periodo en el cual se deberá obtener, conforme a las disposiciones aplicables, la autorización definitiva (DOF:22/11/21).

INFORMACIÓN ADICIONAL

Fernando Matamoros Ponce: Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI II. Doctorado en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), París, Francia. Actualmente es profesor investigador del Posgrado en Sociología en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (ICSyH-BUAP). “Miembro Asociado Extranjero” del Centre d'Études en Sciences Sociales du Religieux (CéSor-EHESS-Centre National de Recherches Scientifiques - CNRS). Su reciente libro: *La Montaña Zapatista de Ultramar Constelaciones históricas, usos críticos de memoria y cultura durante la pandemia (2020-2021)*. CONCYTEP e ICSyH-BUAP; Memoria y Utopía en

México. Mitos, imaginarios en la génesis del neozapatismo, Herramienta/ ICSyH-BUAP. (<https://independent.academia.edu/FernandoMatamoros4>).<http://orcid.org/0000-0002-1416-3279>

Aline Zárate Santiago: Es estudiante del doctorado en Sociología en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Activista feminista en la lucha por la defensa de la tierra y el territorio. Autora de artículos y capítulos de libros.

Sistema de atención a reportes de violencia escolar en el Estado de México

Medina del Rasso, Africa Ruth Angelica

Sistema de atención a reportes de violencia escolar en el Estado de México
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277007>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0268>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Sistema de atención a reportes de violencia escolar en el Estado de México

Africa Ruth Angelica Medina del Rasso *
Consejo para la Convivencia Escolar: Toluca, México,
México
 africaramdr@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0268>Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277007>
 <https://orcid.org/0000-0003-1596-2483>

Recepción: 20 Julio 2022

Aprobación: 20 Octubre 2022

RESUMEN:

El objetivo del presente artículo es, en un primer momento analizar las condiciones de violencia que se presentan al interior y periferia de las instituciones escolares, para después, evidenciar la necesidad de diseñar una propuesta de atención a reportes de violencia escolar en la entidad mexiquense, desde la cual se canalicen acciones por medio de diferentes instancias gubernamentales. La investigación documental es de corte cualitativo, comprende el periodo de 2016 al 2020, se emplearon técnicas de recolección de datos que permitieron registrar la realidad en torno a las diferentes líneas de atención a reportes de violencia en el Estado de México, mismas que se describen en matrices de datos. Como resultados preliminares, se presenta el proyecto de Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense (CACEM).

PALABRAS CLAVE: Centro de atención telefónica, violencias, violencias escolares.

ABSTRACT:

The objective of this article is, at first, to analyze the conditions of violence that occur within and periphery of school institutions, and then to demonstrate the need to design a proposal for attention to reports of school violence in the Mexican entity, from which actions are channeled through different government agencies. The documentary research is qualitative, covering the period from 2016 to 2020, data collection techniques were used that allowed to record the reality around the different lines of attention to reports of violence in the State of Mexico, which are described in data matrices. As preliminary results, the project of Center of Attention for the Coexistence of Mexiquense School (CACEM) is presented.

KEYWORDS: Call centre, violence, school violence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen múltiples formas de atender a reportes de violencia en el Estado de México, algunas de estas se realicen a través de call center o centros de llamada de atención telefónica, en las que se reciben quejas y reportes de acuerdo con la temática de atención.

Atender la violencia escolar es una tarea de todos los días, sin embargo, no se cuenta con un sistema que permita a la comunidad escolar (docentes, directivos, estudiantes, padres, madres o tutores), denunciar violencias que se hacen presentes dentro y en el entorno escolar.

Ante esta necesidad, resulta necesario diseñar una propuesta de atención a reportes de violencia escolar en la entidad mexiquense, desde la cual se canalicen acciones por medio de diferentes instancias gubernamentales para atender las necesidades específicas.

El presente artículo se divide en tres apartados, en el primero se describen los principales tipos de violencia que se manifiestan en las escuelas mexiquenses y que no son atendidas de manera adecuada, debido a que

NOTAS DE AUTOR

* El presente artículo cumple con los requisitos académicos y de publicación para la obtención del grado de Maestra en Ciencias para la Paz, establecidos en el acuerdo entre el Consejo para la Convivencia Escolar y la Universidad Mexiquense del Bicentenario.

no existe un sistema que dé seguimiento a los reportes de las escuelas en materia de violencia escolar. En el segundo apartado se describen en matrices de datos, los diferentes centros de atención telefónica que existen en el entidad mexiquense, durante el periodo de 2015 al 2020, con el propósito de evidenciar la necesidad de diseñar una centro de atención para la convivencia escolar. En el tercer apartado y a manera de discusión se presenta la propuesta del Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense (CACEM).

DELIMITANDO EL MARCO CONCEPTUAL SOBRE LOS TIPOS DE VIOLENCIA

La OMS, define a la violencia “como el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.” (OMS, 2003). La violencia puede estar vinculada a la parte interna del ser humano, desde las concepciones biológicas que involucran su desenvolvimiento social, y los aspectos de aprendizaje que mantiene en su medio (Carhuaz, O., Yupanqui, D., 2020)

Para Salazar-Mastache (2018), las violencias se dividen para su estudio en tipos, modalidades y formas. Dentro de los tipos de violencia, se encuentran la física, psicológica, estructural, cultural, simbólica, patrimonial y económica.

Violencia física

es aquella que involucra al cuerpo y a la fuerza física. En este tipo de violencia, se transgrede el espacio corporal de la otra persona sin su consentimiento y puede incluir, golpes, jalones, empujones, uso de armas, etc.

Violencia psicológica

Rodríguez, define la violencia psicológica, como una lesión que esté provocando una merma en la salud mental de la víctima que lo sufre. (Rodríguez, 2019)

Violencia estructural

definida como las formas sistemáticas en que un régimen impide que las personas alcancen todo su potencial, cuyos ejemplos históricos son el racismo institucionalizado y el sexismo laboral. (Wróbel, 2017).

Violencia cultural

se define como cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia... aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión. Bourdieu, citado por Dávila, et al 2020, considera que, la violencia simbólica se utiliza para describir una relación social asimétrica donde el “dominador” ejerce violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”, los cuales no la distinguen claramente o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual “son cómplices de la dominación a la que están sometidos.

Violencia patrimonial

se refiere al daño de los bienes muebles e inmuebles, que suelen adquirirse en la sociedad conyugal, que hacen parte de la vida en pareja y ocupan un espacio físico o emocional, que representa un esfuerzo mancomunado o individual para su obtención, por ende, una inversión monetaria. Dañar estos recursos es un mensaje hacia la víctima y una agresión “material”, se identifican argumentos del agresor, que se manifiestan al atribuirse el rol de propietario sobre el patrimonio y, así mismo, el derecho de disponer sobre estos, anulando la facultad de decisión de la mujer. (Ríos, Arciniega & Delgado, 2020). régimen impide que las personas alcancen todo su potencial, cuyos ejemplos históricos más conocidos son el racismo institucionalizado y el sexismo laboral

Violencia económica

se presenta cuando el poder se ejerce sobre los demás con respecto al dinero o los bienes. Se desprende de ahí un concepto de dependencia que obliga a la otra persona a realizar u omitir actos por orden del victimario. Dentro de esta conducta se presentan acciones como las siguientes: control y manejo del dinero, las propiedades en general, de todos los recursos de la familia, dar menos dinero del necesario a pesar de contar con liquidez, manifestar que no hay dinero para gastos importantes de la otra persona por el simple hecho de coartar su actuar, gastar recursos o el patrimonio comunes sin consultar al otro, disponer del dinero de la víctima sin su consentimiento. (Caycedo, 2020)

Así mismo, Salazar-Mastache (2018), señala modalidades de la violencia, haciendo referencia a los ámbitos en los que la violencia se desarrolla, siendo estas las siguientes: social, familiar, psicoemocional, espiritual, laboral y docente, escolar, en la comunidad, institucional, sexual y feminicida.

Violencia familiar

es toda aquella que sucede dentro del núcleo de la familia, entre sus miembros y pueden darse varios tipos: física, psicológica, sexual, etc. La familia debe ser considerada como un espacio de reproducción cotidiana de las relaciones sociales jerárquicas más generales, en la que la violencia –como medio de dominación y control– no podría explicarse sin la tolerancia sociocultural a la violencia en general y a la de género en particular (Nazar, Salvatierra, Salazar & Solís, 2018).

Violencia laboral

es toda forma de agresión sistemática y reiterada de una o varias personas contra otra persona, incluso contra otras, en el medio de trabajo, constituida por una secuencia de acciones hostiles, degradantes o intimidatorias dirigidas específicamente a -o que tiene como resultado- romper sus redes de comunicación en el medio, aislándolo de su ambiente para reforzar su posición de dominio, jurídico y social, y al margen de la lesión concretamente alcanzada respecto a su salud física o psíquica. (Rivera, 2017).

Violencia sexual

es cualquier acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual u otro acto dirigido contra la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de su relación con la víctima, en cualquier ámbito. Comprende la violación, que se define como la penetración mediante coerción física o de otra índole, de la vagina o el ano con el pene, otra parte del cuerpo o un objeto. (OMS, 2017^a).

Violencia escolar

es aquella que se da en el contexto de las instituciones educativas, siendo el acoso escolar una de ellas. “Es un fenómeno que afecta a la juventud, comparte rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad, reiteración, pero también muestra una especificidad a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la acción y el ámbito de intervención” (Martínez, Vergel & Zafra, 2016).

La violencia escolar se puede presentar de diversas formas como física, verbal, psicológica, a través de la exclusión social, conductas disruptivas en el aula e incluso mediante el uso de las tecnologías de la comunicación. (González y Gómez, 2020).

Lejos de pensarse que la escuela es un lugar donde los estudiantes conviven de manera pacífica, este espacio es el segundo en el que más violencias se presentan contra niñas, niños y adolescentes.

La institución educativa es el espacio donde los estudiantes pasan una gran parte de su tiempo, por lo que ésta es la encargada de promover una buena convivencia y una serie de valores como el respeto, la solidaridad, la inclusión o la tolerancia. (Muñoz et al., 2017).

Un estudio realizado por Pacheco Salazar (2018), evidenció que:

La existencia de débiles lazos de amistad entre el estudiantado y de fronteras difusas entre el juego y la violencia; asimismo, el rol que desempeñan los “enchinchadores” en la provocación de episodios de violencia escolar. Todos estos son elementos importantes que se vinculan con la interiorización de la violencia como una forma de diversión. Lo anterior, junto al arraigo a estereotipos tradicionales de género, revela una asimilación de mecanismos de desconexión moral y de desplazamiento de responsabilidad.

La violencia escolar es un problema que afecta el bienestar en todos los aspectos de los alumnos, siendo uno de ellos y no por eso el más importante el aprendizaje y su desarrollo, por lo que es necesario atenderlo de manera oportuna.

En la investigación realizada por Agüero Servin (2020), refiere que, con el conocimiento de que la violencia física, psicológica, sexual y la que se ejerce sobre las pertenencias, sucede en las escuelas, los estudios identificados mencionan poco el robo de ropa, comida, útiles escolares, dinero y, en general, las pertenencias personales de profesores y estudiantes. En caso de mencionarse se hace de manera que no se precisa o conceptualiza como violencia patrimonial.

Con los avances en las investigaciones, se han podido determinar diversas violencias que tienen lugar en las instituciones educativas.

1.1 Principales violencias escolares registradas en el periodo 2016-2020

Durante el periodo de 2016 al 2020, resultaba complicado reportar las violencias escolares, debido a que no existía un centro de atención dedicado a dicha función. Si bien existía una Red Interinstitucional encargada de atender aquellas violencias que se llegaban a presentar en las escuelas como “hechos aislados”. Es decir, violencias que salían del parámetro de lo común y que necesitaban de una atención especial y especializada, no se contaba con la atención oportuna y seguimiento a las violencias cotidianas.

A continuación, se presentan las principales violencias que existían en las escuelas en el periodo de 2016 al 2020, registrados por medio de la línea 800 01 64 667. Línea telefónica que se habilitó para atender reportes de violencia, pero, que no contaba con un proceso sistematizado para la atención y seguimiento.

Las violencias se muestran en tablas clasificadas por año fiscal.

TABLA 1
Reporte de violencias escolares 2016-2020

01 de enero al 31 de diciembre de 2016 /TIPO DE VIOLENCIA
Acoso escolar, Omisión por parte del director, Omisión por parte del maestro, Otro, Agresión entre compañeros, Agresión del maestro al alumno, Acoso sexual, Abuso sexual, Agresión del director al alumno, Agresión del director al padre de familia, Agresión del padre de familia al alumno dentro de la escuela y Agresión del personal de la escuela al alumno
01 de enero al 31 de diciembre de 2017/ TIPO DE VIOLENCIA
Acoso escolar, Omisión por parte del director, Omisión por parte del maestro, Agresión del maestro al alumno, Otro, Agresión entre compañeros, Agresión del director al alumno, Acoso sexual, Abuso sexual, Agresión del padre de familia al alumno dentro de la escuela, Agresión del director al padre de familia, Agresión del personal de la escuela al alumno, Agresión del alumno al maestro.
01 de enero al 31 de diciembre de 2018/TIPO DE VIOLENCIA
Omisión por parte del director, Acoso escolar, Omisión por parte del maestro, Agresión del maestro al alumno, Otro, Agresión entre compañeros, Abuso sexual, Agresión del director al alumno, Acoso sexual, Agresión del director al padre de familia, Agresión del padre de familia al alumno dentro de la escuela, Agresión del personal de la escuela al alumno, Agresión del alumno a personal de la escuela y Agresión del alumno al maestro
01 de enero al 31 de diciembre de 2019/TIPO DE VIOLENCIA
Omisión por parte del director, Acoso escolar, Otro, Agresión del maestro al alumno, Agresión entre compañeros, Omisión por parte del maestro, Abuso sexual, Acoso sexual, Agresión del director al alumno, Agresión del director al padre de familia, Agresión del alumno al maestro, Agresión del personal de la escuela al alumno, Agresión del alumno al director, Agresión del padre de familia al alumno dentro de la escuela, Agresión del padre de familia al director y Agresión del alumno a personal de la escuela
01 de enero al 31 de diciembre de 2020/TIPO DE VIOLENCIA
Otro, Omisión por parte del director, Acoso escolar, Agresión del maestro al alumno, Omisión por parte del maestro, Agresión entre compañeros, Acoso sexual, Abuso sexual, Maltrato escolar ➔ Maltrato escolar, Agresión del director al alumno, Conductas violentas ➔ Trato negligente, Agresión del director al padre de familia, Violencia sexual ➔ Abuso sexual, Agresión del alumno al maestro, Agresión del padre de familia al alumno dentro de la escuela, Violencia sexual ➔ Conductas sexuales inapropiadas, Agresión del alumno a personal de la escuela, Agresión del personal de la escuela al alumno, Conductas suicidas ➔ Ideación suicida, Conductas violentas ➔ Abuso de autoridad

Elaboración personal

El contenido de las tablas 1, 2, 3, 4 y 5 dejan al descubierto las principales violencias que se hacen presentes en las escuelas. Algo que vale la pena referir de esta investigación documental, es el orden de aparición de las violencias, cambiantes en cada año, debido a la realidad que se vivía.

Otro factor es el incremento de formas de violencia que hacen evidente la necesidad de creación de un sistema de atención y seguimiento a las violencias escolares. Violencias que fueron registradas, pero que, por falta de un proceso de atención adecuado, no logran ser del todo atendidas en tiempo y forma.

Atención telefónica a reportes diversos en el Estado de México

En este apartado se enlistan y describen en matrices de datos, las diversas atenciones telefónicas a reportes que por distintas circunstancias se generan en el Estado de México. El propósito de este apartado es que se evidencie la necesidad de creación de un call center para la atención a reportes de violencia escolar en la entidad mexiquense en el periodo de 2016 a 2020.

TABLA 2
Matriz de datos No. 1. Emergencias 911

Nombre	Emergencias 911
Línea telefónica	911
Objetivo	Homologar los distintos servicios de emergencia. La ciudadanía puede solicitar apoyo de: Secretaría de Seguridad, Policías Municipales, Fiscalía General de Justicia del Estado de México, Cruz Roja, Bomberos, Protección Civil, Sistema Nacional de Atención de Emergencias
Instancia	Secretaría de Seguridad del Estado de México
Proceso	La ciudadanía puede comunicarse al 911 desde equipos de telefonía fija y móvil, así como teléfonos públicos y sin saldo. Además, se podrán enviar mensajes de texto (SMS) sin costo alguno y serán atendidos en los Centros de Control, Comando, Comunicación, Cómputo y Calidad, mejor conocidos como C5 de Toluca y Ecatepec, las cuales serán canalizadas de manera inmediata a las dependencias correspondientes.

Elaboración personal a partir de: Página Mi Portal Gobierno del Estado México

Este centro de atención telefónica tiene cobertura nacional, está dirigida a la ciudadanía en general y se denuncia “emergencias”, a pesar de que se pueden realizar denuncias de violencia escolar, estas no son atendidas directamente por la secretaría que la tiene a cargo, más bien se direcciona a la instancia que considere pertinente o bien al Consejo para la Convivencia Escolar.

TABLA 3
Matriz de datos No. 2. Denuncia anónima 089

Nombre	Denuncia anónima 089
Línea Telefónica	089
Objetivo	Recibir denuncias anónimas de quienes conocen de hechos que pudieran ser constitutivos de un delito
Instancia	Secretaría de Seguridad
Proceso	Una vez que el ciudadano es testigo o sospecha de algún ilícito informa a las autoridades del hecho, mediante una llamada anónima, se respeta la confidencialidad del usuario, se recaba la información necesaria y se proporciona un número de folio y se canaliza de manera inmediata a las autoridades correspondientes. El usuario con el número de folio puede ser seguimiento a su denuncia.

Elaboración personal a partir de: Página Mi Portal Gobierno del Estado México

La línea de denuncia está dirigida a la ciudadanía que tiene conocimiento de algún hecho delictivo, no atiende directamente violencia escolar, es una forma de captación, pero no lo atiende directamente, lo canaliza al Consejo para la Convivencia Escolar.

TABLA 4
Matriz de datos No. 3. Infracción Transparente

Nombre	Infracción Transparente
Línea telefónica	800 900 3300
Objetivo	Informar sobre las infracciones contenidas en el Reglamento de Tránsito del Estado de México, así como del sistema digital de infracciones o denunciar actos de corrupción o extorsión cometidos por agentes de tránsito.
Instancia	Secretaría de Seguridad
Proceso	La ciudadanía mediante llamada telefónica consulta cualquier duda relacionada con una infracción de tránsito o reporta actos de corrupción por parte de oficiales en el Estado de México.

Elaboración personal a partir de: Página Mi Portal Gobierno del Estado México

Esta línea telefónica, está dirigida a conductores y automovilistas, que quieran denunciar actos de corrupción o saber de infracciones automovilísticas, dejando de fuera completamente la violencia escolar.

TABLA 5
Matriz de datos No. 4. Atención a mujeres en situación de violencia

Nombre	Atención a mujeres en situación de violencia
Línea telefónica	800 10 84 053
Objetivo	Brindar atención a través de la línea telefónica a mujeres, sus hijas e hijos en situación de violencia de género, en cualquiera de sus modalidades y tipos, proporcionando intervención en crisis, apoyo psicológico y asesoría jurídica de primer contacto.
Instancia	Secretaría de la Mujer
Proceso	Proporcionar atención oportuna y confidencial vía telefónica a personas en situación de violencia de género, enfocándose en sus necesidades específicas, ya sean psicológicas, jurídicas, informativas y/o de canalización a otras instancias de apoyo. Vinculando con servicios de emergencia en caso de requerirlo, así como a las Brigadas de Seguimiento y los Refugios para Mujeres sus Hijas e Hijos en Situación de Violencia.

Elaboración personal a partir de: Página de la Secretaría de la Mujer

Esta línea telefónica, atiende la violencia, pero dirigida a mujeres, sus hija e hijos en situación de violencia de género, en cualquiera de sus modalidades y tipos.

TABLA 6
Matriz de datos No. 5. Centro de Atención Telefónica del Gobierno del Estado de México

Nombre	Centro de Atención Telefónica del Gobierno del Estado de México
Línea telefónica	070 dentro de territorio del Estado de México y 800 696 96 96 Estado de México y resto del país
Objetivo	Ofrecer a los mexiquenses y público en general una alternativa de información gubernamental eficiente, oportuna, confiable y actualizada; atendido por personal capacitado
Instancia	Gobierno del Estado de México
Proceso	La ciudadanía vía telefónica solicita información gubernamental

Elaboración personal a partir de: Página del Gobierno del Estado de México

Esta línea de atención no está dirigida a atender violencia escolar, está dirigida a la ciudadanía en general, que requiera información gubernamental. Esta línea, proporcionaría el número telefónico del Consejo para la Convivencia Escolar.

TABLA 7
Matriz de datos No. 6. Servicio de Orientación Psicológica S.O.S.

Nombre	Servicio de Orientación Psicológica S.O.S.
Línea Telefónica	800 710 2496 y 800 221 31 09
Objetivo	Brindar información u orientación psicológica vía telefónica o chat a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, padres de familia, personal docente y público en general sobre diversas temáticas como: relaciones familiares, relaciones interpersonales, sexualidad, pareja, depresión, ansiedad, ideación suicida, métodos anticonceptivos, consumo de sustancias psicoactivas, embarazo, infecciones de transmisión sexual, bullying, orientación escolar y/o vocacional.
Instancia	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México
Proceso	La ciudadanía establece contacto telefónico para recibir apoyo de manera anónima y confidencial.

Elaboración personal a partir de: Página del DIFEM

Esta línea telefónica, a pesar de brindar información u orientación telefónica en el tema de acoso escolar, no es una línea que tenga como objetivo atender este tipo de violencia y canalizarlo a la estructura educativa para su atención, más bien ofrece el apoyo psicológico.

TABLA 8
Matriz de datos No. 7. Programa Integral de Universidad Saludable

Nombre	Programa Integral de Universidad Saludable
Línea telefónica	8007236391
Objetivo	Prevenir, detectar, canalizar o actuar sobre alguna situación.
Instancia	Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx
Proceso	Vía telefónica, los usuarios solicitan apoyo en materia de atención de la salud mental.

Elaboración personal a partir de: Página de la Universidad Autónoma del Estado de México

Esta línea telefónica, no atiende directamente la violencia escolar, proporciona el apoyo como orientación psicológica y canaliza a las instancias correspondientes.

A partir de la diversidad de violencias escolares que se manifiestan al interior y en la periferia de las escuelas es evidente que se requiere de una propuesta de atención a reportes de violencia escolar en la entidad mexiquense, desde la cual se canalicen acciones de diferentes instancias gubernamentales para su atención, contención y seguimiento. Necesidad estatal que apremia para fomentar la convivencia en las escuelas.

CENTRO DE ATENCIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE (CACEM) A MANERA DE DISCUSIÓN

El artículo 74 fracción IV de la Ley General de Educación, señala:

Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren 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.

IV. Establecer los mecanismos gratuitos de asesoría, orientación, reporte de casos y de protección para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que estén involucrados en violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético, procurando ofrecer servicios remotos de atención, a través de una línea pública telefónica u otros medios electrónicos;

La línea 800 inició sus actividades en el año 2011, cuando el titular del Ejecutivo del Gobierno del Estado de México, de esa administración, consideró la conformación de una estructura que atendiera los casos de “bullying”.

El 16 de febrero de 2012, el Dr. Eruviel Ávila Villegas, en ese entonces Gobernador Constitucional de la Entidad, al inaugurar el Primer Congreso Internacional Sobre Maltrato, Abandono Infantil y Convivencia Escolar: Prevención y Tratamiento, decidió impulsar la Red Interinstitucional conformada en el 2011 y ampliar su cobertura a todo lo referente a la violencia escolar no únicamente al bullying y anunció la línea gratuita 018000164667, para denuncias y orientación (Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMéx., 2012).

El 5 de marzo de 2015 se publica en Gaceta del Gobierno del Estado de México, Acuerdo del Ejecutivo del Estado, por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación.

En diciembre de 2017 se crea de manera formal el CONVIVE, con la unión de tres áreas: Unidad de Género, Programa de Valores y el Programa de Seguro Escolar.

Para el año 2018, se contaba con una la línea 800 y con una Red interinstitucional conformada por 13 instancias del Gobierno, la cual tenía como sustento normativo el Convenio Marco de Colaboración Interinstitucional para la Convivencia Escolar sin Violencia, el cual tiene como objeto establecer las bases mediante las cuales las partes, en el ámbito de su competencia, realizarán acciones para fortalecer la convivencia escolar y evitar el uso de la violencia en los planteles del Sistema Educativo Estatal. Para la realización del objeto se crea el Consejo Técnico, el cual estaba presidido por el Subsecretario de Educación Básica y Normal.

La línea 800 y la Red Interinstitucional para la Convivencia Escolar Mexiquense, funcionaban sino de manera aislada, no contaban con una sistematización que les permitiera cumplir con el objetivo de manera más eficiente y de acuerdo con las necesidades que en ese momento se requerían.

El área contaba solo con un aparato telefónico, que estaba ubicado en un lugar apartado de las computadoras, los reportes se tomaban de manera manual, por lo que, al terminar la llamada telefónica con el usuario, los asesores regresaran a su lugar para requisitar el formato correspondiente en la computadora y hacer el proceso correspondiente.

Una vez concluido el proceso, se imprimía el formato de reporte y vía oficio, se enviaban los reportes que se recibían durante la semana, lo que provocaba un retraso en su atención. Además de enviarse de manera separada a la instancia de la Red Interinstitucional que correspondiera.

ELEMENTOS QUE CONFORMAN EL PROYECTO DEL CACEM

Una vez que se valoraron las necesidades que presentaba el área, se determinó la necesidad de un proyecto de creación de un centro de atención telefónica, que amplíe y facilite la captación de reportes de violencia escolar, así como sistematizar el trabajo realizado por los asesores telefónicos, al contar con la infraestructura necesaria para realizar su trabajo. Fortaleciendo además el área al contar con asesores telefónicos debidamente

capacitados, para la recepción, canalización y seguimiento de las solicitudes y los reportes, en materia de prevención y atención de la violencia escolar.

La propuesta consistió en:

Determinar el “lugar físico” donde se establecería el centro de atención telefónica.

Para lo cual se contó con el apoyo de una arquitecta que a su vez era parte del equipo de trabajo, por lo que en función de lo que ya se tenía, se diseñó la siguiente propuesta:

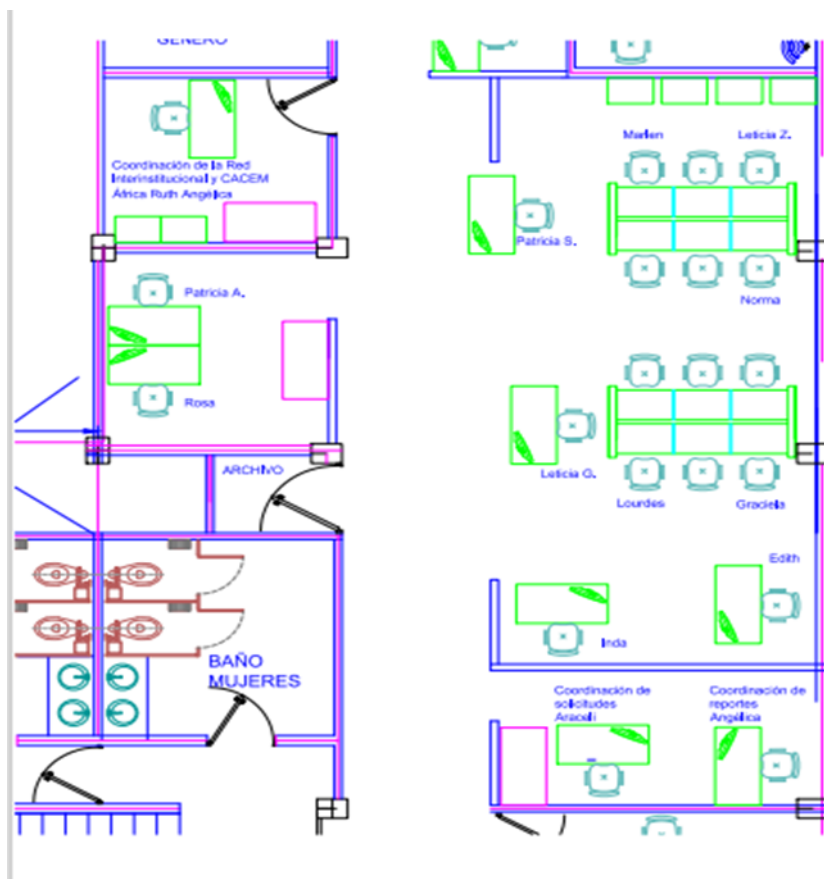


FIGURA 1
Distribución del área de trabajo
Elaboración Propia

Diseñar la estructura organizacional del call center: una coordinación general, cuyas funciones consistieron en coordinar las actividades realizadas directamente con las sub coordinadoras y ya no con cada uno de los asesores, diseñar los procedimientos de trabajo de la mano de las sub coordinadoras; una sub coordinación para reportes, responsable de los procesos de atención a reportes de violencias suscitadas en los planteles educativos, una sub coordinación para solicitudes, encargada de los procesos de canalización de las solicitudes realizadas por los usuarios para llevar a cabo actividades en materia de prevención de la violencia escolar y asesores telefónicos, encargados de la recepción de los reportes, subirlos al sistema y dar seguimiento hasta su conclusión.

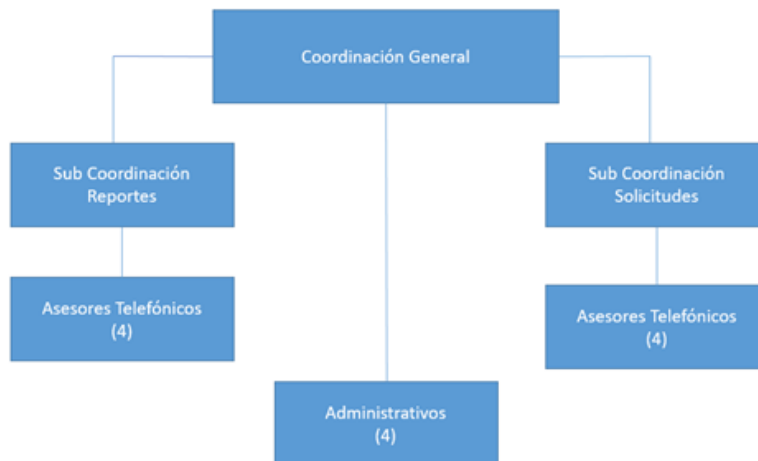


FIGURA 2
Organigrama del área de Trabajo
Elaboración Propia

Diseño de los procesos a seguir para la recepción de reportes y solicitudes, lo cual permitió al equipo de trabajo tener identificados los pasos a seguir en cada una de las actividades a realizar.

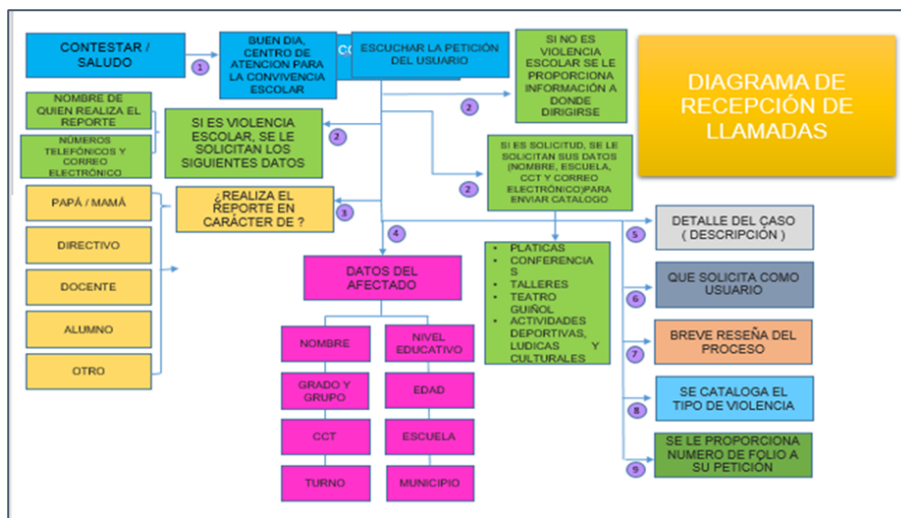


FIGURA 3
Diagrama de flujo para la recepción de llamadas
Elaboración propia

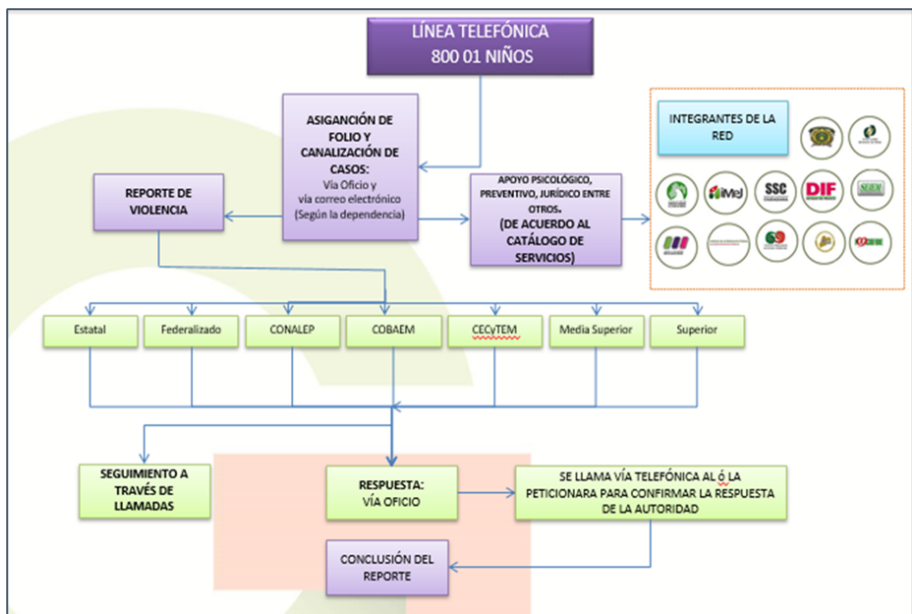


FIGURA 4
Diagrama de flujo para la atención de reportes.
Elaboración propia

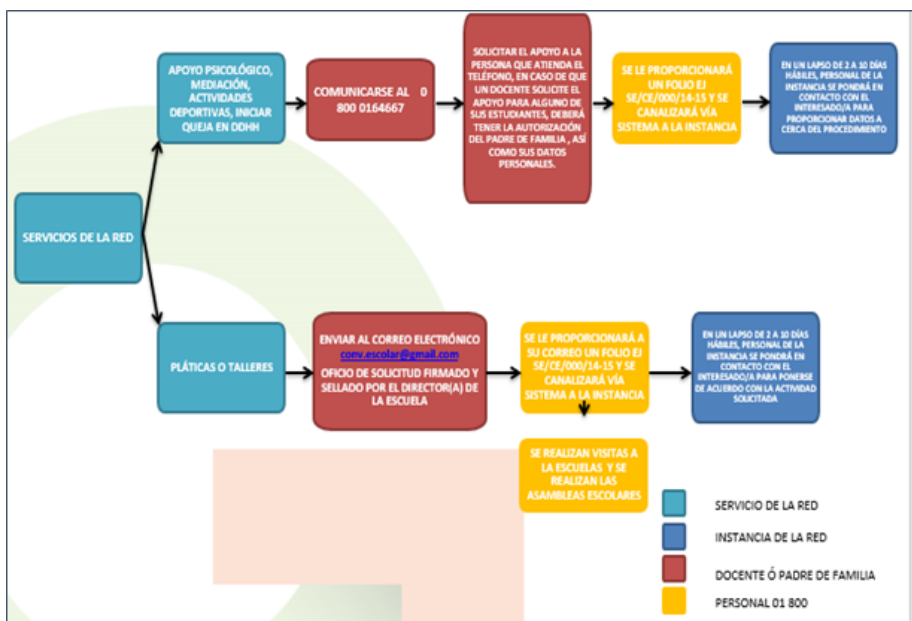


FIGURA 5
Diagrama de flujo para la atención de solicitudes
Elaboración propia

Factibilidad del presupuesto. Se realizaron diversas propuestas de “gastos” a la Dirección General del Consejo para la Convivencia Escolar, para la adquisición de los “materiales” necesarios para la implementación del centro de atención telefónica.

- La Validación de resultados se llevó a cabo mediante la comparación de las bases de datos de recepción de reportes y solicitudes que se llevaban en el área, lo cual permitió darnos cuenta del aumento de reportes y solicitudes recibidos, con el avance de los años.

- La creación del centro de atención telefónica permitió la optimización de la captación de reportes y solicitudes en materia de atención y prevención de la violencia escolar.
 - El diseño de una “jerarquización de niveles” permitió la distribución de la carga laboral y la concentración de un tema de trabajo en cada uno de los grupos de trabajo creados.
 - La implementación del sistema (SIASE), permitió generar números consecutivos a cada una de las solicitudes captadas.
 - El diseño de un sistema para la concentración de los reportes, permitió la reducción en los tiempos de trabajo y la manera en que se venía realizado, ya que redujo el tiempo y los documentos elaborados en cada uno de los expedientes para dar seguimiento.
 - Al concentrar la información en el sistema, permitió contar con un respaldo de cada una de las acciones realizadas en cada uno de los folios generados, independiente a los expedientes electrónicos generados.
 - La implementación del centro de atención telefónica, considerando todos los elementos incluidos en el permitió una mayor captación de reportes, optimizar y facilitar el trabajo a los asesores, disminuyendo en ellos los factores de riesgo psicosocial, mejorar el ambiente de trabajo, proporcionar a los usuarios una atención oportuna y eficiente de los reportes de violencia escolar.

RECOMENDACIONES

- Implementar la captación de reportes a través de una página web
- Contar con otras líneas telefónicas, que permitan mayor atención de usuarios
- Contar con un espacio más amplio para las actividades realizadas en el centro de atención telefónica
- Proporcionar a los asesores telefónicos, “atención para liberar los riesgos psicosociales a que están expuestos en la realización de su trabajo”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carhuaz, O. y Yupanqui, D. (2020). *Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar*. Revista Científica de la UCSA, Vol. 7 No. 3 diciembre, 2020: 3-1310.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003
- Caycedo, J. (2020). *Violencia familiar como estudio interdisciplinario*. Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Abogado. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Dávila, L., Moreno, C., Arias, C., Vallejo, J., Fajardo, L., Rivera, L. & Durán, P. (2020). *Violencia Simbólica: Revisión de los Estudios que acuñan el concepto de América Latina (2009-2019)*. Universidad Católica de Colombia
- De Agüero Servín, Mercedes (2020, julio-agosto). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(4).doi:http://doi.org/10.22201/cuaiced.16076079e.2020.21.4.2
- DIF-EDOMEX (2022). *Servicio de orientación psicológica*. Edomex. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=3fa230b8b7ffd01cJmltdHM9MTY2NTk2NDgwMCZpZ3VpZD0yMGUzOTU4Zi03ZTU5LTYxYTEtMjEyZi04NWQxN2ZiMzYwODYmaW5zaWQ9NTE2MA&ptn=3&hsh=3&fclid=20e3958f-7e59-61a1-212f-85d17fb36086&psq=SERVICIO+DE+ORIENTACION+PSICOLOGICA+SOS+EDOMEX&u=a1aHR0cHM6Ly9kaWZlbS5lZG9tZXguZ29iLm14L3NlcnZpY2lvLW9yaWVudGFjaW9uLXBzaWNvbG9naWNhLWVNPuW&ntb=1>
- EDOMEX (2022). *Atención ciudadana*. EDOMEX. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=416d4e90becb63f8JmltdHM9MTY2NTk2NDgwMCZpZ3VpZD0yMGUzOTU4Zi03ZTU5LTYxYTEtMjEyZi04NWQxN2ZiMzYwODYmaW5zaWQ9NTE2Ng&ptn=3&hsh=3&fclid=20e3958f-7e59-61a1-212f-85d17fb36086&psq=911+edomex&u=a1aHR0cHM6Ly9lZG9tZXguZ29iLm14L2VtZXJnZW5jaWVzXzcxMQ&ntb=1>

- EDOMEX (2022). *Atención ciudadana*. EDOMEX.
- EDOMEX (2022). *Centro de Atención Telefónica*. EDOMEX.
- EDOMEX (2022). *Consulta Portal Público*. EDOMEX. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=3c554968e513a615JmltdHM9MTY2NTk2NDgwMCZpZ3VpZD0yMGUzOTU4Zi03ZTU5LTlyxYtEtMjEyZi04NWQxN2ZiMzYwODYmaW5zaWQ9NTE2Ng&ptn=3&hsh=3&fclid=20e3958f-7e59-61a1-212f-85d17fb36086&psq=infracci%c3%b3n+transparente+edomex&u=a1aHR0cHM6Ly9pbmZyYWNjaW9uZXMuZWVrbWV4LmZyYi5teC8&ntb=1>
- González, C.M. y Gómez, A. (2020). *Violencia escolar percibida en Educación Secundaria*. *Revista EA: Escuela Abierta*, 23, 19-27. <http://dx.doi.org/10.29257/EA23.2020.02>
- Muñoz, F., Becerra, S., y Riquelme, E. (2017). *Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI)*. *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 205-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>
- Nazar, A., Salvatierra, B., Salazar, S., Solís, R. (2018) *Violencia física contra adolescentes y estructura familiar: magnitudes, expresiones y desigualdades*. *Estudios Demográficos y Urbanos* vol. 33, núm. 2 (98), mayo-agosto, 2018, pp. 365-400 ISSN 0186-7210; e ISSN 2448-6515; doi: <http://dx.doi.org/10.24201/edu.v33i2.1650>
- Organización Mundial de la Salud. (2017a). *Violencia contra la mujer. Violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). *Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes*. *Revista electrónica de investigación educativa*. 20 (1). 112-121. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es.
- Rivera, A. (2017). *Tipología de la Violencia. Curso de Prevención de la Violencia en línea Módulo II. Fundación Nacional para el Desarrollo*. El Salvador.
- Rodríguez, Irene (2019). *La violencia psicológica en la violencia de género*. Trabajo de fin de grado de derecho. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Salazar, I. (2018). *No todas las violencias escolares son Bullying, pero todas nos dañan*. Gobierno del Estado de México.
- Secretaría de las mujeres-EDOMÉX (2022). *Atención a mujeres en situación de violencia mediante la línea Sin Violencia 800 10 84 053*. EDOMEX. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ae7755071a74d649JmltdHM9MTY2NTk2NDgwMCZpZ3VpZD0yMGUzOTU4Zi03ZTU5LTlyxYtEtMjEyZi04NWQxN2ZiMzYwODYmaW5zaWQ9NTE4NQ&ptn=3&hsh=3&fclid=20e3958f-7e59-61a1-212f-85d17fb36086&psq=atenci%c3%b3n+a+mujeres+en+situaci%c3%b3n+de+violencia+edomex&u=a1aHR0cDovL3NlbnVqZXJlcy5lZG9tZXguZ29iLm14L2xpbmVhX2F0ZW5jaW9uX3Bvcl92aW9sZW5jaWE&ntb=1>
- Tibaná-Ríos, Diana Carolina, Arciniegas-Ramírez, Diana Alejandra, & Delgado-Hernández, Ingrid Julieth. (2020). *Tipos y manifestaciones de la violencia de género: una visibilización a partir de relatos de mujeres víctimas en Soacha*, Colombia. *Prospectiva*, (30), 117-144. Epub December 30, 2020. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8803>
- UAEMEX (2022). *Programa Integral de universidad saludable*. UAEMEX. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9e9f59cca5ab970aJmltdHM9MTY2NTk2NDgwMCZpZ3VpZD0yMGUzOTU4Zi03ZTU5LTlyxYtEtMjEyZi04NWQxN2ZiMzYwODYmaW5zaWQ9NTE2NA&ptn=3&hsh=3&fclid=20e3958f-7e59-61a1-212f-85d17fb36086&psq=programa+integral+de+universidad+saludable+uaemex&u=a1aHR0cDovL3d3dy5zaWVhLnVhZW1leC5teC9QR1NDL2luZGV4Lmhm0bWw&ntb=1>
- Wróbel, P. (2017). *Conferencia Johan Galtung y la Violencia Estructural / Organizacional*. Universidad Nacional autónoma de México.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Africa Ruth Angelica Del Rasso: Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Maestrante en Educación para la Paz por la Universidad Mexiquense del Bicentenario.

Diplomado en Prevención Integral de la Violencia y Acoso Escolar por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Certificada en el Estándar de Competencia EC0217: Impartición de Cursos Formación del Capital Humano de manera Presencial Grupal. Actualmente me desempeño como Asesor Jurídico en la Coordinación General del Consejo para la Convivencia Escolar.

Privilegios y exclusiones como prácticas docentes, desde la mirada de los estudiantes

Cervantes Hernández, Fatima Dinora

Privilegios y exclusiones como prácticas docentes, desde la mirada de los estudiantes

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277008>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0269>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Privilegios y exclusiones como prácticas docentes, desde la mirada de los estudiantes

Fatima Dinora Cervantes Hernández*
 Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), México
 fatimad.ch@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0269>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277008>

 <https://orcid.org/0000-0002-6324-5545>

Recepción: 21 Julio 2022

Aprobación: 21 Octubre 2022

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo, describir los elementos que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes, privilegiando y favoreciendo a unos y excluyendo a otros dentro del aula. El estudio se realiza desde la percepción del estudiantado, la metodología fue cualitativa utilizando el método etnográfico con perspectiva de paz integral, se utilizó el cuestionario digital para la recolección de datos. Los resultados permitieron identificar los elementos que determinan la posición que tienen los alumnos ante la mirada del docente y cómo esto influye en el desarrollo del potencial humano e intelectual de niñas y niños, traducido en aprendizaje escolar y convivencia. El escrito cierra con una propuesta de paz integral que ayuda a los docentes a enseñar y a convivir con sus estudiantes de manera igualitaria e incluyente.

PALABRAS CLAVE: Igualdad, diversidad cultural, violencia escolar, exclusión.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to describe the patterns that lead the teachers to make distinctions between students, to favor some of them or excluding all others.

This study was done from the perception of the students. The methodology was a qualitative assessment by using ethnographic method with a prospect of comprehensive peace; a digital questionnaire for the data collection was also used.

Those results enabled us to identify the students status under the gaze of the teacher, and how this influences in pupils development of human potential, learning process and how they gets on with the others.

The closure proposal of this document is a comprehensive peace agreement to encourage teachers to teaching and living together in a equitable and inclusive way.

KEYWORDS: equality, cultural diversity, school violence, exclusion.

INTRODUCCIÓN

En México las prácticas de violencia se han venido normalizado y naturalizando como una forma de convivencia y sobrevivencia dentro y fuera de la escuela, es decir, en el entorno social y escolar las niñas y niños se han adoptado conductas y patrones estandarizados de acuerdo a las condiciones socioculturales que dan paso algunas prácticas de violencia. Violencia que se sustenta en la teoría que propone Galtung, al referir que la violencia cultural “se define aquí como cualquier aspecto de una cultura que pueda utilizarse para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (Galtung, 1969).

De acuerdo con Salazar-Mastache (2022), la tipología de violencias desde la paz imposible la define en la tabla 14, incluida en el texto Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica.

NOTAS DE AUTOR

- * El presente artículo cumple con los requisitos académicos y de publicación para la obtención del grado de Maestra en Ciencias para la Paz, establecidos en el acuerdo entre el Consejo para la Convivencia Escolar y la Universidad Mexiquense del Bicentenario.

TABLA 1
Tipología de violencias desde la Paz Imposible

Tipología de Violencias	Paz Imposible. Sandoval-Forero (2016)	Paz Imposible en la Escuela. Salazar Mastache
Violencia Estructural	Aquella que viene del Estado, de las leyes y de las instituciones en general. Estructuras económicas, jurídicas y políticas del Estado generadoras de opresión que impiden la libertad del ser humano.	Se inscribe en el marco social y su principal característica es la desigualdad. Se trata de una injusticia social que influye en niños, niñas y adolescentes, haciéndose presente de manera directa o indirecta en las escuelas. Se refiere al conjunto de estructuras físicas y organizativas que no permiten la satisfacción humana.
Violencia Directa	Es una agresión destructiva que de manera general utiliza la fuerza y las armas para dominar, imponerse, someter, destruir o aniquilar a otros.	El agresor puede ser identificado, pues se trata de una violencia frente a frente, haciendo contacto físico y valiéndose algunas veces, de herramientas para dañar. La violencia cultural y estructural son la raíz y principal causa de la violencia directa, se traduce en empujones, puñetazos, patadas, pellizcos, reportes, castigos, entre otros.
Violencia Simbólica	Concepto acuñado y definido por los sociólogos Bourdieu y Passeron en 1970 (..) todo poder que logra asignar <i>significaciones</i> e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en se funda su propia fuerza". Este simbolismo de la violencia tiene varias manifestaciones (signos, íconos, códigos, expresiones verbales, estereotipos, prejuicios, entre otras), simbolismo de autoterrorismo que discrimina, somete, controla y violenta.	La violencia simbólica es de la más comunes y de las menos denunciadas debido a su naturaleza, se le asocia con símbolos como sonidos, dibujos, adreñanes, entre otras formas para ejercer la violencia simbólica y cada uno es un ejercicio de violencia social que, de manera cotidiana, las personas adquieren dentro de una cultura o hibridaciones culturales para hacer uso de estas de manera pública y con el propósito intencionado de violentar a otras personas. Un ejemplo claro y cotidiano de esta violencia lo encontramos en un día de tráfico, donde el símbolo del claxon se hace presente y llega a violentar a ciertas personas que lo asocian con violencia, mientras que para otras personas no significa nada. El fundamento de la violencia simbólica se encuentra en el poder que ejerce una persona (dominante), sobre otra/s (dominados), cuya dominación los lleva a aceptar el sometimiento, ya sea de manera consciente o inconsciente. De ahí la dificultad por construir tipologías de asociación dentro de la violencia simbólica. El grado de complejidad para su ubicación es la naturalización de la misma.
Violencia Cultural	Tiene que ver con los pensamientos, sentimientos, interacciones y con las prácticas que se presentan por parte de la población, por las instituciones del Estado y por los gobiernos municipal, estatal y federal. Violencia que tiene que ver con el racismo, con la exclusión y segregación.	Tiene que ver con las múltiples religiones e ideologías que se hacen presentes en los salones de clase, se incluyen también los usos y costumbres de estudiantes y docentes. Todo ello genera una diversidad cultural y el hecho no reconocida y de pretender que toda la comunidad escolar, piense, crea o se manifieste de la misma forma llega a causar intolerancia a la diversidad cultural.

Salazar Mastache (2022, p. 101-103).

La Paz Imposible es el elemento desde el cual la Paz Integral estudia a las violencias, desde la tipificación de violencia estructural, violencia directa, violencia cultural y violencia simbólica, mismas que se explicarán y describirán en los apartados correspondientes.

El problema de la investigación radica en la falta de sensibilización a los docentes, para realizar su clase de manera pacífica, integral e inclusiva. Debido a que se han naturalizado varias prácticas en los docentes como, la forma en que se eligen a las o les jefes de grupo, a los integrantes de las escoltas, quien participan en los honores a la bandera o en los festivales culturales. Generando preferencias ante algunos estudiantes y excluyendo al resto del grupo.

En el caso concreto de la presente investigación, el conflicto encuentra su origen en la percepción que los docentes tienen sobre sus estudiantes, y como esto los lleva a preferir a unos de otros, realizando prácticas de exclusión y rechazo de manera naturalizada al momento de impartir su clase. Dichas preferencias se denotan al momento de seleccionar a estudiantes que participen en clases, para darles oportunidad en las evaluaciones, para participar en diferentes eventos de tipo cultural al interior de la escuela y en ceremonias cívicas, incluso para pedirles apoyo en diversas actividades. “De igual forma, la violencia estructural que genera cada vez mayor exclusión, marginación social y económica, discrimen, sexismo e injusticia”. (Yudkin, 2014 p.20).

El problema descrito deja al descubierto que los docentes ejercen violencia a sus estudiantes de tipo estructural, cultural, simbólica y directa. La investigación describe, desde la percepción de los estudiantes, los elementos particulares que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus alumnos, lo que conlleva a excluir a algunos al no brindar las mismas oportunidades, generando espacios de paz imposible en su aula. Dichas condiciones dejan al descubierto la necesidad de proponer alternativas que fomente la empatía, la inclusión y la igualdad en los docentes, para prevenir el rechazo, la exclusión y el privilegio entre sus estudiantes.

El objetivo de la investigación fue describir los elementos particulares que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes, se utilizó la etnografía para la paz como método transversal y cómo técnica de recolección de datos el cuestionario digital aplicado a estudiantado de educación primaria. Como resultados se describen los elementos socioculturales desde la percepción de los estudiantes que fijan una postura en relación con sus compañeros, lo que determina la convivencia en su aula e influye en su formación y aprendizaje.

Para su lectura el escrito se divide en tres apartados. El primero delimita el concepto de prácticas docentes de exclusión y rechazo abordado en la investigación. El segundo apartado define la metodología y las técnicas empleadas en el estudio. El tercer apartado, describe los elementos particulares que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes, desde la percepción del estudiantado. El artículo cierra con una propuesta de sensibilización a manera de conclusiones y con las referencias utilizada en el mismo.

PRÁCTICAS DOCENTES DE EXCLUSIÓN Y RECHAZO

Resulta importante rescatar la idea de que la escuela es un punto de encuentro de culturas, un espacio neutro que le brinda la oportunidad de formarse a todo ser humano y que por los menos ahí, se puedan encontrar en igualdad de circunstancias. De acuerdo con Hernández y Valdez (2019), “existen innumerables trabajos que abordan las relaciones entre estudiantes para reflexionar en torno a las posibilidades de vivir la diversidad como riqueza y la interculturalidad como alternativa de convivencia pacífica”.

No obstante, dentro de la escuela se hacen visibles todo tipo de diferencias que, de acuerdo con los registros de observación, producen distinciones y preferencias que se originan dentro del mismo cumplimiento de los lineamientos establecidos por un sistema de nación encaminado a clasificar, todo tipo de recursos, clasificando, incluyendo en grupos a determinadas personas y excluyendo a otras. Esta forma clasista

estructural o institucional deja a su paso violencias de tipo estructural, cultural, simbólica y directa. Colocando a la desigualdad como un elemento que genera violencia cuando no debería ser así.

En los estudios sobre desigualdades sociales la dimensión clasista tiene entre sus peculiaridades una construcción sociocultural que no se basa en diferencias biológicas como ocurre con sexo-género o fenotipo-raza. En la sociedad, dividida en clases sociales opresoras y oprimidas. Estas son definidas a partir de la relación con los medios de producción que se expresa en la división social del trabajo. Desde este enfoque, algunos factores explicativos a tener en cuenta para entender las desigualdades son: el desigual acceso, uso y control de la propiedad con tendencia a la concentración; el tipo de producción material de la vida y la forma de intercambio que conlleva; la distinción entre actividad creativa libre y trabajo enajenado, que da cuenta de relaciones de explotación y apropiación del trabajo ajeno; el ejercicio de control del Estado; la ideología dominante, etcétera (Fundadora, 2020, p. 5).

La desigualdad educativa en México refiere a la desigualdad de recursos académicos que limitan el ejercicio de la educación formal,

Los sistemas educativos enfrentan progresivamente nuevos retos: primero, lograr que todos los niños accedan a la escuela, no la abandonen prematuramente y terminen los grados obligatorios. Después surge el tema del aprendizaje, ya que no basta con que un alumno termine cierto nivel si no alcanza los objetivos, lo que tiende a la masificación, porque llegan a la escuela niños de hogares cada vez menos favorecidos. Los estándares de evaluación de los docentes tienden a ajustarse en función del contexto de cada grupo y así, en ausencia de mecanismos que aseguren la uniformidad de criterios, terminar cierto grado o nivel escolar ya no garantiza que se hayan adquirido ciertos conocimientos o habilidades. Todo esto explica el desarrollo de evaluaciones estandarizadas en gran escala del rendimiento escolar (Martínez, 2012, p. 36).

Por su parte la desigualdad escolar, desde la perspectiva de la paz integral, incluye todo tipo de diferencias (físicas, económicas, sociales, culturales, de preferencias sexuales, de tipo de vestimenta, ente otras), que distinguen a un estudiante y docente de otro. “La desigualdad sin duda, afecta a los sectores más pobres y marginados, existe una gran diferencia entre las diferentes opciones que existen a nivel primaria, secundaria, preparatoria y la educación superior” (Moran, 2019, p. 3). Y, es a partir de la desigualdad que se generan prácticas de exclusión y rechazo al interior de la escuela. “La exclusión educativa es un proceso en el que distintos factores individuales, socioeconómicos, culturales y propios del ámbito educativo derivan en la interrupción temporal o definitiva del proceso de escolarización de un/a estudiante” (Ascury, 2021, p. 14).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), define en el documento de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, “la necesidad de tener habilidades para el lograr una convivencia armónica, respetuosa, tolerante y solidaria, que les permita responder de manera no violenta ante los conflictos; rechazar prejuicios y prácticas de exclusión y discriminación; favorecer la inclusión, el bienestar personal y colectivo; y fortalecer el trabajo colaborativo” (SEP, 2017. p. 534). Sin embargo, “los docentes o padres de familia perciben la exclusión como normal, e ignoran las afectaciones emocionales y psicológicas, que la violencia pudiera tener. (Poujol, 2016 p.135), afectando las emociones de los estudiantes que son excluidos de una o varias actividades escolares.

El quehacer docente debe considerarse como una práctica que permite potenciar las habilidades emocionales y académicas de sus alumnos, evitando violentarlos de manera directa o indirecta, con manifestaciones de exclusión y rechazo, pues “la violencia y el acoso escolar trastocan los sentimientos y las emociones de los estudiantes, así como sus proyectos de vida futura” (Salazar, 2019, p. 110). Por lo que, los docentes deben aprender a trabajar en escenarios de igualdad, a fomentar la igualdad entre sus estudiantes y por medio del ejemplo, para lograr ver a sus estudiantes como humanos con los mismos derechos y dejar de excluirlos por su forma de hablar, por su rendimiento académico, por la forma en la viven, por cómo conciben la vida, por sus sueños y metas, por sus calificaciones, por su aprovechamiento, por si cumplen o no con las tareas escolares, entre otras características que distinguen a los estudiantes. Diferencias entre estudiantes que hacen que los docentes prefieran a unos y excluyan a otros.

Esta realidad de exclusión, privilegios y rechazos que se vive de manera natural y un tanto normalizada en las aulas de clases, ha condicionado las posibilidades de niñas y niños que, desde temprana edad, se

identifican como parte “de los otros”, viviendo de esta manera en una situación de permanente violencia. Al respecto, Pérez y Gálvez (2011) refieren que, dentro de las prácticas escolares violentas, se encuentran aquellas que estigmatizan a los alumnos; al grado de trabajar con un currículum único para todos sus alumnos, independientemente de su pertenencia cultural, social, de intereses y necesidades.

Se dice que la escuela es solo un espacio social que sirve como guía de opciones de aprendizaje, sin considerar factores como el logro de objetivos de los estudiantes, los procesos por los que atraviesan en el mismo proceso de formación, los recursos económicos de las familias de los estudiantes, que marcan diferencias entre estudiantes, a partir del cumplimiento o no de tareas y materiales escolares; así como, otras características intelectuales y emocionales que los distinguen. Factores que les permiten sentirse fortalecidos para demandar su derecho a la participación de un rol determinante dentro del aula, o sentirse vulnerable y excluido por no cumplir con las demandas de la escuela. Estas marcadas diferencias, que en su mayoría han sido naturalizadas, deben ser consideradas como parte de la diversidad cultural en la escuela, como lo menciona Fierro (2013) la realización tiene como núcleo principal la manera en que se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintas personas que participan en ella. Es decir, se tiene que tomar en cuenta la participación activa de todo el alumnado, sin importar las condiciones culturales, intelectuales, materiales e incluso físicas, brindando las mismas oportunidades para que, las niñas y los niños puedan vislumbrar nuevas oportunidades de desarrollo desde temprana edad.

Por tanto, ver a la escuela como un lugar en el que convergen ideas, personalidades, culturas y estratos sociales, es comprender que, en su interior existen diferencias de objetivos, intereses y necesidades, representadas por cada persona que conforma la comunidad escolar y, es a partir de esas diferencias, que se marcan las condiciones socioculturales de los estudiantes, por lo que la escuela, debería garantizar la igual de trato. Pero, la realidad escolar no resulta del todo como la retórica, de acuerdo con Pujol (2016, p 133.) “las expectativas de los docentes operan en favor o en contra de los alumnos basadas en su apariencia y conducta”, normalizando de esta manera la exclusión casi natural del resto de los estudiantes.

Hernández (2022), “refiere que, a través de las instituciones educativas se pretende imponer un formato disfrazado de proyecto a través del cual se le roba la responsabilidad a los estudiantes de ser lo que pueden llegar a ser”. Etiquetando y encasillando a ciertos estudiantes bajo los mismos parámetros, percepciones de los docentes y estigmas sociales, sin valorar las posibilidades de crecimiento que puedan tener los estudiantes en diversos aspectos de la vida. Y es así que “Uno de los factores que se destacan como influyente en la prevalencia de la violencia, es la aceptación social de prácticas de violencia física, sexual y emocional en la disciplina y servicios que se imparten a la niñez y la juventud”. (Yudkin, 2014 p.21). Por lo que, la mayoría de las niñas y niños prefieren ser llamados por un apodo, que puede surgir por su propio docente y que aprende a naturalizar o prefiere ser víctima de bromas, a ser excluido del grupo. Nos referimos a una necesidad primordial reclamada a gritos por los grupos minoritarios, la aceptación de su presencia, el reconocimiento de su ser y a ser tomados en cuenta, sin siquiera tomar conciencia de los derechos básicos que están a su alcance, tal como lo menciona Salazar, “todos diferentes pero iguales, lo que equivale a decir que todos los humanos son diferentes, pero tienen los mismos derechos (principios de igualdad) y deberes (principios de diferenciación)”. (Salazar, 2018 p.125).

Sin embargo, el favoritismo docente no se hace esperar, privilegiando la partición y la atención de unos estudiantes y el rechazo o excluyendo a otros. Pujol (2016) considera que en la escuela se generan semillas de violencia en la relación entre el maestro y el alumno, mediante el señalamiento de rasgos, vacíos, deficiencias y defectos. Aspectos que por el contrario, deberían verse como una fortaleza del grupo, en el que se representa la diversidad cultural. “La fijación de posiciones, roles o expectativas de conductas, las cuales marcan las pautas de comportamiento de los distintos grupos o agentes en cuestión, aterrizado al trabajo dentro de aula es muy claro que quien tiene la autoridad para fijar roles y asignar posiciones es el docente, que se ha formado con la reproducción de pautas educativas basadas en viejas prácticas pedagógicas, ante este contexto” (Gadea, 2008 p.13). A lo que Sandoval (2013), refiere como un sistema de diferencias, donde la escuela, como

institución concreta del subsistema educativo, le concierne aportar a la construcción de la paz integral, sustentable y duradera desde las aulas, en esa convivencia cotidiana de estudiantes, profesores, autoridades y administrativos.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La pregunta general que sirvió de guía a la investigación fue ¿Cuáles son los elementos que hacen que un docente prefiera a ciertos estudiantes y excluya a otros dentro su práctica docente?

El objetivo de la investigación fue, describir los elementos particulares que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes, para proponer una estrategia de concientización que ayude a los docentes a sensibilizarse ante las diferencias y la diversidad cultural que impera en su aula y lograr convivir con sus estudiantes de manera igualitaria e incluyente.

El estudio se realizó durante el ciclo escolar 2022-2023, en la escuela Primaria “Himno Nacional”, ubicada en el Municipio de Toluca. El cuestionario digital fue respondido por los estudiantes del plantel y, a partir de su percepción, se construyó la categoría de análisis “Elementos que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes”.

La investigación fue de corte cualitativo, se realizó desde la metodología de la Etnografía con perspectiva de Paz Integral, con el propósito de registrar la percepción del estudiantado de educación primaria, en torno a los elementos que favorecen a un estudiante de otro, a partir de manifestaciones de rechazo y exclusión de docentes a estudiantes.

... la etnografía sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social (Levison, B., Sandoval-Forero., Et al 2007, p. 825).

De acuerdo con los planteamientos de Sandoval-Forero (2018) “la etnografía para la paz se deriva del concepto de etnografía, que es una herramienta de las ciencias sociales occidentales que permite al investigador describir o explicar las realidades a través del trabajo de campo y contacto directo con un grupo o comunidad que comparte características culturales y un espacio determinado en un momento dado” (p.45-46).

La presente investigación se realizó desde los planteamientos de la Paz integral, la cual,

“permite conocer, reconocer y realizar una comprensión y análisis en profundidad de la realidad, para después estudiar las relaciones e interrelaciones de las personas en sus diferentes espacios de convivencia (pacífica o violenta); además, ayuda a comprender y localizar la raíz del problema, del conflicto, de la violencia o de la convivencia pacífica que se investiga; al tiempo, propone alternativas propias de la metodología que permiten generar espacios de paz duradera, pues al tomar decisiones desde lo colectivo se permite un diálogo abierto y horizontal en el marco de nuevos enfoques analíticos, interculturales y de metodologías de análisis crítica de las realidades, donde la acción pacífica frente a las crisis, se convierte en la propuesta de transformación de nuevas realidades” (Sandoval, 2021).

De acuerdo con Sandoval (2013), metodológicamente la EtnoPaz se compone por siete elementos que de forma sistematizada permiten al investigador conocer, comprender, analizar, reflexionar, describir, y proponer alternativas pacíficas, todo desde la mirada de los planteamientos de los estudios para la paz, como se presenta a continuación:

TABLA 2
Elementos de la etnografía para la paz, de acuerdo con Sandoval-Forero

Elemento de la Etnografía para la Paz de Sandoval-Forero	Interpretación del investigador
1. Precisión de lo que se va a investigar en cuanto a lo temático, lo espacial y lo temporal.	En este paso, el investigador define el tema o el problema a tratar en la investigación, teniendo en cuenta qué sólo se atiende a una problemática que se desarrollará en un espacio específico y en un tiempo determinado.
2. Realización de etnografía de campo en coproducción con los actores sociales a partir de referentes empíricos.	El investigador se insertará en el campo (ya sea una escuela, una comunidad, una fábrica o cualquier otro lugar) para obtener información de primera mano de los actores sociales en relación con la temática y objetivos previamente definidos.
3. Selección adecuada de las técnicas, los instrumentos y las herramientas de investigación.	El investigador elige las estrategias, herramientas o instrumentos de recolección de datos que sean adecuadas y logren responder a al tipo de investigación, objetivos y metodología.
4. Clasificación, codificación y categorización de los datos de campo.	Una vez entrando al campo y llevando la recogida de datos, el investigador reflexiona la información recabada y diseña las unidades de observación, clasifica y construye categorías de análisis. Darle nombre a la realidad.
5. Construcción conceptual y teórica de la información de campo	A partir de las categorías, la teoría y los resultados, el investigador analiza la realidad, para darle una opción de transformación pacífica al problema de investigación.
6. Cimentación de conocimiento teórico y analítico de realidades sobre la paz, la interculturalidad, los conflictos y la democracia.	Una vez que se cuenta con los conceptos se interpretan la realidad a partir de los planteamientos de paz, interculturalidad, conflictos o democracia.
7. Elaboración del texto etnográfico.	Se redacta el informe o tesis. Procurando dejar abierta la brecha para futuras investigaciones.

Elaboración propia a partir de los planteamientos de Sandoval (2018, p. 64).

Las técnicas empleadas en la investigación fueron la observación y la encuesta digital. A partir de las cuales se registró la realidad, para después sistematizar la información y construir una categoría de análisis “Elementos que llevan a los docentes a hacer distinciones y preferencias entre sus estudiantes”. Para construir la categoría de análisis se diseñaron matrices de datos que dan cuenta de los principales elementos que diferencian a un estudiante de otro y que hacen que los docentes los privilegien o los rechacen y excluyan al momento de impartir sus clases.

ELEMENTOS QUE LLEVAN A LOS DOCENTES A HACER DISTINCIONES Y PREFERENCIAS ENTRE SUS ESTUDIANTES

Por lo general el favoritismo que hacen los docentes en el aula de clase, al momento de seleccionar a uno o varios estudiantes, para realizar ciertas tareas o actividades, se ven influenciados por elementos socioculturales que ponen en evidencia las diferencias de todo tipo entre los estudiantes. “Para poder cambiar la realidad de una cultura, es esencial, cambiar los conceptos, cambiar las palabras, las formas de la comunicación, las cuales moldean nuestra realidad y la realidad de los dominados” (Gadea, 2013. P11).

Los datos presentados aquí provienen de un estudio etnográfico con perspectiva de paz integral, realizado en el ciclo escolar 2022-2023. A continuación, se describen los elementos que privilegian y favorecen a un estudiante de otro desde la percepción del estudiantado. Para efectos del presente artículo, solo se retoman tres de las 10 preguntas que conformaron el cuestionario digital.

Se preguntó a los estudiantes de la escuela primaria,

¿Sus maestros y maestras suelen tener preferencia por algún compañero o compañera?

Sí: 26%

No: 23%

A veces: 51%

Los resultados a la pregunta permiten desarrollar el elemento de Preferencias del docente hacia algunos estudiantes. Desde la percepción de los estudiantes, su docente si hace distinciones entre sus alumnos. De acuerdo con Salazar-Mastache (2018), la intolerancia a las diferencias culturales, considerada como una de las conductas que mayormente se presentan al interior y exterior de la escuela, y aunque lleva inmersa el rechazo o la exclusión social, llega a pasar desapercibida debido al grado de naturalización que se tiene entre los involucrados” (p. 28).

Se preguntó a los estudiantes de la escuela primaria,

¿Consideras que algunos de tus maestros y maestras discriminan a alguno de tus compañeros o compañeras por aspectos físicos?

Sí: 16%

No: 62%

A veces 22%

Los resultados arrojados permiten considerar el elemento de discriminación por aspectos físicos, en los que se identifica que los estudiantes no consideran que este sea un factor que sus docentes tomen en cuenta en la asignación de responsabilidades dentro de la clase, aun cuando se porcentaje menor refiere que si existen ocasiones en las que su aspecto físico influye en el comportamiento del docente en referencia al desarrollo de actividades que pueda tener, exponiendo lo que Prevert, Navarro y Bogalska (2012), mencionan al respecto de las diferencias sociales, que dan lugar a los prejuicios, en el sentido que los miembros que pertenecen a los grupos "de la baja escala social" tienden a ser evaluados por rasgos de comportamiento que justifican su posición de inferioridad.

Los prejuicios designan los juicios hechos de sentimientos negativos hacia los individuos o los grupos que tienen una pertenencia social distinta a la propia, lo que causa por lo general, un rechazo.

Se preguntó a los estudiantes de la escuela primaria,

¿Alguno de tus maestros o maestras le ha puesto apodo o sobre nombre a uno de tus compañeros o compañeras?

Sí: 37%

No: 73%

Con los resultados obtenidos en esta pregunta, se desarrolla el elemento Apodos que discriminan, considerando que Prevert, Navarro y Bogalska (2012), consideran que en la discriminación interpersonal, las víctimas reaccionan oponiéndose directamente a la persona, en tanto que en la discriminación institucional,

las víctimas recurren a acciones colectivas, argumentos por lo que de forma casi natural los docentes llegan a replicar estas prácticas con sus docentes al llamarlos por un apodo, bajo esta idea de que es por cariño o por que es algo agradable.

Para dar respuesta a la pregunta central del presente artículo ¿Cuáles son los elementos que hacen que un docente prefiera a ciertos estudiantes y excluya a otros dentro su práctica docente? Se encontraron los siguientes:

Preferencias del docente hacia algunos estudiantes

Discriminación por aspectos físicos

Apodos que discriminan

Ante esta realidad escolar violenta, la forma tradicional de actuar frente al conflicto y violencias ha sido a través de la sanción disciplinaria, pero no siempre el castigo supone un cambio de la conducta. Si bien resulta importante que se intervenga para dar solución a los conflictos y violencias entre estudiantes y docentes, también es de suma importancia que se reconozcan las actitudes violentas manifestadas por los agresores, la vulnerabilidad de los agredidos, la pasividad y el conformismo de los testigos (Salazar, 2014, p. 6).

DISCUSIONES FINALES A MANERA DE CIERRE

La propuesta que aquí se plantea es muy práctica y muy propia de los centros educativos. Partimos del hecho de que la escuela debe representar un factor de protección de niñas y niños en el que se privilegie la práctica de los derechos humanos, el fortalecimiento de la sana convivencia y la tolerancia. Por lo que, la sensibilización y formación deberá estar enfocada a los docentes como actores que posibilitan, romper patrones y estereotipados de lo “bueno y lo malo”, lo “agradable y desagradable”, de los unos y los otros, que solo aumenta la segregación social, y que determina la violencia con los que las y los estudiantes llegan al aula.

Los elementos analizados en esta investigación, resaltan la omisión de las y los docentes de grupo, quienes por repetir patrones o sumarse a la dinámica laboral, representa una violación de los derechos de las niñas y niños lo que presenta una injusticia que se ampara en la prevalencia y naturalización de la violencia. Dice Yudkin que, “Los actos de violencia en las escuelas constituyen violación a derechos humanos de algún actor contra otro; nos corresponde identificar y denunciarlo”. (Yudkin, 2014. P21), pero, sobre todo, de rediseñar estrategias de participación entre las y los estudiantes de forma segura e igualitaria, anticipando siempre sus necesidades e intereses.

Es importante que niñas y niños conozcan, entiendan y valoren sus diferencias, a partir de la igualdad de derechos con la que cuentan y con la que se equiparan en oportunidades de trato y de ser tomados en cuenta, que los docentes sean parte del desarrollo del proyecto de vida de cada uno sus estudiantes, para que, logren comprender los alcances y el cause que requieren cada uno de ellos para desarrollar conocimientos y fortalecer habilidades que les permitan potenciar sus cualidades encaminadas al logro de objetivos tanto particulares como grupales.

La práctica de los valores y el reconocimiento del otro son factores indispensables para comprender que, cada persona tiene realidades distintas y por tanto cada una concibe la vida de forma diferente, es un proceso y por tanto lleva su tiempo, pero esta propuesta surge como una necesidad y no como necesidad. Las y los docentes deben indagar el contexto bajo el que se desarrollan las niñas y niños fuera de la escuela, para comprender sus alcances, sus posibilidades y su actuar dentro del aula, esto como una manera de iniciar con el proceso de prevención de la violencia y transformaciones de los conflictos dentro del aula, apelando a fortalecer la convivencia y a fortalecer la tolerancia como una forma de respetar las diferencias y la diversidad cultural. Yudkin, propone dos elementos que posibilitan la práctica de convivir “son fomentar el conocimiento sobre otros y fortalecer la interdependencia estableciendo proyectos con objetivos comunes entre personas o grupos en conflicto”. (Yudkin, 2014, p.24), pero esta propuesta, reclama un alto nivel de bondad para entender estas condiciones que permiten el ejercicio de la violencia, pero también para

reconocer la fragilidad humana, que nos pone como seres expuestos a muchas cosas en medio de un contexto determinado, de un todo.

Sin duda el trabajo en equipo y la colaboración al momento de transformar la forma de relacionarse resultan indispensables, se requiere de la participación de docentes, compañeros de clase, padres de familia o tutores, pero también del resto de la comunidad escolar, de tal manera que refuerce la construcción de paz, a partir de la inclusión y de la participación activa y rotativa de todos los integrantes del grupo. Aunque, si alguna de las partes no cumple con lo que le toca el proceso flaquea y puede no fallar, pero si llegar a crear lagunas que permitan a las partes involucradas encontrar una vía por la cual lleguen a no comprometerse a transformar del entorno, condenándose a reproducir los patrones sociales establecidos.

Con la implementación de programas establecidos en materia de convivencia escolar y cultura de paz en las escuelas del Estado de México, se trabaja de forma coordinada con los integrantes de la comunidad escolar y con la sociedad civil en el desarrollo y fortalecimiento de una cultura de paz en las escuelas que permita niñas, niños y adolescentes más tolerantes, más seguros de mostrar sus diferencias, fortaleciendo a si lo lazos de confianza en la convivencia diaria, pero sobre todo programas con sentido de pertenencia tanto individual como colectiva que permitan que niñas, niños y docentes se apropien de esta propuesta de transformación dentro y fuera de las aulas.

En el ámbito educativo, es necesario reivindicar el sentido de la educación, por lo que se sugiere, fortalecer desde las escuelas normales, en las que se forman los futuros docentes, el enfoque de interculturalidad, que permita a los propios docentes, conocer y comprender su propia cultura y la de sus estudiantes. Para comprender las diferencias que puede fortalecer el aprendizaje de los alumnos.

Que el docente cuente con la sensibilización, el conocimiento y las herramientas necesarias para brindar un acompañamiento oportuno, en casos de violencia, exclusión o rechazo de las niñas, niños y adolescentes, evitar que se sientan solos, vulnerables e incomprendidos por el hecho de salir del parámetros de lo común, con sus diferencias que los hacen únicos.

Realizar diferentes acciones pedagógicas para que los estudiantes con características que salen del parámetro de lo común, no se sientan vulnerables ni excluidos al no pertenecer a ciertos grupos sociales.

En resumen, analizar las condiciones socioculturales de los estudiantes de educación básica, requiere considerar, como punto de partida, el contexto cultural, económico y social en el que convive cada estudiante fuera de la escuela. Debido a que, es el mismo contexto que el estudiante ingresa a la escuela, generando una diversidad cultural en cada aula.

Se trata de que los docentes comprendan al estudiante más allá del aula, aprendan a verlos como parte de una sociedad y, pertenecientes a ciertos grupos culturales, sociales, religiosos, económicos, políticos, entre otros, lo que determinará sus conductas y formas de participación dentro del aula.

REFERENCIAS

- Ascury R. M. A. (2021), Análisis de la influencia de los establecimientos educacionales en la exclusión escolar del sistema educativo. Memoria para optar al título de Ingeniero Civil Industrial. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: Aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México, D. F.: UNAM/SUIVE
- Casasús, J. (2005). La escuela y la (des) igualdad. México, D. F.: Castillo.
- Castillo, Carmen y María Magdalena Pacheco. "Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de Secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán", en *RMIE*, vol. 13, núm. 38 julio-septiembre 2008, pp. 825-842
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18

- Fierro M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar.
- Fundadora N. G. E. (2020), Desigualdades clasistas e interseccionalidad. Análisis del contexto Cubano 2008-2018, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Cuba.
- Gadea W. (2013). La educación para la ciudadanía intercultural e inclusiva. *Iguales*. 1. México.
- Gadea W. (2008). “Ciudadanía, identidad y hegemonía política en el contexto de la democracia radical. Un estudio sintético del pensamiento de Ernesto Laclau”. *Astrolabio*. Pp. 13-29 Núm. 6. ISSN 1699-7549.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Hernández A, Cortés, S.; Cervantes E. (2022) “Pedagogía de la espiritualidad. Decolonización del cuidado como conciencia relacional” *CoPaLa*. 7, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668171327007>
- Hernández F y Valdés J. (2019). “Sentido de la intervención docente ¿interculturalidad como horizonte?”, *Revista CoPaLa*. pp. 21-33. Disponible en: <http://copala.deycritsur.cl/ojs/index.php/copala/index>
- Levison, B; Sandoval F. y Bertely B. (2007) Inovacion de la educación. Tendencias actuales. *Mexicana de investigación educativa*. 12 (34) pp. 825 – 840. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003402>
- Moran, M. H.H. (2019), Factores que generan la desigualdad educativa en México, 5 (1), *Acta Educativa*, México. <http://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/28/factores-que-generan-la-desigualdad-educativa-en-mexico/>
- Poujol G. (2016). “Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar”. *Construcción ciudadana de lo público*. Pp123-144
- Prevert A., Navarro O., Bogalska E. (2012) “La discriminación social desde una perspectiva psicológica”. *Psicología universidad de Antioquia*, 4. Medellin.
- Salazar-Mastache, I. I. (2022), Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica. *Circulo rojo*, España.
- Salazar-Mastache, I. I. (2019). Estrategia de Paz Integral para mejorar la convivencia escolar. *CoPaLa*, 8. <http://copala.deycritsur.cl/ojs/index.php/copala/index>
- Salazar-Mastache, I. I. (2018), Conflictos Pensares, Interculturalidad Para La Paz Y Gestión En Ambientes Escolares. Editorial Alfonso Arena, Venezuela.
- Sandoval-Forero, E. A. (2018), Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras. Editorial Alfonso Arena, F. P. Venezuela.
- Sandoval-Forero, E. A. (2013a). Etnografía para la paz, la interculturalidad y conflictos. *Revista de Ciencias Sociales*, pp. 115-133 <http://www.readalyc.org/articulo.oa?id=15329875001>
- SEP (2017), Aprendizajes clave para la educación integral (2017),
- Yudkin Suliveres, A. (enero-junio de 2014). *Educación Para La Convivencia Escolar y la Paz: Principios Y Prácticas De*. Ra Ximhai, 10(2), pp. 19-45.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Fatima Dinora Cervantes Hernández: Es Licenciada en Comunicación por la Universidad IUEM y maestrante en Ciencias para la Paz por la Universidad Mexiquense del Bicentenario, ha obtenido los Diplomados en “Desarrollo de competencias docentes en ambientes virtuales, para una convivencia armónica” y “Mediación, conciliación y justicia restaurativa escolar, en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Moray el Centro Estatal De Mediación, Conciliación Y Justicia Restaurativa del Estado de México respectivamente; además de una Certificación en Transformación De Conflictos y Construcción de Paz en Entornos Educativos, por El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad De México, Cátedra Unesco en Ética y Derechos Humanos y Transcend Internacional. Así como una Certificación en el Estándar de Competencia EC0217: Impartición de Cursos de Formación del Capital Humano de manera Presencial Grupal.

Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares

Velázquez Bucio, Héctor Eduardo

Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277012>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0271>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares

Héctor Eduardo Velázquez Bucio *
Consejo para la Convivencia Escolar, México
hectorin75@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0271>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277012>

 <https://orcid.org/0000-0003-4361-3424>

Recepción: 02 Julio 2022
Aprobación: 25 Octubre 2022

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo, describir las estrategias del proceso institucional sistematizado que la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada del Consejo para la Convivencia Escolar ha diseñado [con perspectiva de paz y de derechos humanos] e implementado para atender las violencias en el ámbito educativo mexiquense. La investigación es de corte cualitativo con el método de etnografía para la paz, que permite registrar los hechos violentos presentados en cada escuela, para después, describir las formas de intervención que se han implementado de acuerdo con las necesidades particulares. Los resultados permiten informar, en un primer momento, los tipos de violencia manifestados, para después, trazar una ruta de atención, contención y seguimiento, lo que coloca a esta estrategia de intervención como pionera en la Secretaría de Educación del Estado de México, por el tipo de atención integral y pacífica que se brinda a la comunidad escolar en medio de una crisis.

PALABRAS CLAVE: Análisis de violencias escolares, Paz, Derechos humanos.

ABSTRACT:

The purpose of this article aims to describe the systematic and institutional process that the Sub directorate of human rights and specialized attention of the Council for Scholar Coexistence has designed [with human rights and a peace perspective] to prevent school violence in the educational field of the State of Mexico. This research has a qualitative frame based on the “ethnography for peace” methodology which allows us to take account of every violent fact that takes place in schools to consequently propose a strategic intervention specially designed according to the particular needs of each school. The results allow us to report the forms of violence we have witnessed to therefore outline a way to correct, intervene and prevent violence. These strategies of intervention are pivotal and unique in the Ministry of Education of the State of Mexico as they are built to give an integral and peaceful approach to the prevalent issues of the school community.

KEYWORDS: School Violence analysis, Peace, Human rights.

INTRODUCCIÓN

La atención a las violencias escolares no es un tema nuevo, sino una problemática que se aborda desde diferentes aristas desde que la violencia se hizo presente en la escuela. Sin embargo, las formas de intervención tradicionalistas a menudo suelen generar violencia en sus mismos procesos de intervención. Lo cual evidencia la necesidad de diseñar nuevas vías para la intervención, atención y contención a las violencias escolares.

Para fines del presente escrito, se entiende a la violencia escolar como “un problema complejo; es multirreferencial y multifactorial. De ahí la importancia de que las familias de los estudiantes, la comunidad escolar y la sociedad en general trabajen de manera conjunta para transformar los escenarios de violencia escolar por unos de convivencia pacífica y armónica” (Salazar-Mastache, 2018, p. 25), por tanto, la violencia escolar

NOTAS DE AUTOR

- * El presente artículo cumple con los requisitos académicos y de publicación para la obtención del grado de Maestra en Ciencias para la Paz, establecidos en el acuerdo entre el Consejo para la Convivencia Escolar y la Universidad Mexiquense del Bicentenario.

“es un modelo de relación desigual entre aquellos de los que se espera una relación igualitaria” (Pacheco-Salazar, 2018, p. 113).

El análisis de la violencia en la escuela no es una tarea sencilla, requiere de un proceso sistematizado que permita reconocer sus tipos, implicaciones directas y simbólicas, El Estado de México es una entidad comprometida con la convivencia pacífica en el ámbito escolar, por lo que cuenta con un Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), encargado de atender las manifestaciones de violencia y de fomentar la cultura de paz, por medio de la formación continua dirigida a la comunidad escolar (docentes, directivos, supervisores, estudiantes, padres, madres y tutores). La Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada, entre otras acciones, es la encargada de salir a campo para atender y contener las violencias y crisis desencadenadas por diversas acciones en los planteles educativos inmersos en la entidad mexiquense.

El objetivo de la presente investigación consistió en describir las estrategias que forman parte del proceso institucional y sistematizado que la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada del Consejo para la Convivencia Escolar ha diseñado e implementado de manera exitosa, para atender las violencias en el ámbito educativo mexiquense.

Para su lectura, el artículo se divide en tres apartados, en el primero se describen las funciones y objetivos de la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada del Consejo para la Convivencia Escolar, así como los argumentos normativos que en torno y al respecto de la atención especializada se brindan. En el segundo apartado, se identifican las violencias más recurrentes en las escuelas de la entidad mexiquense, para evidenciar la necesidad o necesidades que deben ser atendidas por medio de un proceso sistematizado con enfoque de paz y derechos humanos. En el tercer apartado se explica la vinculación ente las condiciones contextuales y el proceso de atención, contención y seguimiento diseñado e implementado de manera exitosa por el CONVIVE a través de la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada.

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

La investigación se llevó a cabo en el periodo correspondiente al ciclo escolar 2021- 2022, a partir de una investigación de corte etnográfico en la que la observación no participante y los diagnósticos de violencia escolar del Consejo para la Convivencia Escolar son fuente principal para recabar datos.

El enfoque metodológico del estudio es cualitativo, de corte descriptivo. Para el análisis de la información se utilizaron los enfoques teóricos y conceptuales de derechos humanos, interseccionalidad y paz integral. Cabe destacar que si bien la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada del CONVIVE tiene facultad normativa para intervenir ante la violencia escolar, de acuerdo con la metodología seleccionada, no reside ahí la finalidad del análisis, por ello, se utilizaron técnicas de recolección de información como observación no participante y cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes.

En la metodología empleada se incorporan técnicas de recabación de datos, como cuatro diferentes versiones de cuestionarios que se diseñaron para analizar la presencia de violencia escolar, esta metodología va también enfocada en identificar cómo se pueden adaptar las estrategias subsecuentes a los distintos contextos mexiquenses y sus particularidades a partir de la interseccionalidad.

La primera versión de estos cuestionarios, está dirigida a personal directivo, la segunda para personal docente, la tercera versión es un cuestionario para estudiantes de estudios superiores hasta el cuarto grado de primaria, la cuarta versión está diseñada para estudiantes más pequeños, desde tercer grado de primaria hasta preescolar.

Cada uno de estos instrumentos fue elaborado bajo criterios como: las funciones y atribuciones de las y los docentes y directivos que aparecen en la Ley General de Educación, la Ley de Educación del Estado de México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México.

En cuanto a los cuestionarios dirigidos a estudiantes, el principal criterio para su segmentación fue el grado escolar y la edad de las niñas, niños y adolescentes. Estos instrumentos contribuyeron a generar confianza entre las víctimas y los servidores públicos adscritos a la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada. Todos los datos fueron analizados y vaciados en bases de datos y utilizados en la construcción de categorías de análisis sobre las manifestaciones de violencia mayormente prevalentes en el ámbito educativo mexiquense.

1. ¿QUÉ ES EL CONSEJO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS QUE ORIENTAN A SU SUBDIRECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y ATENCIÓN ESPECIALIZADA?

Cuando se hace un abordaje de las interacciones humanas, es usual notar la presencia de conflictos que dan cuenta de la diversidad de intereses y posiciones de los actores sociales que convergen en un determinado campo, el conflicto per se no es negativo, ya que encierra una potencialidad transformadora de los contextos en los que se desarrolla, sin embargo cuando estos no son identificados, categorizados y mediados a través de las estrategias adecuadas, son susceptibles de devenir en actos violentos.

...la conflictividad social como un elemento constitutivo del quehacer juvenil y a los/as jóvenes como sujetos en sociedad. Reconocer las relaciones de poder y dominación presentes en sus diversas dimensiones: generacional, de clase, ética, de género (Seca, 2020, p. 145).

El campo educativo con su multiplicidad de actores cuyos intereses, culturas e ideologías se convierte en un espacio multicultural y contradictorio, por lo que es un espacio social especialmente propicio para la presencia de conflictos que, de no ser gestionados de manera pacífica, trascienden hasta la violencia. Este hecho presente de forma cotidiana en las instituciones educativas mexicanas se comenzó a problematizar formalmente en el siglo XX, específicamente el 31 de diciembre de 1941, cuando se decretó por primera vez una Ley Orgánica de la Educación Pública, la cual fue publicada el 23 de enero de 1942 en el Diario Oficial de la Federación, durante el periodo presidencial del general Manuel Ávila Camacho. (DOF, 1942, p.1)

En el lenguaje de las políticas públicas, un tema social no se considera problema público hasta que se reúnen los elementos suficientes para problematizarlo, “la principal actuación para erradicar las prácticas descritas ha de sustentarse en el desarrollo de un modelo escolar coeducativo apoyado en: la disposición espacial; transformación de contenidos y metodologías; el cambio de perspectiva; y el tratamiento transversal del problema (Bejarano et al., 2019; Gallardo & Gallardo, 2019), por tanto, para la Secretaría de Educación del Estado de México, el tema de la convivencia escolar se posicionó como un asunto de interés público susceptible de ser mediado a través de política educativa el cinco de marzo de 2015 cuando se publica el Acuerdo del Ejecutivo del Estado, por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación. Este Consejo es la institución que se encarga de trabajar todos los temas que conciernen a las interacciones sociales presentes en los centros educativos mexiquenses, ya sea las que devienen en hechos problemáticos o para fomentar aquellas prácticas pro sociales o que se sustentan en una perspectiva de paz.

El CONVIVE es un “órgano desconcentrado que lleva a cabo la promoción del respeto de los derechos humanos, los valores, la igualdad de género, la cultura de paz, la mediación para la transformación pacífica de conflictos, la gestión de riesgos y desarrollo sostenible, así como la investigación. Busca prevenir y atender la violencia escolar en el Sistema Educativo Estatal mediante la acción coordinada de estrategias integrales para generar ambientes de convivencia escolar en el Estado de México”. (GEM, 2022, s.p)

Las líneas de acción y estrategias que se trabajan en el Consejo son las siguientes:

- Promover la transversalización de la perspectiva de género y la no discriminación
- Atender, capacitar y certificar en temas de mediación y conciliación para la solución de conflictos.
- Prevención, y atención especializada para salvaguardar los derechos humanos.

- Desarrollar valores y actitudes que favorezca una cultura de paz. (GEM, 2022, s.p.)

El CONVIVE se rige por dos vertientes en torno a la violencia escolar:

La primera es la prevención, la cual consiste en la formación de los integrantes de la comunidad escolar en materia de igualdad de género, derechos humanos, paz integral, desarrollo sostenible y gestión pacífica de conflictos; para generar ambientes de paz en las escuelas mexiquenses.

La segunda es la atención de reportes y solicitudes de la comunidad escolar, los cuales son remitidos a través del Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense mediante el Catálogo de Servicios del CONVIVE.

La forma en que está organizado el Consejo para la Convivencia Escolar es a través de 4 subdirecciones: (GEM, 2021, s.p.)

Subdirección de Igualdad de Género

Su objetivo es promover y diseñar estrategias para la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia de género.

Subdirección de Valores por una Convivencia Escolar Armónica

Su objetivo es diseñar y desarrollar acciones de tipo académico, cultural e interinstitucionales encaminadas al fortalecimiento de la convivencia escolar desde un enfoque de Cultura para la Paz, dirigidas a toda la comunidad educativa.

Subdirección de Mediación y Conciliación

Su objetivo es diseñar y ofrecer formación especializada a los integrantes del sistema educativo estatal, en materia de gestión pacífica de conflictos escolares.

Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada

Su objetivo es promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos consignados en favor de niñas, niños y adolescentes en las escuelas del Estado de México, por medio de acciones de prevención y atención.

De acuerdo con el artículo 15 del Acuerdo del Ejecutivo del Estado, por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación este documento, las acciones que debe ejecutar la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada son las siguientes:

- I. Formular estrategias para la prevención, atención y sanción de las conductas que violenten los derechos humanos de los integrantes de la comunidad escolar.
- II. Establecer la coordinación entre la Secretaría de Educación y las autoridades municipales a fin de prevenir, atender y erradicar la violencia escolar.
- III. Atender y dar seguimiento a los casos en que se violenten los derechos humanos, así como las recomendaciones que se hagan a la Secretaría de Educación emitidas por los organismos defensores de derechos humanos.
- IV. Promover el conocimiento y respeto de los derechos humanos entre la comunidad escolar.
- V. Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan el respeto a los derechos humanos de la comunidad educativa.

- VI. Formar, especializar y actualizar de manera constante al personal de la Secretaría de Educación en Derechos Humanos.
- VII. Proponer al Director General los documentos normativos, manuales de organización, protocolos, planes, programas que sean necesarios para el cumplimiento de su objeto.
- VIII. Proponer que en los programas educativos se fomente el respeto a los derechos humanos de la comunidad educativa, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios.
- IX. Establecer medidas para la protección, vigilancia o acompañamientos a las víctimas de cualquier forma de violencia dentro del ámbito escolar y para que se dé una primera respuesta urgente a las niñas, niños y adolescentes que sufren algún tipo de violencia. (GEM, 2015, p. 6.)

Por consiguiente, los principios epistémicos, jurídicos y axiológicos que orientan a la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada del Consejo para la Convivencia Escolar, van encaminados a privilegiar una funcionalidad armónica de las relaciones entre quienes conforman la comunidad educativa, bajo la premisa de que estableciendo tales condiciones contextuales se podrá incidir favorablemente en la enseñanza de los contenidos de los planes curriculares; es decir, educar en espacios de paz y de igualdad es la base sobre la que se sustentan los procesos educativos.

Por otra parte, la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada, para brindar una atención precisa se sustenta en principios tales como:

La Igualdad, es uno de los principios que rigen las acciones que emprende el Consejo para la Convivencia escolar y la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada. Para este artículo se ha seleccionado la definición de la Comisión Institucional de Ética y Valores de Costa Rica, que la enuncia como:

El trato idéntico que un organismo Estado, empresa, asociación, grupo o individuo le brinda a las personas sin que medie ningún tipo de reparo por raza, el sexo, clase social u otra circunstancia plausible de diferencia o para hacerlo más práctico, es la ausencia de cualquier tipo de discriminación. El derecho a la igualdad es aquél inherente que tienen todos los seres humanos a ser reconocidos como iguales ante la ley y de disfrutar de todos los demás derechos otorgados de manera incondicional, es decir, sin discriminación por motivos de nacionalidad raza, creencias o cualquier otra razón. (CIEV, 2021, s.p.)

La igualdad se vincula con las acciones de la Subdirección en tanto que los derechos humanos son prerrogativas aplicables a cualquier persona sin importar sus circunstancias económicas, biológicas o sociales, lo cual debe ser especialmente considerado cuando se habla de integrantes de la comunidad educativa, ya que en esta pueden converger todo tipo de personas de distintos reclutamientos sociales y esto no debe ser un impedimento para que ejerzan sus garantías. Ferrajoli (2020), indica que cuando se trata de la igualdad se deben considerar entonces las diferencias sustanciales de todas las personas, cuestión que constituye su identidad en el contexto jurídico que representa a las sociedades modernas. Al lado de la igualdad se debe hacer referencia también a las formas de discriminación.

Por otra parte, Barrios, et, al (2021), consideran que, “lograr la igualdad tiene su base en la deconstrucción de cada sujeto, así enfrentar las limitantes de pensamientos estereotipados a nivel individual y grupal. Solo así, se pueden generar cambios y oportunidades reales en todos los ámbitos de la vida” (p. 25). Para lograr la consolidación de tales condiciones, el ámbito educativo tiene un papel fundamental.

Por otra parte, la paz también es uno de los ejes primordiales que sustentan la actividad del Consejo, ya que la paz positiva es uno de los objetivos más importantes para esta institución, si bien se reconoce que el conflicto será una noción prevalente cuando se habla de interacciones humanas, el abordaje del mismo a través de las estrategias adecuadas, es un fin de gran importancia para el CONVIVE, que no busca la ausencia de conflictos, sino brindar las herramientas metodológicas más útiles a la comunidad educativa para el tratamiento de estos, así como que dichas herramientas estratégicas vayan alineadas con la noción de paz positiva del académico sueco Johann Galtung, para el, una paz positiva “es entendida como un proceso siempre inconcluso más que como un estado final consumado, (...) por ende al referirnos a la paz como un proceso y no como un fin,

estamos puntualizando en la utopía y al enfrentamiento social al que nos estamos exponiendo”. (Jiménez, 2021, p.9)

La Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada, busca amalgamar el ejercicio de los derechos humanos con la paz positiva, bajo la premisa de que no existirá un campo educativo libre de disputas por el ejercicio del poder entre los actores de la comunidad educativa, sin embargo, si se puede plantear un horizonte que funja como guía en el manejo de los conflictos y/o violencias que se puedan presentar en los espacios sociales donde se inserta el campo educativo.

Por lo anterior, desde la subdirección se decidió privilegiar la noción de cultura de paz planteada por la Asamblea General de Naciones Unidas, la cual la define de la siguiente manera:

El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones. (ONU, 1999)

Al enfrentarnos cotidianamente a las diferentes problemáticas presentes en las diversas regiones del Estado de México y atestiguar sus particularidades y necesidades, es conveniente explicitar que otro de los ejes teóricos primordiales para el Consejo para la Convivencia Escolar y para la Subdirección de Derechos humanos y Atención Especializada es la interseccionalidad, noción planteada por la académica estadounidense Kimberlé Crenshaw, la cual explica la forma en que se amalgaman las desigualdades en los sujetos sociales. De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres.

La Interseccionalidad es una categoría de análisis para referir los componentes que confluyen en un mismo caso, multiplicando las desventajas y discriminaciones. Este enfoque permite contemplar los problemas desde una perspectiva integral, evitando simplificar las conclusiones y, por lo tanto, el abordaje de dicha realidad.

Bajo la óptica de la Interseccionalidad, por ejemplo, cualquier persona puede sufrir discriminación por el hecho de ser adulta mayor, ser mujer, provenir de alguna etnia indígena, tener alguna discapacidad o vivir en una situación de pobreza; y todas las posibilidades de desigualdad antes mencionadas, pueden coexistir en una sola persona, lo que le pone en un mayor riesgo de vulnerabilidad. A esta circunstancia también se le denomina discriminación múltiple, expresión definida por primera vez en el 2001, en la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia, celebrado en Sudáfrica”. (INMUJERES, 2022)

En estos términos, una de las intersecciones más importantes para el ámbito educativo es la variable: edad, es decir identificar y hacer explícita la verticalidad jerárquica que se ha establecido históricamente en las escuelas a partir de este criterio, lo cual deviene en diversas manifestaciones de adultocentrismo, es decir, “la diferencia generacional, inscrita en relaciones de poder en discursos cotidianos, institucionales y mediáticos, que existen en relación a las personas jóvenes y a sus identidades” (Vázquez, 2013, s. p.).

El adultocentrismo es un sistema de dominio que privilegia las actividades, decisiones y perspectiva de la adultez, excluyendo y minimizando la perspectiva de las infancias o de las personas mayores. El valorar lo infantil de manera peyorativa y asociarlo con lo irracional, puede ocasionar que se desestime la experiencia de las infancias, restándole importancia a sus prácticas y costumbres y a los actos violentos que pudieran padecer; el adultocentrismo también impide a las personas reconocer la valía y las problemáticas de niñas y niños. Transformar esa visión es el punto de partida primordial para brindar atención a las situaciones de violencia que pueda padecer el estudiantado.

Todo personal docente, directivo y administrativo que labora en la educación pública, es un representante del Estado Mexicano, por lo que son susceptibles de vulnerar los derechos de particulares, en este caso del estudiantado, por ello, es fundamental que el personal que está a cargo del cuidado de niñas, niños y

adolescentes se ciña a una observancia estricta de los derechos de la infancia, tal como lo señala la Ley General de Educación, en su artículo 73, la Ley de Educación del Estado de México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México. De lo contrario, se estaría incurriendo en faltas graves que no sólo obstaculizan el ejercicio eficiente de las actividades docentes, sino que laceran la dignidad de las y los estudiantes.

Bajo estos preceptos, el Consejo para la Convivencia Escolar, tiene como eje primordial garantizar la igualdad, dignidad e integridad del estudiantado, bajo la premisa de que, estableciendo dichas condiciones, se podrá incidir favorablemente en la enseñanza de los contenidos de los planes curriculares. Educar en espacios de paz y de igualdad es la base sobre la que se sustentan los procesos educativos.

Para garantizar dichas condiciones, desde la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada se retoma la definición que plantea la Comisión Nacional de los Derechos Humanos:

Los derechos humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes. Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles (CNDH, 2020, s.p)

1.2 LA VINCULACIÓN ENTRE EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LOS DERECHOS HUMANOS.

El eje primordial que tradicionalmente orientaba al ámbito educativo se sustentaba en la funcionalidad de sus instituciones; es decir, las escuelas, donde la implementación de medidas disciplinarias severas, adultocéntricas y verticales por parte del cuerpo directivo y docente sobre las infancias, era una característica prevalente de la educación de antaño.

Este modelo vertical centrado en privilegiar la integridad de la institución y del docente por encima de la integridad de las infancias, se empezó a modificar con la llegada del siglo XXI y la implementación de una serie de instrumentos jurídicos que dieron respaldo legal a las garantías de las infancias, como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada el 4 de diciembre de 2014, la cual, les reconoce como titulares de derechos.

Por otra parte, nuestro país ha suscrito tratados internacionales en materia de derechos humanos, como la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada en 1990, por lo cual las instituciones del Estado Mexicano debemos rendir cuentas sobre las acciones que estamos ejecutando para garantizar el acceso de niñas y niños a una vida digna en la que se respete su integridad y sus prerrogativas.

Asimismo, de acuerdo con los artículos 3 y 4 de la Constitución Mexicana, debemos privilegiar en todo momento el interés superior de la infancia. En consecuencia, todo personal docente, directivo y administrativo que labora en la educación pública, es un representante del Estado Mexicano, por lo que somos susceptibles de vulnerar los derechos de particulares, en este caso del estudiantado.

Por ello, es fundamental que el personal que está a cargo del cuidado de niñas, niños y adolescentes, como se refirió en párrafos anteriores, se ciña a una observancia estricta de los derechos de la infancia, tal como lo señalan la Ley General de Educación, en su artículo 73, la Ley de Educación del Estado de México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México.

A continuación, se enuncian los instrumentos jurídicos que dan respaldo al sistema de intervención ante la violencia escolar diseñado por la Subdirección de Derechos Humanos y Atención especializada.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF 15-08-2016).
- Ley General de Educación (DOF 01-06-2016).
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior (DOF 29-12-1978).

- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (DOF 08-02-2016).
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México (28-07-2016).
- Ley de Educación del Estado de México (03-08-2016).
- Ley que Crea el Organismo Público Descentralizado Denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México (09-06-1992).
- Reglamento de la Ley de Educación del Estado de México (11-01-2001).
- Reglamento de la Participación Social en la Educación del Subsistema Educativo Federalizado (03-09-2007).
- Ley de Desarrollo Social del Estado de México (31-12-2004).
- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación (11-01-2001).

EL ÁMBITO EDUCATIVO MEXIQUENSE

Si tomamos como referencia los indicadores poblacionales del Estado de México, especialmente en referencia a otros estados, se puede dilucidar que al ser la entidad más poblada de la república, tendrá también la comunidad educativa más vasta, lo cual da lugar a una serie de complejidades que requieren una alta funcionalidad institucional, de acuerdo con el consolidado estadístico en el sistema educativo estatal se cuenta con 253,736 docentes, 24,730 escuelas y 4,415,260 estudiantes desde educación preescolar hasta media superior.

Con base en información del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, en 2020, en el estado de México el 94 % de las niñas y niños de 6 a 14 años de edad asisten a la escuela, a nivel nacional la asistencia es de 94 %. (INEGI, 2020).

ESTRATEGIAS PARA MITIGAR LA VIOLENCIA DESDE LA INSTITUCIONALIDAD FORMAL

¿Qué implica hablar de institucionalidad formal?

Desde la perspectiva teórica y metodológica de esta investigación se decidió plantear estrategias elaboradas desde la institucionalidad formal, ya que, si bien es un tema que suele ser abordado desde lo gubernamental, también se podrían diseñar estrategias desde la iniciativa privada o la sociedad civil, pero para el presente trabajo se eligió esa vertiente. La noción de institución se suele asociar a elementos como centros educativos o cualquier otra instancia gubernamental de esa naturaleza, sin embargo, hablar de instituciones tiene una mayor complejidad, así como un mayor grado de abstracción. “Las instituciones son las reglas que establecen límites a la interacción humana. Las limitaciones pueden ser de carácter formal o informal” (North, 1993), las primeras son codificadas explícitamente, facilitando la comprensión y el cumplimiento de expectativas en sociedades complejas.

Las reglas formales son definidas y garantizada su aplicación por organismos especializados como congresos y tribunales. En contraste, en las reglas informales la garantía de su aplicación es por sanción social, ya que son tácitas y significadas por relaciones simbólicas, rituales y tradiciones”. En términos generales, las instituciones son “sistemas de reglas sociales establecidas y habituales que estructuran las interacciones sociales” (Hodgson, 2006: p. 2).

2. VIOLENCIAS RECURRENTES EN LAS ESCUELAS DE LA ENTIDAD MEXIQUENSE

Las violencias presentes en el ámbito educativo mexiquense varían de acuerdo con las características de cada escuela, uno de los hallazgos más importantes que se encontraron al realizar esta investigación es que siempre

debemos situar las estrategias de intervención de acuerdo al contexto, es decir, importa si una escuela está situada en una población rural, urbana o sub urbana, si atendemos un caso en una escuela que se encuentra en las periferias de la Ciudad de México podemos encontrar problemáticas como adicciones, trata de personas, altos niveles de pobreza y violencia o narcomenudeo, si intervenimos en las zonas rurales del sur del Estado de México las problemáticas suelen girar en torno a la reproducción de prácticas machistas, deserción escolar, migración y problemas relacionados con el narcotráfico. “La educación es uno de los pilares fundamentales para hacer frente a las formas de discriminación ya que es el espacio donde se forma a las personas para la sociedad. Todo esto conlleva también a hacer referencia a la crisis sanitaria que afronta nuestro mundo la cual ha generado importantes repercusiones en todos los ámbitos, en especial en el ámbito económico y educativo” (Navarro y Delgado, 2021, p. 468).

TABLA 1
Matriz de datos sobre violencia escolar reportada y atendida por el CONVIVE a través de la SDHyAE en el periodo 2021- 2022

Subsistema	Periodo	Adscripción	Nivel Educativo	Actos violentos prevalentes con base en los diagnósticos realizados a partir de reportes en el periodo seleccionado	Total de diagnósticos	Estrategias derivadas del análisis			
Esmal	Enero 2021 - septiembre 2022	Educación básica	Preescolar	Las relaciones entre estudiantes incluyen insultos, amenazas y/o burlas, agresiones físicas, maltrato de padres y docentes a infantes	1	Fórmulas con familiares y docentes para la detección y manejo de casos específicos de bullying. Vigilancia sistemática en el recinto. Colaboración con familiares sobre relaciones interpersonales. Concentración a infantes sobre bullying a partir de dinámicas lúdicas.			
			Primaria	Menajes amenazantes, chistes y difamaciones, comentarios en forma de lengüetas, relación amorosa entre el alumnado y el personal docente, autolesiones, comentarios en consentimiento por parte del personal docente, acoso laboral	3	Fórmulas con estudiantes sobre bullying y violencia escolar. Conferencia y atención psicológica a estudiantes que presentan conductas y a sus familiares. Capacitación a la procuraduría de niñas, niños y adolescentes de BíoBío. Exámenes a docentes que han sufrido hostigamiento. Conferencia a docentes sobre detección de NHYA, actas y bitácoras.			
			Secundaria	Fotografías de mujeres desnudas, y presentados en ambientes virtuales, acoso sexual entre estudiantes, relaciones amorosas entre profesores y el alumnado, autolesiones, burlas o penurias, agresiones por parte de directivos, maltrato físico y violencia verbal, cyberacoso. Hay una página de comentarios en Instagram, hostigamiento sexual a estudiantes, palcos, amenazas a docentes, comentarios, amenazas, insultos, etcétera.	9	Fórmulas con estudiantes sobre cyberacoso, violencia sexual y mecanismos para denunciarla. Conferencia y atención psicológica a estudiantes que presentan conductas y a sus familiares. Capacitación a servicios psicológicos y psiquiátricos brindados por la red intermunicipal. Capacitación a la procuraduría de niñas, niños y adolescentes de BíoBío. Conferencia a docentes sobre detección de NHYA, actas y bitácoras.			
			Educación media superior	Preparatoria	Hostigamiento sexual, robo de objetos, pandillaje, consumo de drogas, acoso escolar, acoso sexual, abuso sexual, cyberbullying, violencia física, hostigamiento sexual, insidias, amenazas entre alumnos y personal docente, comentarios no apropiados o campañas por favores sexuales, reapropiación e intimidación a cambio de favores sexuales, venta y consumo de tabaco, alcohol y drogas, robo de objetos, portación de armas, acoso laboral	12	Fórmulas con estudiantes sobre acoso, cyberacoso, violencia sexual y mecanismos para denunciarla. Conferencia y atención psicológica a estudiantes que han sufrido violencia sexual por parte de docentes o compañeros. Capacitación a servicios psicológicos y psiquiátricos y de prevención de adicciones, brindados por la red intermunicipal. Fórmulas a docentes sobre violencia sexual contra estudiantes.		
			Educación superior	Universitarios	Acoso escolar, cyberbullying, "tasa de imagen" para hacer memes, stickers para burla al personal de seguridad, solicitudes de intercambio de acoso sexual, intercambio de fotos por favores sexuales, intercambio de comentarios de contenido sexual, intercambio de calificaciones por favores sexuales, acoso sexual, agresiones físicas y verbales, portación de armas, portación de otras películas, revistas, cómics, libros, etcétera.	2	Capacitación a la POJBA y al Centro de Justicia para las mujeres. Fórmulas con estudiantes sobre acoso, cyberacoso, violencia sexual y mecanismos para denunciarla. Conferencia y atención psicológica a estudiantes que han sufrido violencia sexual por parte de docentes o compañeros. Fórmulas a docentes sobre violencia sexual contra estudiantes. Fórmulas sobre violencia de género a docentes y estudiantes.		
			Normales	No hubo reportes en el periodo seleccionado.	0	No hubo reportes en el periodo seleccionado.			
			SEDM	Enero 2021 - septiembre 2022	Educación básica	Preescolar	Agresiones físicas entre estudiantes, insultos, amenazas, burlas y robo de objetos, relaciones desfavorables entre los estudiantes y con sus familias	1	Fórmulas con familiares y docentes para la detección y manejo de casos específicos de bullying. Vigilancia sistemática en el recinto. Colaboración con familiares sobre relaciones interpersonales. Concentración a infantes sobre bullying a partir de dinámicas lúdicas.
						Primaria	No hubo reportes en el periodo seleccionado.	0	No hubo reportes en el periodo seleccionado.
						Secundaria	No hubo reportes en el periodo seleccionado.	0	No hubo reportes en el periodo seleccionado.
						Educación media superior	Preparatoria	No hubo reportes en el periodo seleccionado.	0
Educación superior	Universitarios	No hubo reportes en el periodo seleccionado.				0	No hubo reportes en el periodo seleccionado.		
Normales	No hubo reportes en el periodo seleccionado.	0	No hubo reportes en el periodo seleccionado.						
Total de diagnósticos				28					

Elaboración personal, a partir de los datos obtenidos.

A partir de la recolección y sistematización en bases de datos de hallazgos como los antes mencionados, la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada emite recomendaciones personalizadas a las escuelas diagnosticadas, las mayormente prevalentes son:

- Trabajar en estrategias para fomentar la sana convivencia en la institución, por lo que el CONVIVE puede proporcionar atención con actividades que promuevan los valores, trabajo en equipo, unión escolar, involucrando a toda la comunidad de la institución.
- Considerar acciones de prevención, sensibilización y atención de la Red Interinstitucional para una Convivencia Escolar sin Violencia del Consejo para la Convivencia Escolar.
- Implementar estrategias de prevención, detección e intervención en casos de acoso, abuso y maltrato escolar.
- Trabajar en la detección de docentes que incurrir en casos de hostigamiento sexual.
- Informar a la comunidad educativa sobre las implicaciones y repercusiones del ciberacoso.
- Brindar educación sexual para la prevención del embarazo adolescente.
- Implementar actividades que promuevan la inclusión y no discriminación.
- Implementar medidas de prevención y de no repetición con estudiantes que se han autolesionado.
- Se sugiere, para el caso de educación básica, efectuar capacitaciones sobre los Protocolos para la Prevención, Detección y Actuación en Casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato.
- Fomentar la sana convivencia entre colegas, para fortalecer el ambiente laboral.
- Informar sobre los programas de seguridad a los que pertenece la institución.
- Implementar vigilancia en los accesos de entrada y salida de la institución.

Por otra parte, la violencia es una forma de interacción social, por lo que la escuela coadyuva a que los alumnos aprendan a relacionarse de manera violenta o no violenta, siendo el espacio idóneo para la reproducción de la cultura y los valores (Ávila y Chávez, 2022, p. 78). Por lo anterior, se describen a continuación las violencias más frecuentes que han sido reportadas ya atendidas por la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada durante el ciclo escolar 2021- 2022, resaltando la necesidad de implementar un proceso sistematizado con enfoque de paz y derechos humanos para brindar atención y contención especializada a violencias escolares y delitos que se presentan en espacios escolares.

Conceptualización de los hallazgos tendencialmente más predominantes en las instituciones educativas mexiquenses.

A partir de la observación de fenómenos violentos en las escuelas mexiquenses se ha procedido a conceptualizar aquellos predominantes a fin de orientar a las y los docentes y que trabajen en los mismos términos que el Consejo para la Convivencia Escolar, los cuales se enuncian a continuación.

Tocamientos sin consentimiento:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se pudo identificar la prevalencia de acciones concernientes a tocar, especialmente con las manos alguna zona del cuerpo, por lo general erógena de otra persona sin que esta esté de acuerdo y/o le incomode dicha acción, ya sea de docentes a estudiantes, o entre pares.

Insinuaciones de tipo sexual:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se identificó la presencia de expresiones que ocurren cuando el lenguaje no es necesariamente directo, pero más bien sugiere un contenido sexual. En otras palabras, el lenguaje usado ha incluido frases de este tipo: “Realmente me gusta cómo luce tu cuerpo con esos pantalones”. Esta clase de comentarios puede hacer que una persona de la comunidad educativa se sienta incómoda o amenazada, especialmente cuando hay una subordinación institucional – formal.

Favores sexuales:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se identificó que a partir del nivel primaria, se han solicitado acciones tales como: tocar el cuerpo de una persona, besarle, sostener relaciones sexuales, etc. A cambio de una recompensa laboral o escolar, por lo general manipulando o coaccionando a la víctima que se encuentra en una posición de subordinación en el campo educativo.

Relación amorosa entre personal docente y alumnado:

Es un vínculo sentimental y/o sexual de tipo romántico que une a dos personas, un/a docente y un/a estudiante. Sin importar si dicha relación es consensuada, existen variables que la vuelven problemática, como la minoría de edad del/la estudiante y el ejercicio de poder del docente a través del orden jerárquico e institucional de la escuela.

Acoso sexual:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se identificó esta forma de violencia sexual en la que no hay subordinación jerárquica, pero sí existe un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o eventos continuos, su manifestación más común se dio entre estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad.

Hostigamiento sexual:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se identificó esta forma de ejercicio de poder en una relación de subordinación formal y jerárquica de la víctima a quien se agrede. Se expresa en conductas verbales y físicas, de connotación lasciva y relacionadas con la sexualidad, en los casos identificados se presentó prevalentemente de docentes a estudiantes.

Ciberbullying:

Término que se utiliza para describir cuando un niño o adolescente es molestado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o abusado por otro niño o adolescente, a través de Internet o cualquier medio de comunicación como teléfonos móviles o tablets.

Embarazo infantil y adolescente:

Aquel que se produce en una mujer entre el comienzo de la edad fértil y el final de la etapa adolescente. La OMS (2020), establece la adolescencia entre los 10 y los 19 años, las niñas y adolescentes sufren más complicaciones que las adultas, entre las que podemos citar la toxemia, la eclampsia y las anemias. Son más proclives también a los partos pretérminos, que pueden llevar incluso a la muerte, o a recién nacidos de bajo peso, prematuridad, traumas obstétricos y un riesgo elevado de muerte prenatal en el transcurso del primer año de vida.

Autolesión:

Cualquier comportamiento de auto-daño y que se realice para poder manejar emociones difíciles puede considerarse una autolesión. Esta conducta es una forma de liberar la presión de pensamientos o emociones estresantes. Al principio puede generar un cierto alivio al dolor emocional. Algunas de sus manifestaciones son: Cortarse la piel con objetos filosos, quemarse la piel, picarse con agujas golpearse la cabeza, presionarse los ojos, morderse los dedos, los labios o el brazo, jalarse el cabello o arrancarlo, picarse la piel, ingerir demasiados medicamentos. (Botello, 2022, s.p.)

Venta de sustancias adictivas:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se identificó la presencia de agentes cercanos a algunas instituciones educativas, especialmente de educación secundaria y preparatoria, que comercian con sustancias que, al interior de un organismo viviente, pueden modificar su percepción, estado de ánimo, cognición, conducta o funciones motoras, las cuales incluyen el alcohol, el tabaco y los solventes.

Violencia Escolar:

Toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas, la cual puede expresarse de distintas formas por los actores que conforman la comunidad escolar. Es decir, no se reduce a la cometida entre estudiantes, también involucra otros actores como padres de familia, maestros, directivos y personal administrativo. Las principales expresiones de violencia escolar se dan de forma verbal, física y psicológica, pero no se limita a ello, pues se observa también violencia sexual cibernética, patrimonial, económica y social.

Solicitar dinero a cambio de calificaciones:

A partir de observación no participante y análisis de diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses de preescolar hasta educación superior, se identificó algunos casos en los que se presentaron solicitudes por

parte de docentes hacia estudiantes, de una remuneración monetaria o material a cambio de calificaciones altas o aprobatorias.

De acuerdo con lo plasmado en el artículo 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en el Consejo para la Convivencia Escolar, se ha podido identificar que los derechos tendencialmente más vulnerados en las instituciones educativas mexiquenses son; el derecho a la igualdad sustantiva, el derecho a no ser discriminado, el derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, el derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal, el derecho a la educación, el derecho a la intimidad y el derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso, especialmente en la prevalencia de casos que conciernen a cualquier modalidad de violencia sexual.

Los hechos violentos descritos en este apartado dejan al descubierto las necesidades de atención institucional que permita respuestas inmediatas y estructuradas a partir de las particularidades del contexto social.

3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA

Uno de los retos más importantes que enfrentan las instituciones, es la difusión de las características y operatividad de los derechos humanos en la comunidad educativa, especialmente entre las figuras docentes; con el propósito de que conozcan la forma en que se vinculan los derechos humanos y la educación, así como la importancia de su papel como actores estratégicos en la implementación de políticas educativas orientadas a la transversalización de las garantías del estudiantado.

Cuando las violaciones a los derechos humanos se dan por parte del Estado a través del gobierno, sus instituciones y servidores públicos, siempre tiene que haber una intervención del Estado, que no es sinónimo de gobierno ni de administración pública. Dicha intervención se suele dar a través de servidores públicos por acción, omisión o aquiescencia. El personal directivo, administrativo y docente pertenece al servicio público, por lo tanto, puede vulnerar derechos humanos.

Cuando existe una vulneración de los derechos humanos de la comunidad educativa a través de actos de discriminación institucional por origen étnico condición socioeconómica, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, entre otras intersecciones.

Es importante aclarar al cuerpo docente que los conflictos entre particulares no son susceptibles de la intervención de instancias de derechos humanos, a menos que las autoridades competentes sean omisas al abordarlos.

En estos términos la Subdirección de Derechos humanos y Atención Especializada centra su atención en reportes que atañen a la vulneración de derechos humanos de la comunidad educativa a través de actos de violencia y/o discriminación institucional por:

- Origen étnico.
- Condición socioeconómica.
- Identidad de género.
- Orientación sexual.
- Discapacidad.
- Cuando las autoridades educativas o personal docente secunden discursos que revictimicen a las o los estudiantes tras sufrir una agresión sexual.
- Cuando exista violencia escolar que involucre a servidores públicos como representantes del Estado.
- Cuando las instituciones educativas no implementan medidas para investigar y sancionar el acoso u hostigamiento sexual, o encubre a el o los agresores.

- Así como otro tipo de casos que involucren violencia escolar y que se considere necesario abordar desde la Subdirección.

Sistematización de la atención a reportes: condiciones de forma

Las condiciones de forma e identidad que se han estructurado para la atención formal de casos de violencia en el ámbito educativo son las siguientes:

- Portar chaleco del CONVIVE.
- Portar identificación oficial.
- Portar oficio de comisión de la actividad.
- Revisar que la escuela esté cerrada.
- Revisar que cuenten con registro, libro de visitas y /o anecdotario.
- Revisar si hay lugares de riesgo potencial para estudiantes de acuerdo con los protocolos.

Procedimiento para la Atención de un Reporte de la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada

Una vez que se han cumplido las condiciones de forma, se lleva a cabo el procedimiento para la atención de un reporte desde sus condiciones de fondo, las cuales van apegadas a la normatividad mexicana vigente, el procedimiento implica los siguientes elementos:

- Identificarse con el Director o Directora Escolar, en su caso, con la persona a cargo del plantel educativo.
- Si la figura directiva está involucrada en el reporte, recurrir al Supervisor o Supervisora Escolar.
- Siempre es necesario referir el asunto por el cual les visita personal del CONVIVE.
- Se debe corroborar si las autoridades educativas ya tenían conocimiento del tema.
- Es necesario preguntar si en la institución conocen los protocolos correspondientes y se han apegado a ellos.
- Se les debe señalar que es necesario que cada docente en espacio áulico, así como la figura directiva lleven una bitácora de acontecimientos extraordinarios en la que se plasmen anomalías e incidencias que afecten la convivencia escolar.
- Posteriormente se les solicita sus actas y/o bitácoras sobre el reporte, en caso de haberlas.
- Preguntar si existe un oficio de conocimiento a la Supervisión Escolar del caso a atender.
- Sugerirles a las y los docentes que si van a citar a madres y padres de familia lo hagan con evidencias físicas: citatorios.
- Se sugiere comentar a las o los docentes que los formatos de reporte están protegidos por una cédula de protección de datos.
- Los asuntos relativos a violencia sexual o se tipifiquen como delito se les da prioridad para su atención.
- Al concluir la visita se puede programar una segunda intervención para brindar contención emocional por parte del grupo estratégico especializado en materia psicológica, así como para realizar una mesa de acuerdos o para aplicar un instrumento para analizar la convivencia escolar o identificar violencias.
- Si se va a realizar un diagnóstico o una contención emocional con menores de edad se proporciona un formato de autorización a la escuela a fin de que lo firman las madres, padres o tutores.

- El personal del CONVIVE debe conducirse con especial cuidado con los documentos que firme, como son actas que comprometan la intervención del CONVIVE en términos jurídicos que no son de nuestra competencia.
- Se recomienda que el libro de la bitácora se considere encuadernado o con hojas cosidas y foliadas a fin de que no se pueda suprimir alguna de las páginas.
- El procedimiento siempre debe darse con apego a la Ley de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, evitando la revictimización y fomentando la empatía y la comunicación asertiva.

CONCLUSIONES

Los vertiginosos cambios en las estructuras sociales que se han presentado en las últimas décadas han dado paso a transiciones y reordenamientos ideológicos que han generado nuevas necesidades en torno al ejercicio y garantía de los derechos humanos.

Para dar cuenta de un abordaje responsable e institucionalizado de las garantías del estudiantado, desde el Consejo para la Convivencia Escolar se pone énfasis en el uso continuo de la homologación de bitácoras y la elaboración de actas en las que docentes y directivos plasmen las incidencias que ocurran en sus centros educativos, documentar la presencia de violencias a través de evidencia suscrita por los interesados, puede constituir un elemento fundamental en el proceso de canalización de un caso que pueda tener implicaciones jurídicas mayores.

El Consejo para la Convivencia Escolar, presta especial cuidado en la atención de reportes que atañen a la vulneración de derechos humanos de la comunidad educativa a través de actos de discriminación institucional por: origen étnico, condición socioeconómica, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, cuando las autoridades educativas o personal docente reproducen discursos que revictimizan a las o los estudiantes tras sufrir una agresión sexual, cuando las instituciones educativas se encuentran renuentes a implementar medidas para investigar y sancionar el acoso u hostigamiento sexual, o cuando buscan implementarlas y necesitan una canalización, así como casos que involucren conflictos escolares y necesiten ser dirimidos a través de la mediación.

Por último, uno de los retos más importantes, es la difusión de las características y operación de los derechos humanos entre la comunidad educativa, especialmente entre docentes, directivos y autoridades educativas mexiquenses, a fin de que conozcan la forma en que se vinculan los derechos humanos y el campo educativo, así como la importancia de su papel como actores estratégico – instrumentales en la implementación de políticas educativas orientadas a la transversalización de los derechos humanos.

El reto último que tienen instituciones como el Consejo para la Convivencia Escolar, es establecer las condiciones propicias para que el ámbito educativo pueda transitar de la objetivación de la infancia al reconocimiento pro persona de la niñez, lo cual permitirá orientar nuevas generaciones de ciudadanos educados en espacios en donde se privilegia su dignidad humana.

REFERENCIAS

Acuerdo del Ejecutivo del Estado, por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar

Ávila, R y Chávez, M. (2022), Desigualdad educativa en la frontera norte de México: reproducción social y violencia, *Revista Inova Educación*, 4 (4), 65-82. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/621/654>

Barrios, R. C. R. (2021), Estudio actitudinal de la igualdad de género: Análisis de categorías específicas en el ámbito universitario, *Educación Superior*, (2), 17-26. http://www.scielo.org/bo/pdf/escepies/v8n2/v8n2_a05.pdf

- Bejarano, M.T., Martínez, I., & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Botello, M. (2022) Autolesión: El lenguaje del dolor, Cruces X Rosas, <https://crucesxrosasblog.wordpress.com/2022/02/28/autolesion-el-lenguaje-del-dolor/>
- Valores institucionales, igualdad y equidad. <http://www.asamblea.go.cr/ci/ciev/Documentos%20compartidos/VALORES%20-%20PEI%20-%20Igualdad.pdf>
- CNDH, (2020). *¿Qué son los derechos humanos?* <https://www.cndh.org.mx/derechos->
- Gobierno del Estado de México (2022) Acerca del consejo para la Convivencia Escolar.
- Ferrajoli, L. (2020). *Manifiesto por la igualdad*. Editorial Trotta. Madrid.
- Hodgson, G. M. (2006). What Are Institutions?. *Journal of Economic Issues*, XL(1).
- INMUJERES, (2022) Glosario para la igualdad, <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/interseccionalidad>
- Jimenez, E, (2021) Paz Positiva versus Paz Imperfecta: el poder de la verdad, *Revista de Cultura de Paz*, Enero-diciembre 2021, vol. 5:7-33, Universidad de Granada.
- Ley de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México. (2022) Decreto 428
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, LGDNNA. (2021). Título
- Ley General de Educación (2019) Diario Oficial de la Federación <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley de Educación del Estado de México (2021), Gaceta de gobierno del Estado de México
- Ley Orgánica de la Educación Pública (1942) Diario Oficial de la federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Navarro Cejas, M., & Delgado Demera, H. (2021). El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia covid-19. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(18), 462–470.
- Navarrete Ulloa, Carlos Alberto. (2016). Institucionalismo informal: tras las huellas de un discurso institucionalista informal. *Perfiles latinoamericanos*, 24(47), 283-306. <https://doi.org/10.18504/pl2447-003-2016>
- North, D. C. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México:
- Organización Mundial de la Salud (2020) Acceso / Temas de salud / Salud Adolescente https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Salazar-Mastache, I. I. (2018), No todas las violencias escolares son bullying, pero todas nos dañan, Fondo Editorial del Estado de México.
- Seca C. M. V. (2020), El androcentrismo y el adultrocentismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina, *Desdames*, 28 (8), 140-150. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n28/n28a11.pdf>
- Vázquez, J. (2013). “Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Héctor Eduardo Velázquez Bucio: Cuenta con estudios de Maestría en Ciencias para la Paz por la Universidad Mexiquense del Bicentenario, es Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Autónoma del Estado de México y estudios de Licenciatura en Derecho por la Universidad Mexicana de Educación a Distancia. Es Mediador Escolar certificado por parte del Poder Judicial del Estado de México y especialista en

derechos de niños, niñas y adolescentes. Cuenta con formación en tópicos jurídicos y atención especializada en el ámbito escolar. Es conferencista y tallerista en temas afines a los derechos de la infancia y la normatividad en ámbito escolar. Es coautor y responsable de la publicación del Manual de Derechos Humanos en Ámbito Educativo. Una perspectiva de paz, igualdad y dignidad humana. Actualmente labora como Subdirector de Derechos Humanos y Atención Especializada en el Consejo para la Convivencia Escolar.

La Ideación suicida en adolescentes. Estado de la cuestión

González González, Leticia

La Ideación suicida en adolescentes. Estado de la cuestión

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277015>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0270>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana




Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La Ideación suicida en adolescentes. Estado de la cuestión

Leticia González González
 Universidad Mexiquense del Bicentenario, México
 leticiagonzalezg42@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0270>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277015>

 <https://orcid.org/0000-0003-3604-7815>

Recepción: 24 Julio 2022

Aprobación: 24 Octubre 2022

RESUMEN:

El suicidio se considera un problema multifactorial y de salud pública ya que tiene un profundo impacto psicológico y social que afecta directamente a la familia así como a las personas más próximas. El objetivo de esta investigación documental es revisar el fenómeno de la ideación suicida en adolescentes, así como los factores de riesgo desde múltiples perspectivas que puedan servir para posteriores investigaciones desde un punto de vista preventivo.

PALABRAS CLAVE: Suicidio, ideación suicida, factores de riesgo, adolescentes, familias.

ABSTRACT:

Suicide is considered as a multifactorial and public health problem since it has a profound psychological and social impact that directly affects those closest to it. The objective of this documentary research is to explore the phenomenon of suicidal ideation in adolescents, from multiple theoretical perspectives that can be used for further research from a preventive perspective.

KEYWORDS: Suicide, suicidal ideation, risk factor's, adolescents, families.

INTRODUCCIÓN

El suicidio en los adolescentes se ha convertido, por diferentes razones, en un tema trágico que se trata de ocultar, o de evadir, por vergüenza o porque se piensa que es un pecado quitarse la vida. A esto hay que añadir que muchas muertes e intentos de suicidio, están vinculados a la ideación suicida; poco se ha estudiado sobre este factor de riesgo que actúa como desencadenante en diversas conductas suicidas.

Este artículo pertenece a una investigación más amplia de estudios de maestría, desde la perspectiva de los estudios de paz integral, que explora el fenómeno de ideación suicida donde intervienen una serie de factores de riesgo, dirigida a padres de familia con información y difusión sobre prevención del suicidio y sobre las ideas suicidas entre los estudiantes de secundaria. En el caso concreto del presente artículo, se limita a un estado de la cuestión en torno a la ideación suicida en adolescentes, con el propósito de que pueda servir para posteriores investigaciones desde una perspectiva preventiva.

Las investigaciones realizadas sobre la ideación suicida en la adolescencia, resaltan entre otras causas, que algunos adolescentes que acaban de manera intencional con sus vidas, mostraron evidencia de ideación suicida, generada a partir de la desesperanza, depresión o baja autoestima, ante diversos problemas existenciales y sociales en su cotidianidad, colocándolos en estados de indefensión, confusión y/o vulnerabilidad. Por lo que resulta importante conocer los factores de riesgo.

La presente investigación documental tiene como objetivo revisar el fenómeno de la ideación suicida en adolescentes, a través de las diferentes propuestas. Considerando que el suicidio es solo el resultado donde intervienen una serie factores que forman parte de la conducta suicida, que afecta al grupo etario de esta población, convirtiéndose en un problema multifactorial y de salud pública por tanto este estudio investigó ¿cuáles son los factores de riesgo o las posibles causas que se vinculan con la ideación suicida?

Para el desarrollo de dicha investigación documental fue de corte cualitativo, la búsqueda de información y recopilación de documentos, se llevó a cabo a través de una minuciosa selección de las diferentes fuentes documentales como Google académico, Scielo, Redalyc, Dialnet. Para su lectura, el escrito se divide en dos apartados. En el primero se describen los elementos que convergen al suicidio y la idea del suicidio en los adolescentes. En el segundo apartado considera los factos de riesgo y las causas que se vinculan con la ideación suicida y el adolescente.

Por tanto la Organización Mundial de la Salud, el suicidio es la segunda causa de mortalidad en adolescentes y jóvenes entre los 15 a 19 años, lo cual se ha considerado como un problema de salud pública. Se estima que para el 2020 alrededor de 1.53 millones de personas se habrían quitado la vida y que de 1 a 10 personas intentarán cometer este hecho (OMS, 2014). Ante esta realidad, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), en su comunicado de prensa núm. 402/21, del 29 de julio 2021 refiere que, en el 2020, las cifras de personas que llevaron a cabo el acto suicida se incrementaron en 82.4%. Sin embargo, como parte del seguimiento a las defunciones la Secretaría de Salud (S.S.) señala que, en el 2021, aumentó dicho acto como resultado del aislamiento social, derivado del COVID-19.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2017), en México, para el año 2017 del total de defunciones 6,494 fueron por lesiones autoinfligidas, lo que constituye 0.9% del total de muertes. Con ello, la tasa de suicidios en el año 2017 fue de 5.2 fallecimientos por cada 100 000 habitantes. Algunos autores señalan que el suicidio no sólo tiene sus causas personales, sino que también obedece a factores socioculturales que influyen en la conducta de las personas. Por entidad federativa, Chihuahua tiene la tasa más alta con 10.7 suicidios por cada 100 000 habitantes, le siguen Aguascalientes y Sonora con 10.1 y 9.1, respectivamente. Por otro lado, las entidades con la tasa más baja de suicidio son Guerrero (1.9), Veracruz (2.6) y Oaxaca (3.1).⁷

Respecto al tema de Ideación Suicida (IS) al revisar algunas investigaciones internacionales, así como nacionales se encontraron hallazgos que advierten la incidencia de la (IS) en los adolescentes, que lo convirtieron como un problema multifactorial que va en ascenso en el mundo y de manera concreta en México.

Dichos antecedentes demuestran la importancia de poder detectar a tiempo las ideas suicidas en los adolescentes, así como los factores de riesgo psicosociales más importantes para poder intervenir apropiadamente para evitar que sea consumado.

De acuerdo con la investigación documental realizada en distintas fuentes, se encontraron que existen una infinidad de variables que analizan los diversos estudios donde destaca la ideación suicida como uno de los factores de riesgo que se hace acompañar de diferentes elementos. Algunos señalados por Serrano, et. al (2017) son, la desesperanza, el vacío existencial, la depresión, la ansiedad, los problemas económicos, el consumo de sustancias tóxicas, la baja autoestima, así como disfunción familiar, el ser víctimas de acoso escolar o sexual; la desigualdad de género o la discriminación social.

Para Cañón y Carmona (2018), la relación que existe entre la Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes de diferentes países del mundo, como Australia, Brasil, Chile, China, Colombia, Cuba, España, EE. UU., México, Portugal y Taiwán. Se observó que la ideación suicida en el mundo oscila entre el 10% y el 35% y los intentos de suicidio entre el 5% y el 15%. Dichos autores encuentran una asociación entre los diferentes factores de riesgo como son: a) emociones negativas y factores estresantes; b) interacciones familiares, relaciones interpersonales; c) factores biopsicosociales, d) problemas de desigualdad social, y trastornos mentales que podrían estar asociados a las ideaciones y comportamientos suicidas. (pp. 387-395). Al considerar estos factores de riesgo se podrían generar redes de apoyo entre (familia, amigos, pares, profesores) que estuvieran dispuestas a escuchar y crear vínculos que den sentido de vida, cuando un individuo expresa que piensa suicidarse habría más oportunidad para su intervención, así como para su prevención.

Algunas investigaciones en Latinoamérica analizan la relación que existe entre la desesperanza que se asocia a todas las conductas suicidas, que parte de la desmotivación y del sentimiento de soledad, la disfunción familiar y que está se considera como el mayor predictor de la ideación suicida en los adolescentes, debido a que sucede al interior de los hogares en los que conviven los estudiantes la mayor parte de su tiempo y es el espacio en el que adquieren hábitos, valores y costumbres. Quiceno y Vinaccia (2013), señalan que, “los adolescentes que cuentan con una buena relación con los padres mejoran su calidad de vida, se sienten felices, dándole valor y sentido a su vida, manteniendo una mejor orientación positiva hacia el futuro, así como ideas positivas frente a la vida y la felicidad tienen un peso significativo sobre el bienestar psicológico, viene a ser la parte la resiliencia para afrontar las vicisitudes de la vida” (pp. 263-271).

Por su parte, De La Cruz y Zúñiga (2017) “buscan la relación entre la ideación suicida y la regulación emocional. Los adolescentes que presentan problemas al no reconocer sus propias emociones en el momento que las experimentan, están más expuestos a presentar ideas suicidas”. (p.40-42). Aseguran los autores que soportar humillaciones por familiares o amigos, sufrir acoso, dificultades con su orientación sexual, fracaso escolar, depresión y ansiedad, son señales de alerta que propician la aparición de conductas impulsivas, como la intención suicida donde las habilidades socioemocionales tendrían que regular las emociones.

Ruiz, Castro y Rodríguez (2021) señalan que, un adolescente con ideación suicida intenta quitarse la vida, al observar en un estudio de caso desde la perspectiva humanista logoterapéutica. Los investigadores se plantearon trabajar con intervención psicoterapéutica, la cual consistió en aplicar instrumentos como la entrevista psicológica la escala de ideación suicida de Beck, inventario de depresión de Beck la técnica de la silla vacía y la línea de la vida, dichos instrumentos permitieron obtener información necesaria para el procedimiento terapéutico. Como resultado, revelan al explorar a fondo las características del adolescente desde sus vivencias, emociones y experiencias, se pudo comprender de manera más asertiva los motivos que llevaron a cometer el acto suicida.

Las investigaciones llegaron a la conclusión que es de suma importancia incluir a los docentes y padres, madres en la implementación de medidas de prevención, así mismo hacer uso de métodos cualitativos. Como se observa al revisar los resultados obtenidos en su estudio cualitativo de Martínez y Guinsberg, (2008), quienes aplicaron entrevistas a los adolescentes que compartieron su experiencia en torno a la decisión de abandonar la vida. Consideran la necesidad de revisar el cómo viven tanto hombres y mujeres, con conductas suicidas, para construir desde una mirada que dé cuenta del significado de la muerte, del sentido de la vida (pp.33-38). Esto implica el cuestionamiento de los modos de vida desde su contexto y las formas de morir

La OMS (2019) destaca que cada cuarenta segundos se suicida una persona; y otras más lo estarán pensando, que el suicidio ocurre a lo largo de la vida y es la segunda causa de muerte entre jóvenes de 15 a 19 años, de esta manera en el estado de la cuestión se centrará, en las causas psicosociales de los factores riesgo, que se vinculan con los pensamientos suicidas, nos permiten entender como el adolescente llega a desarrollar dichas conductas suicidas.

EL SUICIDIO DESDE UNA PERSPECTIVA GLOBAL

Al pasar los años la vida cambia y se actualiza de manera constante en todos los aspectos, incluida la estructura familiar, la globalización y la velocidad con que avanza la tecnología. Como lo subraya Chacón-Mattos (2017), “Esta situación conlleva la aparición de nuevos estilos de vida, nuevas formas de percibir el mundo y a la persona misma. La tecnología establece parámetros de comunicación en los que el uso de la misma es lo funcional. La educación tiende a ser impartida de manera virtual. Se busca la comodidad a través del menor esfuerzo. La persona humana, inmersa en esta intensa y agitada actividad, experimenta cambios que pueden deshumanizar y hacerle perder el sentido de la vida. En este contexto la educación debe consolidar su función formativa y no ser solamente un medio informativo; debe ser guía para el crecimiento espiritual de la persona” (p. 76). Por esta razón, algunos de los estilos de vida y la rapidez con la que vive y se toman

decisiones genera acciones que denotan deshumanización en las personas, por otro lado, el individualismo, el consumismo y los estereotipos son factores que llevan a la frustración, a la desesperanza que pueden generar un vacío existencial fomentando ideas suicidas.

Es importante reconocer y analizar los factores de riesgo psicosociales que influyen en los sentimientos y generan desesperanza, al no encontrar alternativas de solución a los problemas cotidianos. En la actualidad como comenta Cuesta-Revé (2017), “nos encontramos ante un fenómeno llamado suicidio que lejos de disminuir se ha incrementado a pasos agigantados, afecta de manera directa a los adolescentes, población sana, pero totalmente expuesta a dichos factores que determinan la aparición de problemas graves de salud, sin embargo, no solo afecta al adolescente que lo comete, pues tanto la causa como el acto mismo involucra a su entorno” (p. 72).

Incluso Beacheler (1975), guía su definición del suicidio a una perspectiva distinta, entendiendo el suicidio como la solución a problemas internos, que buscan y no encuentran la solución a problemas existenciales, atentando contra la vida del propio sujeto. En algunos casos estas actuaciones concluyen con la muerte. Además Beacheler realiza una tipología sobre suicidio:

- a) Suicidio escapista. El sujeto busca evitar una situación. Dividido en: huida, duelo y castigo.
- b) Suicidio agresivo. Supone que con la autodestrucción se daña a otro, dividido en: venganza, crimen, llamada, chantaje.
- c) Suicidio oblativo. Supone la entrega de la propia vida por unos valores (personales, sociales, religiosos...). Se divide en: sacrificio y transición.
- d) Suicidio lúdico. Supone que el sujeto más que precipitarse directamente a la muerte, lo hace mediante el juego. Sus formas son: ordalía, juego (Cañas, 2020, p. 117)

SIGNIFICADOS A LA CONDUCTA SUICIDA

Por otra parte, explica García (2006) para poder entender al suicidio, es importante conocer algunos significados que le han dado diferentes autores a cada una de las conductas que lo caracterizan:

- a) Suicidio consumado. Es cuando la persona se quita la vida con un intento consciente.
- b) Intento de suicidio. Tiene todos los elementos del suicidio completo. Sin embargo, aquí las personas sobreviven debido a las circunstancias, buscando el intento controlado.
- c) Gesto suicida. Consiste en un acto simbólico de suicidio, pero esto no constituye amenazas serias de muerte.
- d) Amenaza de suicidio. Incluye decir o hacer algo indicando el deseo de autodestrucción.
- e) Ideación suicida. Consiste en tener pensamientos de fantasía acerca de la propia muerte.
- f) Muerte subliminal. Se trata de un juego escondido o rol inconsciente acerca de una muerte. Es decir, traer uno mismo o estar uno mismo en lugar y en una posición extremadamente vulnerable (p. 31).

Cada, una de estas fases así como sus concepciones; “son el resultado del proceso llamado; | [conductas suicidas], que abarcan un amplio espectro, conocido también como suicidalidad, que va hacia la autodestrucción, hasta la decisión firme de morir, el intento frustrado de muerte, o el mismo suicidio consumado” (Rocamora-Bonilla 1984, pp. 349-379). Sin embargo, para que se de esta conducta suicida puede existir una clara y consciente intención de acabar con la vida, aunque no necesariamente siempre ocurre así. En algunos casos también puede suceder que esté presente una alta mezcla de sentimientos en torno a cometer el acto.

Por esta razón la (OMS, 2000), señala que, la mayoría de las veces, no existirán deseos de morir, sino que el sentimiento de no ser capaz de tolerar “estar vivo”. También es importante reconsiderar lo que describen en su estudio Cortés, (2021), sobre la conducta suicida existe mucha desinformación así como estigmas, tabús

y mitos particularmente en torno a los trastornos mentales y el suicidio; se trata de juicios de valor erróneos con respecto al suicidio, a los suicidas y a los que lo intentan, por tanto, esto se convierte en un freno para la detección, evaluación, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno de esto dependerá la reducción sustancial de esta causa de muerte evitable (pp.1-6).

Por ello, “el suicidio se ha convertido en una problemática social, ya que abarca diferentes aspectos del individuo donde incluye cultura, emociones, religión, entre otras” (Palacios, 2010), llevando a que se genere una urgencia de salud pública a nivel mundial que busca transformar el pensamiento de las nuevas generaciones y así evitar este tipo conductas.

Se busca a través de la conducta suicida, entender los diversos aspectos, interdisciplinarios y biopsicosociales las dimensiones y las consecuencias del suicidio. Como lo muestra Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM, 2015), “es una secuencia de eventos denominado proceso suicida que se da de manera progresiva, en muchos casos inicia con pensamientos e ideas que se siguen de planes suicidas y culminan en uno o múltiples intentos con aumento progresivo de la letalidad sin llegar a la muerte, hasta desencadenar el suicidio consumado” (p.3-8). Siguiendo con el mismo orden de ideas, como lo indica ENSM, también se le puede concebir, como un conjunto de eventos complejos, que pueden afectar a personas de cualquier edad o condición; cuando se presenta el suicidio consumado, tiene consecuencias devastadoras para el individuo, su familia y la sociedad, y sus efectos son duraderos.

IDEACIÓN SUICIDA

Antes de definir la ideación suicida, es importante mencionar que, uno de los principales problemas que se presenta al estudiar dicho fenómeno, es precisamente su propia definición, la situación se torna más compleja, debido a que no sabemos en qué forma, se va a presentar dicha conducta, puede ser con intensidad o duración puede ser como una idea momentánea, o una idea permanente y / o impulsiva o planeada.

El fenómeno de la ideación suicida ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, y ha formado una preocupación en todas las disciplinas científicas. La ideación suicida se define como una preocupación con pensamientos acerca de la finalización de la propia vida que se introduce sin razón. “La ideación suicida puede ser un antecedente del intento suicida, el cual, a su vez, es el principal predictor de futuros intentos, e incluso del suicidio consumado” (Lobo y Morales, 2016, p. 96). Por tanto, la ideación suicida puede ser parte de un estado de ánimo deprimido, como resultado de la desesperanza, así como de una vacía existencia como un modo de intentar escaparse de sí mismo.

Para Pérez (1999), la ideación suicida comprende un campo de pensamiento que puede adquirir las siguientes formas de presentación como se muestra en el esquema.

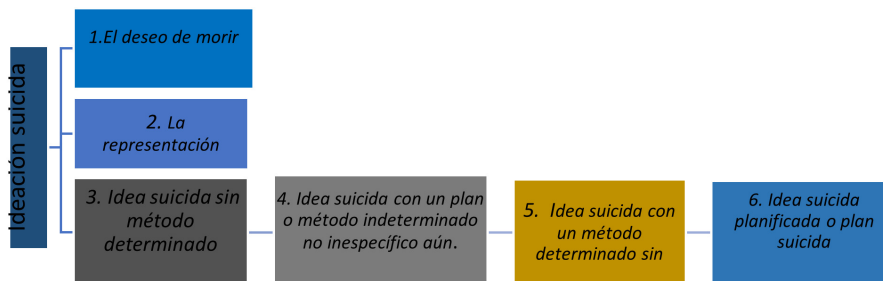


IMAGEN 1

Ideación suicida

La ideación suicida, (Pérez, 1999)

La imagen 1, muestra los factores de la idea suicida, asociadas con las conductas sociales del suicidio. Se considera que, la ideación suicida es más frecuente que los intentos de suicidio y que los suicidios consumados.

En otros estudios se habla de diferentes factores que tienen relación con la ideación suicida, siendo más frecuente en mujeres que en hombres debido a la insatisfacción con la imagen corporal, como la actitud y sentimiento del individuo hacia su propio cuerpo, que refleja variables actitudinales, afectivas y cognitivas. Este enfoque se ha desarrollado a través de cuestionarios diseñados para medir la actitud ante el peso y la forma del cuerpo, así como la actitud ante la comida, los atracones o las dietas” (Aristizabal, 2013, p. 26).

LA IMPORTANCIA DE LA IDEACIÓN SUICIDA

Se encontró que el mayor riesgo suicida se da en el primer año después de la aparición de la ideación. Algunos detonadores son, la falta de sentido de la vida, como lo afirma Lukas (2001), que da lugar a los pensamientos suicidas así como a la frustración existencial en la que el individuo se desespera, porque el vacío existencial que siente lo ha conducido a la desesperanza, existe una relación estrecha; ambas remiten a un estado desánimo, desmotivación, de sentimientos y de expectativas sobre el futuro caracterizados por la apatía, el cansancio, la falta de ilusión, la sensación de inutilidad en la vida, el fatalismo y la desorientación existencial, lo coloca frente a una tentativa suicida, y finalmente al suicidio.

Lo anterior se reafirma con los hallazgos encontrados en el estudio de Sánchez y Robles (2014), los cuales asociaron el vacío existencial con la enfermedad mental. En cuanto a que el sentido de la vida está fuertemente impulsado a una causa, valores y metas prioritarias para la persona. También señalan, que hay momentos en la vida en que no es posible encontrar un para que, un sentido de vida, por esta razón que se le acaban las posibilidades de buscar un sentido, donde no encuentra más opciones y muchos creen que ya no hay razones para seguir existiendo.

SIGNOS DE ALARMA ANTE LA APARICIÓN DE LA IDEA SUICIDA

A través de diversos estudios se enlistan algunas características que consideran importantes que se reconozcan cuando un individuo se encuentra en riesgo, al manifestar algunas particularidades de la ideación suicida. Piqueras (2019)

TABLA 1
Conductas autolesivas no suicidas

Autolesiones, sin intención de suicidio	Comportamiento autoinfligido asociado con la ausencia de intención de morir. El comportamiento está destinado puramente por otras razones, ya sea para aliviar la angustia (a menudo referido como "automutilación", por ejemplo, cortes superficiales o arañazos, golpear o quemar) o para efectuar cambios en otros o el medio ambiente
Otras autolesiones no deliberadas	No hay evidencia de ninguna tendencia suicida o conducta deliberada de auto daño asociada con el evento. El evento se caracteriza como una lesión accidental, síntomas psiquiátricos o de comportamiento solamente, o síntomas médicos o procedimiento solamente.
Eventos potencialmente suicidas o indeterminados	Comportamiento autoinfligido en el que la intención de morir asociada es desconocida y no puede ser inferida. La lesión o el potencial de lesión no están claro por qué el individuo se involucró en ese comportamiento.
Sin suficiente información	Insuficiente información para determinar si es suicidio deliberado o ideación. Hay razones para sospechar la posibilidad de suicidio, pero no lo suficiente como para estar seguros de que el evento no fue otra cosa, como un accidente o un síntoma psiquiátrico. Una lesión sufrida en un lugar del cuerpo consistente con una autoagresión deliberada o un comportamiento suicida (por ejemplo, muñecas), sin ninguna información sobre cómo se recibió la lesión, justificaría la colocación en esta categoría.
Intento de suicidio interrumpido	Implica un acto similar a un intento de suicidio real, excepto que el intento de suicidio no tiene éxito porque alguien lo detiene o interrumpe.
Intento de suicidio abortado	Ocurre cuando un individuo comienza a tomar pasos hacia un inminente intento de suicidio, pero se detiene antes de que se produzca cualquier daño o existe la posibilidad de que se produzcan daños.

Piqueras et (2019, p. 47)

La tabla 1, describe las diferentes etapas por la que pudieran pasar un adolescente con idea suicida. Otros elementos para considerar son:

Los estereotipos de género pertenecientes a la sociedad actual, en donde se supone que la mujer presenta más mayor capacidad para poder expresar sus sentimientos ante los demás y mostrar su lado más sensible y emotivo, se podría pensar que, consecuentemente, genera más lazos sociales afectivos y capacidad para pedir ayuda (Camila y Córdoba, 2021, p. 34).

La desesperanza, asociada de forma negativa con el afrontamiento a las enfermedades crónicas, por ejemplo, cuando una persona siente que no puede hacer nada para mejorar su estado de salud, por no contar con los recursos necesarios para afrontar dicha situación (González, et al, 2019, 63).

La falta de habilidades. Las habilidades sociales tienen una gran importancia en el ser humano puesto que comprende a una serie de conductas, pensamientos y emociones que permiten un mantenimiento óptimo de nuestras relaciones interpersonales; cuando una persona es socialmente hábil no solamente busca satisfacer sus requerimientos e intereses sino también los de los demás, buscando siempre encontrar soluciones a los conflictos que pudieran presentarse. Pero también debemos de absolver el cuestionamiento del porqué de la importancia de las habilidades sociales; demostrando su prioridad por cuanto: son la principal fuente de bienestar. Cuando existe una menor cantidad de interacción existe un mayor riesgo de padecer alteraciones psicológicas (ansiedad, depresión, psicósomáticas). Incrementa la calidad de vida. La falta de habilidades

sociales conlleva a la frustración, inhibición, ira obteniendo una sensación de rechazo. Y finalmente, permite el desarrollo de la autoestima (Roca, 2014).

Depresión. La depresión se caracteriza principalmente por largos periodos de tristeza que afectan el pensamiento y el comportamiento de las personas, provoca pérdida de interés en las actividades, afecta los hábitos alimenticios, de sueño, lleva a la incapacidad de experimentar placer o divertirse y deteriora las relaciones sociales (Chávez, et al., 2017, p. 502)

La ideación suicida se asocia con conflictos familiares y menor comunicación con los padres.

La familia juega un rol importante en la sociedad, es ella la que desde edades muy tempranas influye de forma directa y duradera en la personalidad de los individuos y actúa como agente modulador de conductas de riesgo, proveyendo mayor o menor vulnerabilidad a la enfermedad y al aprendizaje de conductas protectoras para la salud. Diversos factores, como la desorganización familiar, la falta de consenso en las normas, la falta de comunicación y hostilidad entre sus miembros, la destrucción por abandono físico o emocional de alguno de los padres o de ambos, y los sentimientos de rechazo, provocan que a través del aprendizaje se perpetúen modelos negativos que afectan a la individualidad y a la personalidad del joven, lo cual se relaciona con conductas suicidas (Hernández-Bello et al., 2020, p. 12)

Todas estas características engloban algunos factores de riesgo que son de vital importancia atender para transformar los pensamientos de suicidas.

Victimización escolar. Indicios sobre las consecuencias inmediatas y tardías de este problema en la vida de niños, niñas y adolescentes tanto en la victimización directa como en la indirecta (ser testigo). Con respecto a la vida de los adolescentes en edad escolar, el bullying aparece como una problemática asociada al área de la salud. Las consecuencias de esta problemática en las víctimas pueden observarse en la escuela primaria, donde sentimientos negativos tienen una alta prevalencia, como ocurre con la desmotivación para ir a la escuela, el miedo, la tristeza, el deseo de cambiar de escuela y el deseo de agredir a la persona que lo agredió; de los cuales se puede inferir un impacto considerable en los ámbitos psicológico, físico, social y de aprendizaje de estos niños (Oliveira, et al., 2020, p. 219).

Todas estas manifestaciones de pensamientos de autodestrucción deben ser revisados, aunque el individuo no las manifieste abiertamente; hablar del tema de la ideación suicida con un diálogo claro y abierto no incrementa el riesgo de desencadenar el acto, como erróneamente se considera y es una valiosa oportunidad para iniciar su prevención (Pérez Barreno 2015. pp. 196-217) Si consideramos todos esos mitos, como son amenazas suicidas son expresiones verbales o escritas del deseo de matarse y deben tenerse en cuenta, pues es un error frecuente pensar: el que se quiere suicidar no lo dice lo hace.

FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIALES ANTE LA IDEACIÓN SUICIDA

Un factor de riesgo son las diferentes situaciones por las que puede atravesar una persona; y puede ponerla en condición de vulnerabilidad ante diversas problemáticas; así mismo se les considera predisponentes porque se asocian a la ideación suicida ya que pueden desencadenar el intento de suicidio con un resultado no mortal que provoca solo autolesiones. “Hablar sobre la conducta suicida es un fenómeno complejo con factores físicos, sociales y psicológicos que actúan e interactúan; puede decirse que el número de factores que conducen a un individuo a formarse la idea de matarse es casi infinito” (Gómez, 1996, pp. 45-55).

Serrano et, al. (2022) y Vázquez (2018), analizan que existen una infinidad de variables que se analizan en los diversos estudios donde destaca la ideación suicida como uno de los factores de riesgo importante seguido de la desesperanza, el vacío existencial aunado a la depresión, ansiedad, problemas económicos, consumo de sustancias tóxicas, baja autoestima, así como disfunción familiar, ser víctimas de acoso escolar o sexual; otros aspectos que se relaciona con el género, la discriminación social y la carencia de redes apoyo etc.

Serrano y Olave (2017), en su investigación Factores de riesgo asociados con la aparición de conductas suicidas en adolescentes, efectúan una búsqueda y análisis de la información empleando los descriptores

adolescentes, suicidio, ideación suicida, factores de riesgo, atención primaria en salud y salud mental. Concluyen que los factores de riesgo para la aparición de conductas suicidas en adolescentes están relacionados con el género, el nivel educativo y socioeconómico, las relaciones familiares y las redes de apoyo social, entre otros.

De La Cruz y Zúñiga (2017), buscan la relación entre la ideación suicida y la regulación emocional. Los adolescentes que presentan problemas al no reconocer sus propias emociones en el momento que las experimentan, están más expuestos a presentar ideas suicidas. (p.40-42). Aseguran los autores que ante estos factores riesgo como: soportar humillaciones por familiares o amigos, sufrir acoso, dificultades con su orientación sexual, fracaso escolar, depresión y ansiedad son señales de alerta que propician la aparición de conductas impulsivas, como la intención suicida donde las habilidades socioemocionales tendrían que regular las emociones.

Por otra parte, explican Cañón y Carmona (2018) la relación que existe entre la Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes; de diferentes países del mundo, como Australia, Brasil, Chile, China, Colombia, Cuba, España, EE. UU., México, Portugal y Taiwán. Se observó que la ideación suicida en el mundo oscila entre el 10% y el 35% y los intentos de suicidio entre el 5% y el 15%. Dichos autores encuentran una asociación entre los diferentes factores de riesgo como son: a) emociones negativas y factores estresantes; b) interacciones familiares, relaciones interpersonales; c) factores biopsicosociales, d) problemas de desigualdad social, y trastornos mentales que podrían estar asociados a las ideaciones y comportamientos suicidas (pp. 387-395).

Dentro del panorama nacional destacan autores como Velázquez, y De Haro (2018), quienes enfatizan que, en México los principales factores de riesgo que predisponen a presentar la ideación suicida son depresión, baja autoestima, adicciones, problemas económicos y acoso escolar (pp. 59-64).

También se ha observado a lo largo de la investigación, que los factores de riesgo se repiten una y otra vez ya que determinan el vínculo con la aparición de problemas psicosociales, los cuales se podrían asociar a la ideación e intento o consumación del suicidio en diferentes ciclos de vida, especialmente en la etapa de la adolescencia. Como lo mencionan González, et, al (1988), al considerar los siguientes factores de riesgo psicosociales como un vínculo estrecho entre los pensamientos y las acciones suicidas, en la siguiente tabla se muestran los factores de riesgo.

TABLA 2
Investigaciones sobre la ideación suicida

Factores de riesgo	
1.-Intentos de suicidios previos, identificación figuras pública que cometieron suicidio, compañeros de estudio con conducta suicida	10.- Duelos no resueltos
2.- Nivel de desesperanza, la frustración y el vacío existencial que se vinculan con la ideación o plan suicida,	11.- Signos o síntomas de depresivos, ansiedad y de humor
3.- Variaciones de comportamiento escolar fracaso académico, problemas de disciplina, fugas, o deserción escolar, desajustes en las relaciones con profesores	12.- Violencia escolar o bullying entre compañeros, inadaptación a regímenes escolares, vivir dentro de la escuela acoso escolar y sexual, aislamiento gradual por problemas interpersonales, soledad.
5.- Baja densidad de las redes de apoyo social	13.- Pérdidas afectivas recientes, familiares (duelos)
6.- Adicciones alcohol, drogas	14.- dificultades socioeconómicas
7.- Disfuncionalidad familiar violencia intrafamiliar, desintegración familiar	15.- Permisividad en el hogar ante ciertas conductas antisociales
8.- Ruptura de comunicación con los padres	16.- Falta de apoyo social
9.- Acceso a armas de fuego, medicamentos y artefactos punzocortantes	17.- Copiar retos en las redes sociales que los lleva a vivir estados ansiedad, angustia y miedo.

Elaboración personal, a partir de González, et, al (1988)

Después de encontrar la semejanza que existe en las investigaciones y los factores de riesgo; así como los describen los autores con el fin de poder identificar los factores psicosociales se demuestra que es problema de salud y es un fenómeno multicausal y sistémico, interviniendo factores individuales, familiares, educativos y sociales.

EL ADOLESCENTE ANTE LOS FACTORES DE RIESGO.

El concepto de adolescencia y juventud corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes: «la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos» (Bourdieu, 2000, p. 164). A dicha construcción, se le debe dar la importancia de contextualizar en cada momento histórico las formas de ser del adolescente.

La palabra adolescencia proviene del latín *adolescens* que significa “hombre joven y deriva también de que significa “crecer, padecer, sufrir” es un periodo conflictivo, crítico, es decir, un momento del cual el sujeto se separa de lo familiar, juzga y decide. (Griffa y Moreno, 2005, p.8). A este período de vida caracterizado como “adolescencia”. Como lo explican Abestury y Knobel (1971) se refiere a que toda situación de crisis obliga al individuo a reformular los conceptos que tiene de sí mismo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1965), define la adolescencia como la etapa de transición gradual que transcurre entre los 10 y 19 años. También se define la adolescencia por una doble negación: ni

niño, ni adulto. Años después la misma (OMS 2017) reconsidera el concepto adolescencia exteriorizando que es una etapa clave del desarrollo de las personas, los rápidos cambios biológicos y psicosociales que se producen durante esta segunda década afectan todos los aspectos de la vida de los adolescentes también se asocian a los comportamientos relacionados con la parte emocional y espiritual del adolescente y su contexto.

La adolescencia, comprendida de los 10 a los 19 años, como etapa de desarrollo comprende cambios a nivel físico, cognoscitivo y psicosocial. Como proponen Coleman y Herdry (2003) los cambios que viven los jóvenes hacen posible el acercamiento a la madurez en las relaciones y las capacidades de comunicación. Al respecto señala Fernández (2015), refiriéndose al pensamiento lógico-formal permite al pensamiento adolescente la incorporación a la sociedad mayor dominio de los impulsos gracias a la capacidad de espera es posible, además puede entender los valores culturales. La adolescencia y su interrelación con el entorno; explica la importancia que tiene la constitución de la identidad es durante el período de la adolescencia cuando la construcción de la propia realidad psíquica, por la reconstrucción de los vínculos con el mundo exterior y por la identidad adquiere un especial valor.

Es importante considerar las problemáticas sociales, con las que se enfrentan los adolescentes, que deberían ser tomadas con atención entre estas su biografía y el contexto que lo rodea donde se encuentra el fenómeno sociocultural.

Para Pedroza y Villalobos (2012), los rasgos tópicamente atribuidos a la adolescencia son:

- El adolescente, no sabe por qué, de pronto lo acomete la tristeza, la desolación, la angustia o la nostalgia. No tiene manera de tomar conciencia de que sus estados de ánimo cambiantes y sus emociones aparentemente caprichosas son atribuibles a la pérdida de su pasado infantil.
- Los adolescentes experimentan íntimamente la desesperanza que se siente cuando no hay lugar al que dirigir el deseo, nadie a quien amar, ninguna capacidad para desviar el apetito sexual hacia una amistad o actividad. Aprende lo que significa perder el pasado y también aprenden a reconocer que éste nunca volverá.
- La adolescencia implica el complejísimo drama de pasar de una zona de la existencia a otra distinta. En ese punto crítico de la vida humana en que las pasiones sexuales y morales fructifican y alcanzan su madurez. El individuo pasa entonces de la vida familiar a la existencia cultural (p. 1601).

Griffa y Moreno (2005), señalan que la vida del adolescente transcurre en dos planos: el de la familia y el grupo de pares, en una progresiva separación y construcción de la identidad. Pero el entorno del joven comprende también demandas sociales más amplias como el rendimiento académico, la elección vocacional, la inserción laboral, y cómo transita con tiempo libre y el uso del dinero.

Sin embargo, como lo mencionan en su estudio Silvia Di Segni, en Griffa y Moreno (2005), existe una “gran orfandad del siglo XX”, haciendo referencia a la pérdida de las figuras parentales como modelos a imitar; parte de la cultura ha desdibujado el rol adulto y es necesaria la creación de nuevos modelos de adultez. Por su parte Verango (2016), expone lo que implica dejar de lado la idea de adulto como alguien que cumple un rol autoritario, los jóvenes necesitan padres, personas que se diferencien de ellos, que marquen límites, que estén presentes, ya que, si esto no ocurre, no logran una adecuada socialización, no aprenden a esforzarse y no toleran frustraciones, lo que podría llevar a consecuencias negativas muchas veces expresadas en conductas destructivas hacia los demás o hacia sí mismos.

En consecuencia, Sternbach (2006) explica que los jóvenes de hoy no se parecen a los de algunas décadas anteriores. Debido a mutaciones culturales, que han producido cambios en la subjetividad de todas las sociedades, por lo que no se puede definir a la adolescencia como una categoría estática y rígida. Incluso se presenta como una de las incoherencias más severas con las que se debe enfrentar el adolescente, la llamada postmodernidad, generando así, problemáticas que pueden poner en riesgo la vida del joven. Sin embargo para (Rojas y Sternbach, 1997, p.121), señala si prestamos atención en los últimos años, el crecimiento paulatino de la ideación el intento y suicidio consumando en los adolescentes se ha convertido en un

fenómeno que nos lleva a plantearnos la relación y lugar que ocupan los jóvenes en la familia y en la sociedad hoy en día.

Durante la investigación documental, encontramos algunas estadísticas de la Unicef (2011), que demuestran que el 20 % de la población mundial es adolescente y tienen problemas de salud mental o de comportamiento. El problema más frecuente es la depresión, que los lleva a desarrollar conductas suicidas como: la ideación, el intento y el suicidio consumado colocándose entre las tres primeras causas de mortalidad, “En conjunto, unos 71.000 adolescentes cometen suicidio anualmente, y 40 veces superior lo intentan. Alrededor de la mitad de los trastornos mentales de una vida comienzan antes de los 14 años y el 70% antes de los 24. La frecuencia de trastornos mentales entre los adolescentes ha aumentado en los últimos 30 años; dicho aumento se atribuye a la ruptura de las estructuras familiares, y a las poco realistas aspiraciones educativas y profesionales que las familias tienen para sus hijos e hijas”.

EL ADOLESCENTE Y LAS CONDUCTAS SUICIDAS

Es una condición que recién empieza a ser estudiada y comprendida, se trata de un fenómeno relativamente nuevo, donde algunas investigaciones describen cuales pudieran ser los factores riesgo que llevan a los adolescentes a desarrollar ciertas conductas por tanto revisamos algunas propuestas. “Desde la visión de la salud mental, los adolescentes poseen vulnerabilidades particulares de esta etapa del desarrollo como son: los cambios hormonales, la búsqueda de su individualidad e independencia y al mismo tiempo congeniar con sus pares, el pasar por crisis del divorcio de los padres, estrés e insomnio por responsabilidades académicas, además de los cambios corporales, cambios en pensamientos y cambios en los sentimientos”. Bridge, Goldstein y Brent, (2006), Dichos cambios llevan al adolescente a vivir en incertidumbre y ansiedad que, con el tiempo, si no son manejados adecuadamente podrían ser un factor desencadenante para iniciar con pensamientos y conductas suicidas.

Por tanto, Cortés, et al (2021), indican que la adolescencia y la ideación suicida son un riesgo, se incrementa por la carga de presiones o responsabilidades individuales, que unida a la inexperiencia e inmadurez generan tropiezos que pueden traducirse en momentos de angustia, soledad y frustración, que propician factores de riesgo para cometer un acto o conducta suicida.

Desafortunadamente para algunos adolescentes que presentan conducta suicida como lo señala (Mardomingo, et al, 1992), puede ser una solución a sus problemas y al estrés; dicha conducta incluye ciertas fases, que van desde la ideación, el intento, hasta llegar a la consumación del suicidio. Sin embargo, muchos de los síntomas de las tendencias suicidas son similares a los de la depresión, así como lo indica (American Academia of Child and Adolescent Psychiatry. 2014). Los padres deben de estar conscientes de las siguientes señales que puede emitir el adolescente que ha desarrollado una conducta suicida y el inicio de esta en la etapa de la ideación suicida se muestran en el esquema:

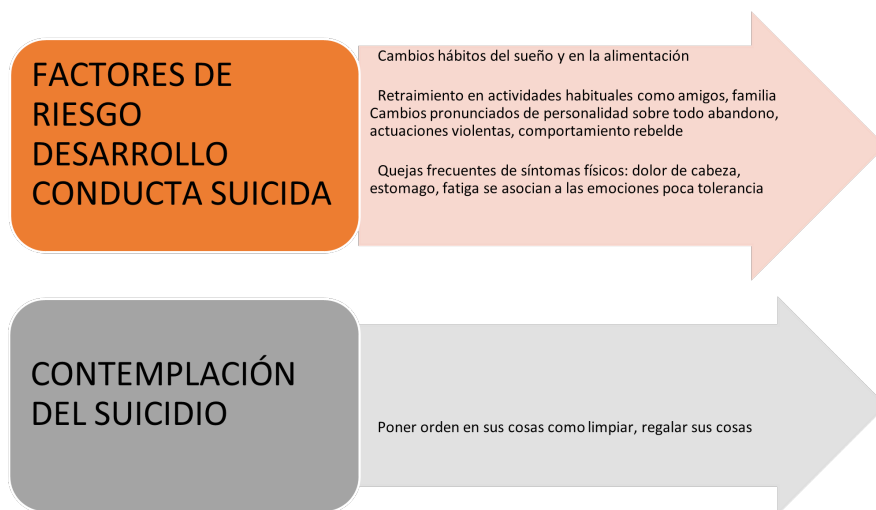


IMAGEN 2
Factores de riesgo de la conducta suicida
Bakalarz (2017).

De acuerdo con la imagen 2, es importante difundir los factores a los padres, madres y tutores de los estudiantes, para que se familiaricen con los temas y conceptos y puedan identificarlos en casa, en caso de que se presente el caso. Por consiguiente, si el niño o adolescente dice “yo me quiero morir” o “yo me voy a suicidar”, se debe tomar en serio esta advertencia, porque esta conducta está ya siendo un detonante. La gente a menudo se siente incómoda hablando sobre la muerte. Sin embargo, puede ser muy útil el preguntarle al joven si está deprimido o pensando en el suicidio. Esto no ha de poner ideas en la cabeza, por el contrario, esto le indicará que hay alguien que se preocupa por él y que tiene la oportunidad de hablar acerca de sus problemas.

Sin embargo, Cortés, et al. (2021), indican que estos adolescentes con conductas suicidas generalmente provienen de familias desestructuradas, con carencias en el aspecto económico, déficit sociales y culturales, alteraciones en las relaciones dentro y fuera del grupo familiar, o lo que pudiera llamarse familias multiproblemas, o familias, que por sus características intrafamiliares y, por el entorno en que viven pueden calificarse de alto riesgo, con pobreza educacional, y de exposición a situaciones familiares adversas.

De acuerdo con lo que mencionan cada uno de los autores podríamos, decir que los adolescentes, con determinadas características psicológicas, sociales y biológicas, los problemas que plantea la sociedad actual resultan irresolubles, de forma que el suicidio se convierte en la única alternativa. Es preciso decir que se hace imprescindible seguir con la investigación de este problema, pues las cifras de víctimas van en aumento.

CONCLUSIÓN.

Ante dicha realidad que nos sobre pasa, nos encontramos que se le ha dado mayor importancia al intento suicida y al mismo suicidio que a la ideación suicida que es un detonante para desarrollar conductas suicidas también se observó que existen pocos estudios de ideación suicida actualizados.

La situación que rodea al suicidio de un adolescente está cargada de dolor desolación e impotencia. Aunque se trata de un fenómeno social, las escuelas no quedan exentas de vivir duelos póstumos a hechos suicidas de estudiantes, por lo que se requieren de protocolos de actuación en todos los niveles educativos, que informen sobre el proceso de atención y seguimiento.

Dentro del sistema educativo, sería conveniente que se desarrollaran programas de intervención que vayan encaminado a mejorar la calidad de vida donde los individuos se focalicen en alcanzar un funcionamiento

óptimo, creando herramientas y estrategias que puedan practicar para alcanzar una vida mejor y más feliz, que ayuden a prevenir y a reducir la incidencia de las ideas suicidas.

Los estigmas, tabús y mitos se les considera criterios culturales, que lleva a las personas que buscan apoyo a que se retraigan por vergüenza, y no reciban la ayuda necesaria. Por estas circunstancias la prevención se ve seriamente entorpecida, así como la detección, evaluación, diagnóstico precoz y tratamiento oportuno, dependerá de la reducción de esta causa de muerte evitable. Por tanto, el suicidio es un proceso que inicia con ideas y sentimientos de preocupación autodestructiva, falta de disfrute de la vida, la planeación de quitarse la vida y la ejecución del suicidio (Sánchez-Sosa et al., 2010).

Como mencionan los autores que se revisaron en el presente artículo, se debe hacer una diferenciación entre lo que se entiende como ideas suicidas y el acto suicida propiamente dicho, ya que éste último tiene como resultado final la eliminación de la propia vida, mientras, que las ideas hacen referencia a los planes y formas que lo llevaran a una tentativa de autolesión o autoeliminación intencionada sin resultado de muerte.

De acuerdo con De la Torre Martí (2003), es fundamental a la hora de detectar el riesgo suicida, evaluar los factores de riesgo del individuo y tener en cuenta que cuanto mayor sea el número de factores en una misma persona, mayor será la probabilidad de que se presente una ideación o una conducta suicida; así mismo, que no se encuentren presentes no significa que una persona no pueda llevar a cabo alguno de estos comportamientos.

Es importante subrayar, la seguridad de un contexto social que ha fracasado en proveer a la población adolescente las fuentes de unión y soporte adecuado a sus necesidades lleva al individuo a desarrollar conductas suicidas. Ya que al verse fragmentada dicha seguridad no se pueden implementar programas de prevención, y aumentar los recursos que la sanidad pública dedica al tema.

Atender los problemas de la salud mental del adolescente es una prioridad para su desarrollo como forma de garantizar su derecho a la salud en general, quizá esto justifica la existencia de tantos estudios en torno del adolescente y que aún no son suficientes para ofrecer modelos, programas o acciones encaminadas a la prevención, intervención y tratamiento de los problemas de salud mental del adolescente.

En resumen, la oportuna detección de los factores de riesgo podría aportar en gran medida al diseño e implementación de programas de prevención más integrales y eficientes frente al suicidio de adolescentes.

REFERENCIAS.

- Abestury, A. y Knobel, M. (1971), *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Aguilar, S. M. L. (2014). *Trastorno Depresivo y Suicidio*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127378/DPPMMLHM_AguilarSanchez_Trastor nodepresivoL.pdf;jsessionid=02A91918E2F1BC30D9A2E83CD3004144?sequence=1
- Aristizabal, V., O., L. (2013), *Imagen corporal asociada a la ideación suicida en adolescentes entre 14 y 16 años en la ciudad de Medellín*. Universidad CES. Colombia.
- Bourdieu, Pierre (2000), *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003), *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata, Madrid.
- Cañas, C. M. T. (2020), *Tipología psicológica y psicopatológica del suicidio en las obras de Fiodor Dostoievski*. Tesis para aspirar al grado de Doctor en Medicina. Universidad de Valladolid.
- Cañón, S.C. y Carmona, J. A. (2018). *Ideación y conducta suicidas en adolescentes y jóvenes*. *Rev. Pediatra Aten Primaria* vol. 20 no. 80 Madrid 2018. de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000400014&lng=es&tlng=es
- Cortes, A. (2014). *Conducta suicida adolescencia y riesgo*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30 (1). 132-139.
- Cuesta-Revé, D. (2017), *Aspectos epidemiológicos del suicidio en adolescentes*, *Revista Mexicana de Pediatría*, 84 (2), 72-77, <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2017/sp172f.pdf>

- Chacón-Matos, M. (2017), El círculo vivencial y la voluntad de sentido: implicancias educativas, *Educations Momentum*, 3 (1), 75-88.
- Chávez-Hernández, A. M., Correa-Romero, F. E., Klein-Caballero, A. L., Macías-García, L. F., Cardoso-Espíndola, K. V., & Acosta-Rojas, I. B. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n3/1794-4724-apl-35-03-00501.pdf>
- Cortés, A., Román, M., Suárez, R. y Alonso, R. (2021). Conducta suicida, adolescencia y riesgo. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*. 11(2), 1-6
- De La Cruz R. L. N. y Zúñiga, H. T. (2017). Ideación suicida y regulación emocional en adolescentes del municipio de Soledad, Atlántico. Programa de Psicología Universidad de la Costa, C.U.C. Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/163>
- Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM), (2016), *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45 (S1), <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.006>
- Fernández, A. (2015). Conflicto y violencia: relaciones de género, expresiones culturales y distensiones emocionales. *Rev. Tabula Rasa*, (22), enero-junio, 167-188 <https://www.redalyc.org/pdf/396/39640443009.pdf>.
- García, R. N. (2006), Ideación e intento suicida en estudiantes y adolescentes y su relación con el consumo de drogas, *Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología*, Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/tesis/tesis_nayeli.pdf
- Gómez, C. y G. Borges (1996). Los estudios que se han hecho en México sobre la conducta suicida: 1966-1994. *Salud Mental*, 19, (1), 45-55.
- González Tovar, J., Martín Favela, A. G., y Garza Sánchez, R. I. (2019). Estructura interna de la Escala de Desesperanza para Adultos Mayores de México [Internal structure and convergence of a scale of hopelessness for older adults in Mexico]. *Pensamiento Psicológico*, 17(1), 61–72. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSII7-1.eied>
- González-Forteza C, Berenzon-Gorn S, Tello-Granados A. M, Facio-Flores D, Medina-Mora M. E. (1998), Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud Públ Méx.*, 40(5), 430-437.
- Griffa, M. C., y Moreno, J. E. (2005). Claves para una Psicología del Desarrollo: Adolescencia, Adulthood, Vejez. (Vol. II). Buenos Aires: Lugar Editorial
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2021), Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio.
- Lukas. E. (2001). Paz vital, plenitud y placer de vivir. Barcelona: Paidós
- Mardomingo M. J. y Catolin-Zamora M. L. (1992), Intentos de suicidio en la infancia y adolescencia: características epidemiológicas. *An Esp Pediatr* 37, (1), 29-32.
- OMS (2021), Suicidio <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- OMS. (2000). Prevención del suicidio: un instrumento para trabajadores de atención primaria de salud. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Toxicomanías, Organización Mundial de la Salud
- Organización Mundial de la Salud (1965): «Problemas de salud de la adolescencia: informe de un comité de expertos de la OMS». *Serie de Informes Técnicos 308*. Ginebra: OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/38485>
- Palacios, A. (2010), La comprensión Clásica del Suicidio. De Emile Durkheim a nuestros días. *Revista Afectivo Sotitatis*, 7 (12), 1-12.
- Pedroza Flores, R., y Villalobos Monroy, G. (2012), La depresión del adolescente en la posmodernidad: entre la práctica educativa eficientista y el narcisismo, *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 15(4). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/34799>
- Pérez, B. S. A. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 15 (2), 196-217

- Piqueras, R. J. A. (2018), El suicidio en la adolescencia: un problema de salud pública que se 'puede y debe prevenir, *Revista de estudios de juventud*, 1 (121), 45-59. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/3.e_l_suicidio_en_la_adolescencia_un_problema_de_salud_publica_que_se_puede_y_debe_prevenir.pdf
- Quiceno, J., y Vinaccia, S. (2013). Calidad de vida, factores salutogénicos e ideación suicida en adolescentes. *Terapia psicológica*, 31(2), 263-271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200012>
- Roca, E. (2014). *Cómo Mejorar Tus Habilidades Sociales*. Valencia - España: ACDE Ediciones.
- Rocamora. B. A. (2017). *Cuando nada tiene sentido. Reflexiones sobre el suicidio desde la logoterapia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rojas E. y Sternbach, S. (1978), *Estudios sobre el suicidio*. Salvat. Barcelona
- Ruiz, A. H. Y., Castro, V. A. y Rodríguez, P. M. (2021). Ideación suicida en un adolescente como estudio de caso desde la perspectiva humanista logoterapéutico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24 (1), 99-121. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/79095>
- Sánchez, D., y Robles, M. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles del psicólogo*, 35 (3), 181-192. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2438.pdf>
- Serrano Ruiz CP, Olave Chaves J. A. (2017), Factores de riesgo asociados con la aparición de conductas suicidas en adolescentes. *MedUNAB [Internet]*, 20(2):139-47. Disponible en: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/2272>
- Serrano, M. Lamingueiro A, Varela, A. García. P. (2009). El suicidio en músicos, pintores, literatos y artistas de cine. En: Serrano Vázquez M, editor. *Psicopatología, arte y sociedad*. Santiago de Compostela: Asociación Gallega de Psiquiatría; pp. 189-208.
- Sternbach (2006). *Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual*. en Rother Hornstein, C. (comp.). *Adolescencias, trayectorias turbulentas*. Buenos Aires, Paidós
- Unicef (2017), *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Suicidio*. Red Argentina de Periodismo Científico.
- Unicef (2011), *La adolescencia una época de oportunidades*. Nueva York.
- Vázquez, J., De Haro, A. (2018), Factores predisponentes para ideación suicida e intento de suicidio en adolescentes adscritos a un Hospital General de Zona de Irapuato, Guanajuato, México. *Aten. Fam.* 2018; 25(2):59-64.
- Valdez R. 2017. *Intento Suicida en Adolescentes en México [Internet*. Consultado el 20 de enero de 2018]. Disponible en: <https://www.insp.mx/avisos/4588-intento-suicida-adolescentes-mx.html>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Leticia González González: Maestra en Formación Docente. Maestrante en Ciencias para la paz (Universidad Mexiquense del Bicentenario). Licenciatura en Pedagogía. Certificada Mediación Escolar. Diplomada en Mediación Escolar y Reingeniería Humana. Actualmente labora en el Consejo para la Convivencia Escolar.

Comportamiento colectivo - grupal violento tendiente a la deshumanización, despersonalización y desdignificación de los otros

Meza Nieto, Nadhiely Donaji; Sánchez Carranza, Rubén

Comportamiento colectivo - grupal violento tendiente a la deshumanización, despersonalización y desdignificación de los otros

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277014>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0257>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Comportamiento colectivo - grupal violento tendiente a la deshumanización, despersonalización y desdignificación de los otros

Nadhiely Donaji Meza Nieto
Escuela Bancaria de México, México
nadhielydonaji@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2334-0828>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0257>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277014>

Rubén Sánchez Carranza
Docente de la Escuela Bancaria de México, México
temachtiani3@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2205-0052>

Recepción: 09 Junio 2022
Aprobación: 26 Septiembre 2022

RESUMEN:

El presente documento forma parte de un trabajo de investigación correspondiente a la asignatura de Perspectivas Contemporáneas del Aprendizaje, del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bancaria de México, en Teoloyucan, Estado de México. El objetivo es acercar al lector al conocimiento de las posibles causas de los comportamientos violentos de los sujetos más allá de lo individual, es decir del comportamiento colectivo-grupal, enfocándose en aquellos tendientes a la deshumanización y despersonalización de los otros al considerarlos como sus contrincantes o enemigos llegando al extremo no sólo de agredirlos o violentarlos sino también de humillarlos y despojarlos de su dignidad humana. La investigación se basa en el análisis de un caso, contrastando los hechos con diversas teorías que tratan de explicar el comportamiento humano colectivo-grupal a partir de las aportaciones de Gustav Le Bon, Randall Collins, Andrade, Appelbaum, Cooley, entre otros. Se concluye con el señalamiento de la importancia que tienen las teorías del comportamiento humano especialmente en lo colectivo-grupal.

PALABRAS CLAVE: comportamiento colectivo-grupal, deshumanización, despersonalización, educación, grupo, violencia.

ABSTRACT:

This document is part of a research work corresponding to the subject of Contemporary Perspectives of Learning, of the Doctorate in Education program of the Banking University of Mexico, in Teoloyucan, State of Mexico. The objective is to bring the reader closer to the knowledge of the possible causes of the violent behavior of the subjects beyond the individual, that is, of the collective-group behavior, focusing on those tending to the dehumanization and depersonalization of others by considering them as their opponents, or enemies reaching the extreme not only of attacking or violating them but also of humiliating them and stripping them of their human dignity. The research is based on the analysis of a case, contrasting the facts with various theories that try to explain collective-group human behavior. It concludes by pointing out the importance of theories of human behavior, especially in the collective-group.

KEYWORDS: collective-group behavior, dehumanization, depersonalization, education-group, violence.

INTRODUCCIÓN

Partiendo del entendido de que un sistema de valores segregado, y por tanto un conjunto internalizado de actitudes y comportamientos sería una función, no un factor objetivo común, de magnitud y fuerza de pertenencia y lealtad al grupo de acuerdo al postulado de Ernesto Ottone, Ana Sojo, Ernesto Espíndola, Juan Carlos Feres, Martín Hopenhayn, Arturo León, Andras Uthoff, Carlos Vergara de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en el texto Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe; se puede comprender que hay acciones de los individuos que por la necesidad de pertenecer

a un grupo se llevan a cabo, sin considerar más que el objetivo para pertenecer a dichos grupos y no por sus posibles consecuencias debido a la connotación violenta de las mismas.

De acuerdo con la perspectiva de la presente investigación con base en la propuesta de estudio de caso de Robert E. Stake, se considera importante puntualizar sobre las técnicas de investigación que permitieron tener un acercamiento a una situación social que al hacerse manifiesta afecta la relación de las personas en lo individual o grupal como parte de un colectivo. Este es un trabajo elaborado desde una perspectiva cualitativa interpretativa, su naturaleza cualitativa se encuentra establecida por los procesos y procedimientos de comprensión e interpretación fundamentados en la línea sociológica de Max Weber, Schütz, Berger, Luckmann, Erickson, entre otros. A pesar de la atención detallada en la conducta interactiva, dista de ser una investigación que centre su atención únicamente en lo conductual.

Desde la propuesta metodológica del estudio de caso como base de esta investigación, se vinculan directamente los procesos macro y microsociales, locales y extralocales, particulares y generales. La investigación, de acuerdo con Erickson, es un “estudio de orden metodológico interpretativo comprensivo” (Erickson, 1997); apoyada con investigación documental sustentada con videos, fotografías, grabaciones de audio, notas periodísticas, entre otras; lo que permitirá que la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos, sea tal como lo plantea Robert E. Stake “mantener con claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1999).

EL COMPORTAMIENTO COLECTIVO-GRUPAL

La humanidad ha protagonizado impresionantes episodios de comportamiento colectivo a lo largo de su historia. Estos acontecimientos frecuentemente nos hacen experimentar emociones que nos llevan a la reflexión sobre las acciones que han hecho que las sociedades se mantengan en una constante deconstrucción por la decidida búsqueda de la paz. Ello nos lleva a pensar lo que Gustav Le Bon propone sobre los caracteres de las multitudes, donde la responsabilidad juega un papel trascendental:

La aparición de los caracteres peculiares a las multitudes se nos muestra determinada por diversas causas. La primera de ellas es que el individuo integrado en una multitud adquiere, por el simple hecho del número, un sentimiento de potencia invencible, merced al cual puede permitirse ceder a instintos que, antes, como individuo aislado, hubiera refrenado forzosamente. Y se abandonará tanto más gustoso a tales instintos cuanto que por ser la multitud anónima, y, en consecuencia, irresponsable, desaparecerá para él el sentimiento de la responsabilidad, poderoso y constante freno de los impulsos individuales. (Le Bon, 1986)

Appelbaum y Chambliss (1997), definen el comportamiento colectivo como una acción voluntaria, dirigida a una meta, que se produce en una situación relativamente desorganizada, en la que las normas y valores predominantes de la sociedad dejan de actuar sobre la conducta individual. El comportamiento colectivo consiste en la reacción de un grupo a alguna situación. Los intereses individuales, así como los individuos se pierden entre las masas, dando lugar a lo que llaman inconsciente racial, es decir, una base común para todos los individuos, que conduce a la institucionalización de la personalidad media de los individuos.

La conducta de un individuo al obrar en conjunto de una masa no puede ser vista como la manifestación de sus características conscientes, como menciona Gustav Le Bon en las aglomeraciones se esfuma la personalidad:

La característica primordial de una masa consiste en la desaparición de las individualidades junto con la aparición de un alma colectiva que presenta características distintas a la de sus componentes individuales... una aglomeración de seres humanos posee características nuevas y muy diferentes de las de cada uno de los individuos que la componen. La personalidad consciente se esfuma, los sentimientos y las ideas de todas las unidades se orientan en una misma dirección. Se forma un alma colectiva, indudablemente transitoria, pero que presenta características muy definidas. La colectividad se convierte entonces en aquello que, a falta de otra expresión mejor, designaré como masa organizada o, si se prefiere, masa psicológica. Forma un solo ser y está sometida a la ley de la unidad mental de las masas (Le Bon, 1986).

En su investigación Collins (1996), menciona que existen elementos constantes en los conflictos entre grupos que involucran violencia, éstos son la tensión y el miedo, factores que cuando no funcionan como disuasores del enfrentamiento, son superados por una situación de pánico social; o como lo señala Andrade en su investigación sobre violencia en la sociedad, donde la moral se descansa y la nombra “moral holiday, que implica que el individuo ahora presenta una libertad de conciencia al llevar a cabo acciones de violencia contra grupos o individuos, como en el caso de los genocidios o las guerras.” (Andrade, 2014)

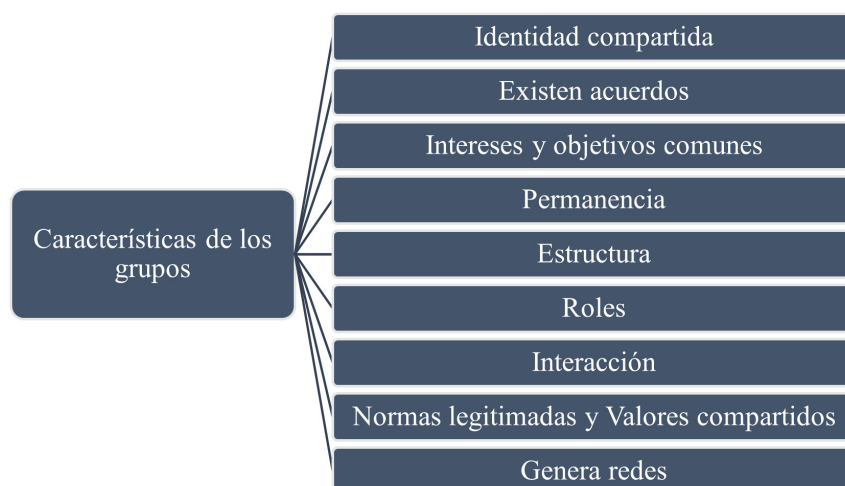
Y en ese sentido pueden llegar a sentir una sensación de invencibilidad, tal como Fornaro (1996) menciona: “Ante la masa, los individuos presentan un sentimiento de invencibilidad, contagio mental y sugestibilidad, acontecimientos que según la teoría de estratificación filogenética del carácter facilita la expresión de las manifestaciones primitivas del carácter: crueldad y salvajismo.” Y dichas manifestaciones llevan a lo que Smelser nombra como “estallidos colectivos”, refiriéndose al miedo pánico, a las locuras y a los disturbios hostiles, que con frecuencia (pero no siempre) son súbitos (Smelser, 1995).

Con base en lo anterior, ante los estallidos colectivos donde se facilita la presencia de manifestaciones primitivas, Le Bon (1986), menciona que “un individuo puede ser transferido a un estado en el que, habiendo perdido su personalidad consciente, obedezca a todas las sugerencias del operador que se la ha hecho perder y cometa los actos más contrarios a su carácter y costumbres”. Con base en lo anteriormente descrito, el individuo que entra a formar parte de una multitud puede suprimir sus represiones, la conciencia o el sentimiento de la responsabilidad. El mismo autor refiere lo siguiente:

La multitud es impulsiva, versátil e irritable y se deja guiar casi exclusivamente, por lo inconsciente. Los impulsos a los que obedece pueden ser, según las circunstancias, nobles o crueles, heroicos o cobardes, pero son siempre tan imperiosos que la personalidad e incluso el instinto de conservación desaparecen ante ellos. (Le Bon, 1986)

En el mismo tenor, Cooley (1962), dice que los grupos se caracterizan por la asociación y cooperación cara a cara y se refiere a grupos primarios porque son fundamentales para la formación de la naturaleza social y los ideales del individuo (Cooley, 1962), esta afirmación implica que tiene que ver con la imagen social de uno mismo, o de lo que se considera que los otros tienen de nosotros. En su texto señala que el grupo primario tiene una asociación cara a cara, un carácter espontáneo y no especializado, existe entre los miembros del grupo una relativa permanencia e intimidad entre los miembros y que el número de personas envueltas es relativamente pequeño.

Con base en la explicación anterior, en el siguiente organizador gráfico, de elaboración propia, se muestran las características que se pueden identificar de los grupos sociales y que servirán de apoyo para las reflexiones que más adelante acerca de ellos se hará.



ORGANIZADOR GRÁFICO 1.
Sobre las características de los grupos

Fuente: Elaboración propia

Un caso de comportamiento violento colectivo-grupal tendiente a la deshumanización y despersonalización de los otros.

Los problemas que enfrenta nuestra sociedad ahora incluyen el comportamiento agresivo y la violencia, que requieren intervenciones en varios niveles, incluidos los niveles individual, grupal y sistémico. A continuación, se hará un breve recorrido sobre el caso que se aborda en este estudio, se inicia con los antecedentes del fútbol, que es el deporte implicado en la investigación.

A) El juego de pelota como antecedente histórico

El libro sagrado de los mayas es un documento de gran importancia cultural que narra, a través del simbolismo, la cosmovisión de los pueblos pertenecientes a Mesoamérica; Aguilar Moreno en su texto sobre la historia del juego de pelota mesoamericano dice:

Entre los mayas, las alegorías de la muerte y la resurrección eran también comparadas con el ciclo vital del maíz. Como los perdedores del juego de pelota eran decapitados al igual que el Dios del Maíz, que fue enterrado en la cancha de Xibalbá por los Señores de la Muerte, podemos ver una relación entre el juego y los rituales agrícolas de la cosecha de maíz. En este contexto, las canchas eran milpas metafóricas que jugaban un papel cósmico en el sustento de los seres humanos y de los dioses (Aguilar Moreno, 2014)

El juego de pelota maya puede considerarse un predecesor del fútbol, y para contextualizar la importancia que tenía en épocas precolombinas el juego de pelota, Barrois & Tokovinine dicen:

El Juego de Pelota podría ser entonces el teatro de enfrentamientos deportivos entre estos grupos. Parece probable que varios equipos existían en la misma ciudad y que defendían los dos campos. En Copan, Waxklajun Ub'aah K'awiiil[1] enarbola las insignias del inframundo y combate, por lo menos simbólicamente [...] Los jugadores personificarían ya al mundo celestial o supramundo, ya al inframundo. Personificaron a divinidades de ambos campos durante el juego. (Barrois & Tokovinine, 2022)

El juego de pelota mesoamericano formaba parte de los rituales de la sociedad y era de tal importancia, que había en las canchas una estructura que implicaba sentido y significado a la vida cotidiana y su visión de lo celestial y cósmico; en palabras de Aguilar Moreno:

Era parte integral de la sociedad como lo atestiguan las cerca de 2000 canchas que se han encontrado en el territorio que se extiende entre el suroeste de Estados Unidos y El Salvador. La compleja estructura del juego obedecía a aspectos sociopolíticos y religiosos, y además conllevaba una serie de significados y funciones, tales como: portal al inframundo, escenario para la representación de batallas cósmicas entre los diversos cuerpos celestes, rituales de fertilidad, ceremonias de guerra, ceremonias políticas y religiosas, ejecución de sacrificios humanos, etcétera. (Aguilar Moreno, 2014)

Referente al simbolismo y el propósito que la manifestación del juego de pelota representa, Eric Taladoire menciona:

El juego de pelota es básicamente un rito dedicado a asegurar el ciclo vegetal, en un enfrentamiento entre las fuerzas del inframundo y los poderes terrestres [...] El concepto de enfrentamiento, de conflicto, implica una relación complementaria del juego con la guerra y el tributo, la segunda base de la economía mesoamericana. Los guerreros en posición de parto (como en el Códice Borgia, lám. 40) de los marcadores de la cancha de Tenam Rosario muestran esa ambivalencia guerra-fertilidad. Por lo tanto, sin perder su valor simbólico de rito de fertilidad, el juego queda estrechamente relacionado con la noción de conflicto, de guerra, de conquista, o más sencillamente de competencia entre ciudades enemigas o rivales. (Taladoire & Becquelin, 1990)

El juego de pelota es el antecedente que hay del fútbol, éste implicaba la cosmovisión mesoamericana y se relacionaba con la guerra entre lo celestial y lo terrestre, si se parte de esta referencia, se puede considerar que el fútbol en la actualidad también se relaciona, de alguna manera con la vida presente y se ha estudiado de diversas maneras, se ha investigado como fenómeno sociocultural, se ha estudiado desde la mercantilización que produce en las sociedades, se han fiscalizado los ingresos económicos del deporte y sus diversas selecciones y torneos, se han realizado protocolos médicos para examinar la salud de los deportistas de esta disciplina, se ha averiguado sobre la vida de diversos personajes importantes del mundo del fútbol y, se ha mirado como un reflejo de las diversas culturas, un sector poblacional lo ha enarbolado de tal manera que lo ha hecho suyo, parte de su vida, de su familia, al grado de sentirse total y absolutamente entregados al deporte del balompié.

B) El contexto del caso

El caso se desarrolla dentro de las instalaciones del Estadio Corregidora, que según datos de la Secretaría de Cultura de Querétaro fue inaugurado el 5 de febrero de 1985 por el presidente Miguel de la Madrid Hurtado, a fines del periodo del gobernador Rafael Camacho Guzmán, su construcción comenzó en 1982 y se considera como uno de los estadios de fútbol más bellos del país, las gradas se realizaron inspiradas en las del Estadio Azteca de la Ciudad de México.

El estadio, es uno de los edificios más distintivos y simbólicos de la Ciudad de Querétaro, cuenta con una estructura de concreto y lámina que comprende una superficie construida de 261,174.00 m². Éste tiene forma oval y está compuesto por tres niveles cerrados, siendo los niveles primero y tercero de graderías, mientras que el segundo nivel lo ocupan los palcos. El primer nivel cuenta con diecinueve filas, el segundo con tres y el tercero catorce, con lo cual tiene treinta y seis gradas desde la parte inferior hasta la superior de la construcción.

Su capacidad de diseño fue de treinta y dos mil, ciento treinta espectadores, sin embargo, posterior a su inauguración le fue añadida, en herrería, en la sección baja un nivel más de gradas, con lo cual su capacidad se incrementó a más de treinta y cinco mil espectadores. Esto lo coloca como el décimo estadio más grande de México, después del Estadio Azteca, el Estadio Olímpico Universitario y el Estadio Azul en la Ciudad de México.

Nielsen Sports (2014), empresa dedicada a recabar información, datos y análisis de audiencias, realizó un estudio del fútbol en México que publica en 2014, en el cual identificó cuatro segmentos de aficionados de acuerdo a su nivel de involucramiento: Futbolero Pasional (el fútbol es mi vida), Futbolero Analítico (el fútbol es mi afición), Futbolero Social (el fútbol es mi fiesta) y Futbolero Apático (de fútbol, ni hablamos) (Nielsen, 2014); en este estudio, el 76% se declara aficionado al deporte, 8.9% son pasionales y 30% analíticos,

59% siguen la liga MX, el 53% utiliza medios digitales para seguir los partidos de este deporte; en este estudio se afirma que existen más de cien marcas patrocinadoras de los equipos que pertenecen a la primera división. De acuerdo con las cifras de Nielsen, México es el sexto país a nivel mundial con mayor porcentaje de población identificada con el fútbol.

Como se puede notar a partir de lo dicho, en la actualidad, el fútbol es considerado uno de los deportes más significativos del país, tanto por los seguidores que tiene, como por la democratización de su práctica, Llopis Goig, afirma que:

El fútbol se presenta en la sociedad actual como una fiesta, una fiesta para los que lo practican, tanto si se trata de niños, adultos o profesionales, como si se trata de espectadores; una fiesta en los estadios con capacidad para más de cien mil espectadores, pero también en las calles de barrios marginales donde los niños comienzan a dar patadas al balón; una fiesta cuando el equipo con el que uno se identifica obtiene un trofeo que es celebrado de manera multitudinaria en el centro de la ciudad, pero también cuando ese mismo equipo logra un gol en un partido insignificante por medio de una adecuada combinación de talento, fuerza y creatividad. Una fiesta, en fin, que no sólo está en el juego, sino también en el ambiente festivo, de amistad y sociabilidad que en torno al fútbol se genera (Llopis Goig, 2007)

En general, es un deporte altamente cotizado y; es por las reglas del juego, la música, los hinchas, mundiales, juegos de liga, incluso, la cercanía que hay en cada colonia de un equipo o un club; que permite a los niños y jóvenes participar del mismo, y se convierte en una actividad lúdica que puede promover valores universales, unir o desunir a las personas y al mismo tiempo, generar ganancias de diversos contextos.

Respecto de los seguidores del deporte, según la RAE el hincha es el “partidario entusiasta de alguien o algo, especialmente de un equipo deportivo” (RAE, 2022) actualmente se consideran hinchas a aquellas personas que acuden a los partidos de fútbol a echar porras para apoyar a sus equipos. Eduardo Galeano, escritor uruguayo escribe un capítulo en su libro *El fútbol a sol y sombras*, dice sobre los hinchas que:

Flamean las banderas, suenan las matracas, los cohetes, los tambores, llueven las serpientes y el papel picado; la ciudad desaparece, la rutina se olvida, sólo existe el templo. En este espacio sagrado, la única religión que no tiene ateos exhibe a sus divinidades. Aunque el hincha puede contemplar el milagro, más cómodamente, en la pantalla de la tele, prefiere emprender la peregrinación hacia este lugar donde puede ver en carne y hueso a sus ángeles, batiéndose a duelo contra los demonios de turno. (Galeano, 2015)

C) Los hechos del caso

El sábado 5 de marzo de 2022, el mundo presenció uno de los momentos más violentos en la historia del fútbol mexicano. Los diarios mencionaban en sus páginas principales notas como “Violencia extrema en el fútbol mexicano: decenas de heridos en una batalla campal entre hinchas de Querétaro y Atlas” (Mancera, 2022); “Tragedia en la Liga MX: Partido entre Gallos y Atlas termina con actos de violencia” (Navarro, 2022)

Durante el partido en el cual se enfrentaron los equipos, Atlas de Jalisco y Gallos de Querétaro, en donde los visitantes eran el equipo de Jalisco y el juego se llevó a cabo en el estadio La Corregidora, sujetos que se denominan aficionados de ambos equipos se enfrentaron en las gradas y en el campo, siendo los principales afectados todos los aficionados del fútbol en el país entero.

La violencia mostrada fue con tal magnitud, que en los videos y fotografías de los medios que cubrieron el partido, se habló de los sujetos golpeados, sangrantes, sin ropa, las imágenes eran de personas, niños, jóvenes, adultos de la tercera edad; hombres y mujeres que corrían hacia el centro de la cancha y gritaban para salvarse. En las crónicas, se mostraba como principal afectado al hincha de Jalisco, pues al estar superados ampliamente en número por los asistentes del equipo local, resultaron ser, los más violentados; sin embargo, la realidad es que quien perdió el partido fue el deporte nacional, la afición, en términos generales, quedó con un saldo en contra. En ese sentido, Galeano dice que “el fanático es el hincha en el manicomio” (Galeano, 2015).

El fútbol nacional y sus seguidores experimentaron una demostración de la irracionalidad y el encarnizamiento del que son capaces las personas cuando tienen una justificación de su animadversión

ante un grupo que perciben que amenaza sus intereses centrales, lo que provocó, de manera inmediata la suspensión del partido, posteriormente la asamblea de dueños para determinar las acciones con los equipos implicados.

El domingo 06 de marzo, el gobernador del Estado de Querétaro, Mauricio Kuri, ofreció una conferencia de prensa donde dio el parte oficial de heridos tras lo acontecido en el Estadio Corregidora, informó que no hubo muertos, sin embargo, hasta ese momento había 26 personas lesionadas, tres ya se habían dado de alta y tres más continuaban heridos de gravedad. En los diarios nacionales se leía “Minuto a minuto: ¿Qué originó la invasión de campo en el Estadio La Corregidora durante el Querétaro vs Atlas?” (Flores, 2022); La Liga MX dijo que aplicará “sanciones ejemplares y sin precedentes” para los responsables de los hechos violentos en el Estadio Corregidora, que dejaron un saldo de al menos 22 personas lesionadas. (Redacción, 2022).

EL COMPORTAMIENTO COLECTIVO-GRUPAL VIOLENTO

Las formas, dimensiones y contextos de la violencia, son variados. La violencia suele presentarse a veces impetuosa y otras veces apacible, por momentos con una fuerza que no se puede evitar sentirla y que duele saberse atrapado en sus entrañas y otros tan suave que no se distingue su existencia o que probablemente es tan normalizada que no se siente, aunque sus manifestaciones sean absolutas, imperiosas y dominantes. La Organización Mundial de la Salud señala que:

La violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2016)

Se puede explicar la violencia desde los postulados de Galtung (1990), donde se define a la violencia cultural como aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural. (Galtung, Cultural violence, 1990), también menciona que la violencia simbólica incorporada a una cultura no mata o mutila como la violencia directa incorporada a la estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de las dos (Galtung, Cultural violence, 1990), en su postulado apunta que la violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia y están relacionadas a las necesidades de supervivencia, de bienestar e identidad, de representación y necesidad de libertad. (Galtung, 1980).

Para Rodríguez (1997), hay cuatro teorías con las que se puede explicar el fenómeno de crecimiento de violencia en Latinoamérica, él habla de las teorías del ambiente adverso, teorías vinculadas con la corrupción y el crimen, las teorías centradas en la población criminal y aquellas teorías centradas en el efecto multiplicador, contexto en el que rostro de la violencia es de jóvenes, tanto en el papel de víctimas como de victimarios.

En este sentido y con base en estas teorías, se reconoce que la diversa variedad de códigos morales en la sociedad hace que se perciba la violencia, de diferentes maneras, y que para algunos un acto considerado violento no lo sea para otros. Esta diversidad de percepciones tiene que ver con los comportamientos subjetivos y lo aceptable o no de éstos. Es por este motivo, que dialogar con un concepto que tiene que ver con comportamientos sociales e influidos por la cultura y sometido a los valores y las normas sociales, puede resultar controversial, particularmente en tiempos donde la violencia predomina en los medios de comunicación, haciéndose presente y constante en la vida cotidiana, al grado de presentarse y no ser siempre vista o ser impetuosa y fulminante, tal como en lo sucedido en el estadio La Corregidora.

Es por esto, que la violencia es subjetivada a partir de lo socialmente admitido y aceptado o legitimado, en palabras de Bourdieu, los actos violentos se vuelven un habitus, como se muestra en la siguiente cita, “Hablar

de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada” (Bourdieu & Wacquant, 1995).

Con base en lo mencionado anteriormente, se puede comprender la configuración de las trayectorias de vida y de las prácticas y representaciones sociales, a partir de experiencias específicas y la aprehensión de la violencia en la conformación de las identidades individuales y sociales. En este sentido, en el juego de fútbol los fanáticos pueden crear tal nivel de violencia, que llega a desatar una pelea piel a piel, y, a este respecto Galeano dice:

En estado de epilepsia mira el partido, pero no lo ve. Lo suyo es la tribuna. Ahí está su campo de batalla. La sola existencia del hincha del otro club constituye una provocación inadmisibile. El bien no es violento, pero el mal lo obliga. El enemigo, siempre culpable, merece que le retuerzan el pescuezo. (Galeano, 2015)

Aunque legal, constitucional y biológicamente tenemos guías para determinar la cualidad humana, como por ejemplo, la igualdad de los seres humanos determinada desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se menciona, en el Artículo 1º que en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. (Cámara de Diputados, 2022)

En este mismo sentido, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos menciona que todos los seres humanos tienen derecho a la vida, derecho a la igualdad y prohibición de discriminación, igualdad entre mujeres y hombres, igualdad ante la ley, libertad de la persona, derecho a la integridad y seguridad personales, entre muchos otros derechos, que hablan de esta cualidad intrínsecamente humana cuando se manifiesta y respeta su dignidad humana. (CNDH, 2022). Con base en la taxonomía de Linneo, el hombre pertenece al reino animalia, vertebrado de la orden primate, género homo y especie H. sapiens (Linné, 1758).

Sin embargo, a pesar de que la idea de persona representa genéricamente a los miembros de la especie humana, la historia ha demostrado la capacidad del ser humano para quitarle la misma característica que nos hace iguales a demás individuos basados en estándares sexuales, morales, raciales, grupales y una infinidad de otros aspectos que propician el fenómeno de la deshumanización y el prejuicio que vemos generado hacia miembros de nuestra misma especie que a su vez propician actos de violencia, tortura y explotación.

El prejuicio ha sido definido tradicionalmente como una actitud negativa (Stephan 1983) y como una antipatía hacia los miembros de otros grupos (Allport, 1954). En este sentido, deshumanizar, esto es, percibir a los demás como si no fuesen seres humanos, implica evaluar a los miembros de dichos grupos de una forma profundamente negativa. En este sentido, un repaso por la Historia de la Humanidad nos permite comprobar cómo el ser humano ha sido capaz de tratar a las personas que no pertenecen a su grupo de forma realmente denigrante. Por ejemplo, en la Edad Antigua, las personas de raza negra fueron consideradas esclavas por sus dueños. Y, por tanto, tratadas como seres de su absoluta propiedad. Además, los campos de concentración nazis son otro ejemplo evidente de cómo las personas pueden deshumanizar al exogrupo: denigrándolo y maltratándolo con el objetivo de exterminarlo. El trato degradante que han recibido grupos como los judíos en Europa central o las personas de raza negra en la época de la esclavitud, no se ha observado únicamente en minorías étnicas o épocas pasadas. En la actualidad, podemos observar cómo, por ejemplo, en el contexto deportivo se insulta a determinados jugadores de fútbol de distinta raza llamándoles “monos” o incluso arrojándoles cáscaras de plátano al terreno de juego para humillarlos. También son llamativas las “jaulas para mendigos” en las que se han llegado a encerrar a las personas sin hogar en China. (Martínez, Moya, & Rodríguez-Bailón, 2017)

Las justificaciones morales y las basadas en la comparación entre el grupo perteneciente y el grupo ajeno sirven como desinhibidores de la agresión ya que no sólo eliminan los argumentos disuasorios autoimpuestos, sino también contribuyen a que la conducta inhumana se perciba como una demostración merecedora de recompensa; aunado a esto, la difusión de la responsabilidad de los actos cometidos a través de la cooperación disminuye el sentido de responsabilidad y culpa de los involucrados. Lo que en otrora era inaceptable moralmente, a través de la reestructuración cognitiva, se convierte en una fuente que enorgullece

al perpetrador. En la anonimidad que brinda el actuar en masa, las restricciones se dispersan y reduce el peligro percibido de recibir un castigo por el actuar previo. (A. Bandura, 1975)

Para comprender la forma en la que se corrompen o transgreden los cánones morales, es importante comprender que los grupos se manifiestan tanto en la capacidad de abstenerse de actuar de manera inhumana como en el poder proactivo de actuar de forma humana, desde los autores mencionados anteriormente, como Le Bon, Randall Collins, Andrade, Appelbaum, Cooley, entre otros. Estos grupos se pueden observar de forma más amplia en una teoría sociocognitiva del yo que incluye mecanismos auto organizadores, proactivos, de autorreflexión y autorregulación enraizados en los estándares personales asociados con auto sanciones.

En este mismo sentido, los mecanismos autorregulatorios que gobiernan la conducta moral no entran en juego a menos de que sean activados a través de múltiples maniobras psicosociales a través de las cuales las auto-sanciones morales son retiradas de la conducta inhumana. Este retiro moral puede centrarse en la reestructuración cognitiva de la conducta inhumana hacia una benigna o digna por justificación moral, modificando el lenguaje con el que se refiere al hecho para percibir el comportamiento inhumano de forma inocente o digna, y comparando las acciones realizadas a otras que conllevarían un mayor perjuicio para forzar una percepción benigna de las primeras; negación del sentido moral personal a través de disolución de la responsabilidad; negando o minimizando los efectos perjudiciales de sus acciones; y la atribución de culpa y la deshumanización de los victimizados.

Es por esto que muchas conductas inhumanas se llevan a cabo a través de redes que apoyan causas legítimas operadas por personas con una conducta moral aparentemente moral, que contribuyen a la perpetración de actividades destructivas por la subdivisión desconectada de funciones y la disolución de la responsabilidad. Dados los diversos mecanismos que catalizan la desconexión moral, la vida civilizada requiere, además que estándares personales humanos, salvavidas inoculados en los sistemas sociales que procuren el comportamiento compasivo y denuncien la crueldad (Bandura, 1993)

En los hechos planteados para el análisis podemos notar que, haciendo alusión al concepto original del juego de pelota, se llevó a cabo un enfrentamiento entre dos fuerzas, pero en este caso no fueron orientadas a la fertilización o a la victoria de algún equipo, en esta ocasión las fuerzas enfrentadas se vieron así por el éxtasis y protección que brinda estar en una masa, por la invencibilidad percibida y la deshumanización al grupo contrario. Es debatible si cada individuo que participó en el enfrentamiento hubiera obrado con tal brutalidad encontrándose aislado, pero lo innegable es que los hechos llevados a cabo sólo son posibles en un contexto de masas en el que los individuos pierden sus nociones morales preestablecidas para realizar actos en los que, de no ser por la formación de lo que Le Bon (1986), consideraría como un “alma colectiva” en la que el ignorante y el sabio tienen la misma incapacidad de contrariar al grupo, se haría un análisis de las consecuencias, tanto legales como morales, antes de llevar a cabo la acción.

D) Educación y libertad de acción colectiva-grupal

Como docentes estamos conscientes de la importancia de la educación en el ser humano, los vínculos que se crean y los aportes que en el desarrollo formativo ha de impulsar, de igual manera se considera como punto de inicio para el mejoramiento de la urdimbre social; por lo que se consideran las posturas de la UNESCO y el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública, entre otros para el análisis de la importancia que ésta tiene en la conformación de la comunidad.

Preocupada por el avance del racismo, la xenofobia y la intolerancia, la UNESCO considera que la educación es esencial para fortalecer los fundamentos de la tolerancia y reducir la discriminación y la violencia. El 18 de enero de 2012 vio la luz el proyecto “Enseñar el respeto para todos”, una iniciativa...que trata de concebir un marco pedagógico para luchar contra el racismo y fomentar la tolerancia adaptable al contexto y las necesidades de cada país. (UNESCO, 2022)

La libertad de un pueblo está ligada a la educación y ésta, se apoya directamente con la práctica docente. Entonces pues, hablar de libertad es también hablar de prosperidad y paz. La Declaración de la Cultura de Paz, establecida en 1999, determina que la paz no solo 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 mutua (UNESCO, 1999)

Con base en lo que señala la Secretaría de Educación Pública, se especifica “Un maestro que atiende a los alumnos en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable” como dominio del perfil de docente esperado y deseable para la Nueva Escuela Mexicana; y, en este mismo dominio, puntualiza que, en el trabajo pedagógico el docente debe:

Construir entornos seguros y saludables es una labor en la que la escuela y los maestros deben ser convocados a participar, pues crear desde los primeros años de escolaridad estilos de vida saludables y ambientes donde se proteja la integridad de los niños, las niñas y los jóvenes puede ayudar a mejorar no solo los aprendizajes, sino la calidad de vida y el ejercicio pleno de los derechos humanos. (SEP, 2019)

La Ley General de Educación, es un documento de gran importancia porque marca desde el poder legislativo de nuestra nación, las especificaciones que el artículo tercero constitucional indica para el Sistema Educativo Nacional. Éste, determina en el capítulo II, de los fines de la educación en el Artículo 15, apartado V que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, persigue los siguientes fines:

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 (Cámara de Diputados del Gobierno de México, 2019)

En el artículo 30, apartado XXI que aborda los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo con el tipo y nivel educativo, serán:

La promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respeto a los mismos. (Cámara de Diputados del Gobierno de México, 2019)

Y en el Capítulo X, se menciona al educando como prioridad en el Sistema Educativo Nacional, y en el artículo 74, se especifica:

Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren 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. (Cámara de Diputados del Gobierno de México, 2019)

Con base en lo descrito antes, queda claramente especificado que la educación tiene como prioridad el fomento a los valores democráticos, resolución no violenta de los conflictos, respeto a la dignidad humana y la posibilidad de generar acciones que trasciendan las fronteras de la escuela y se reflejen en la sociedad en la que se desenvuelve el sujeto.

Guilles Ferry habla del surgimiento de la “sociedad pedagógica” (Ferry, 1990), donde toda la sociedad en conjunto, y no solo maestros y alumnos, requerimos educación, formación y nuevas pedagogías. Su postura sobre la necesaria responsabilización de todos los actores sociales abre la puerta a mirar la educación como un hecho eminentemente plural en el que todos asumimos la responsabilidad de un hecho que está en búsqueda de cambio y que no solamente busca la legitimación con la eficacia como único criterio, se trata de métodos y estrategias específicamente pedagógicas que multipliquen las vías, mediaciones y puntos de encuentro.

En el momento en que el sujeto asume la responsabilidad, se puede pensar en la libertad, y en ese sentido, Vargas menciona que:

La libertad cabal y plena sólo florecerá en nuestra región con la prosperidad, que permite a los hombres plasmar sus sueños y concebir nuevas fantasías. Y para que esta prosperidad, que es todavía el sueño lejano de tantos latinoamericanos, sea posible, es preciso completar la tarea iniciada, perdiendo el miedo y abriéndole a la libertad de par en par todas esas puertas de nuestros países que aún permanecen para ella sólo entreabiertas o cerradas. (Vargas, 1989)

Entonces, será necesario que, al buscar esos enlaces, tengamos en nuestra mente la obligatoria formación docente como vía para una mejor educación y como parte de la imprescindible libertad en la acción. Las palabras de Octavio Paz, un ilustre pensador mexicano que expresa la idea “Si nos encerramos en nosotros mismos, hacemos más profunda y exacerbada la conciencia de todo lo que nos separa, nos aísla o nos distingue” (Paz, 1987)

A partir de lo expuesto, se puede deducir que no basta una formación basada en cuestiones teóricas y que tengan que ver solamente con los aprendizajes, es procurar una mente abierta en la que la constante es la búsqueda del encuentro con el otro, es encontrar la manera de unirnos con el otro, de no estar solos, de acompañar y ser acompañados en la educación y en la vida misma, lo que generará, sin duda, la tan ansiada libertad propia, de pensamiento, libertad del otro y libertad de acción.

Si se habla de libertad en la acción docente, no debe dejarse a un lado la visión de Hargreaves (1998), que habla de una evolución en la enseñanza y, obviamente, en los maestros en un mundo postindustrial y postmoderno -globalizado-, mundo caracterizado por el cambio acelerado, diversidad, tecnología, incertidumbre y, también, un mundo que pretende que la escuela sea la que provea las herramientas necesarias para enfrentar estos cambios acelerados y, a veces, confusos en la vida cotidiana, las tradiciones culturales y los valores, inevitablemente aunado a los aprendizajes necesarios para aprobar pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional. También dice que para la reestructuración educativa es importante negociar conflictos entre el control burocrático y la potenciación profesional de los profesores entre la modernidad, la posmodernidad y, podría decir también, entre generaciones que enseñan y aprenden o entre géneros cada vez menos desiguales y más diversos, entre libertad y opresión. (Hargreaves, 1998)

En este sentido, la libertad en la educación y las prácticas liberadoras, generan transformaciones en los implicados del proceso pedagógico, Paulo Freire apunta que:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (Freire, 2011)

En búsqueda de la conciencia de sí y del mundo, se coincide con la visión de Paulo Freire, quien distingue que el hombre pertenece al mundo y separa el “estar” del “pertenecer”, dándole un sentido diferente, esto implica directamente en la relación con el otro, a partir de la educación:

Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo. (Freire, 2011)

E) Un momento de reflexión y ejemplo

Esta situación analizada, deja una reflexión que se debe considerar, y así como en el juego de pelota había un traje elaborado que daba al jugador la identidad de su cultura, en el fútbol también hay identidad a través del uniforme y éstas dan sentido de pertenencia a los sujetos que las portan. Sin embargo, ante el desorden y la

perturbación de ese día de marzo, se vio un rayo de luz que puede ser un ejemplo de esperanza y confianza en la humanidad.

El Juego de Pelota Maya del Clásico se caracteriza por el traje de jugadores bastante estandarizado, incluyendo yugos, rodilleras en una sola pierna y, a veces, protección en los brazos. Los jugadores aparecen con frecuencia llevando tocados y trajes muy adornados y elaborados que podrían comunicar su estatus o el contexto ritual del juego. (Barrois & Tokovinine, 2022)

En medio del caos, mientras los aficionados estaban corriendo del ataque que se estaba perpetrando contra los portadores de la playera que apoyara al atlas, asustados, con temor de perder la vida y la dignidad, una pareja que asistió al evento desde Guadalajara con el propósito de apoyar al atlas veía que a su alrededor todos los que portaban la playera del atlas estaban siendo golpeados y amedrentados por los aficionados de los gallos, sin embargo, uno de estos aficionados, Alfonso, un niño de 7 años, llevó a cabo un acto que demuestra un nivel impresionante de empatía y humanidad, él se quitó su playera autografiada por los gallos para que la ocupara la mujer identificada como @bichiyal_12 y así asegurar su salida protegida del estadio, en la revista Proceso, se menciona que dijo “El fútbol no es esto, el fútbol no es lágrimas, el fútbol no es miedo y mucho menos sangre” (Proceso, 2022).

Así como Alfonso, hubo personas de la sociedad queretana que, simbólicamente se quitaron la playera y buscaron en los hospitales a las personas que fueron agredidas, llevaron comida, ropa, ofrecieron sus casas y aclararon en diversos medios. Estos hechos permiten la reflexión de que, el sábado 06 de marzo en el estadio La Corregidora se presenciaron actos delictivos, fuera de toda legalidad deportiva y judicial, y que el estado de Querétaro es un estado de la República Mexicana que no puede quedarse con el estigma que deja la violencia.

CONCLUSIONES

El fútbol es un deporte lleno de cultura, historia y fanáticos, que sirve como medio de unión de la comunidad con un fin común, sin embargo, al ser un deporte en el que se congregan grandes cantidades de personas de equipos rivales, no está exento de ser la meca en donde se favorezcan demostraciones de brutalidad, violencia, deshumanización, así como lo contrario, conductas propias de la interacción en las masas y los fenómenos grupales.

El caso que se dio en el estadio corregidora en el partido Querétaro contra Jalisco nos permite una mirada tanto en la capacidad de destrucción y violencia de las que somos capaces los seres humanos cuando nos encontramos en una situación de excitación masiva y pérdida de la noción de humanidad en los demás individuos. De igual manera en estos casos podemos ver como esta noción de humanidad prevalece entre miembros del mismo grupo en donde en pro del bienestar ajeno son capaces incluso de arriesgar su integridad, lo que nos deja con la incógnita de las causas posibles de este actuar, el papel que la educación tiene al fomentar el sentido humano en los estudiantes y la manera en la que la sociedad, la familia y los medios pueden regular hacia uno u otro extremo estas manifestaciones de conductas humanas o prosociales y conductas inhumanas y brutales a seres de la misma especie.

En cualquier etapa del desarrollo social, desde la infancia, donde se construye el yo social, hasta la edad adulta, donde la familia, y la pertenencia a grupos de su edad serán importancia en el desarrollo psicosocial de un sujeto; queda claro que una persona necesita referencias confiables que le ayuden a entender lo que está sucediendo, reorientarse si es preciso y hacer los cambios oportunos. Sin embargo, el sujeto también necesita apoyo para mantenerse fiel a sí mismo porque realmente es consciente de quién es y se reconoce sin dejar de lado a los grupos a los que pertenece y donde se formó.

Se cierra el texto con una frase de Cooley (1962), donde se resalta la importancia de los grupos en el desarrollo del ser humano y da paso a la reflexión de que somos seres sociales y que siempre habrá la posibilidad de coincidir con otros para tener la oportunidad de opinar, decidir, participar, trabajar e incluso elegir.

Estos grupos no son sino fuentes de vida y no sólo para los propios individuos, miembros de ellos, sino también para las instituciones sociales. Estas se moldean, en parte, por tradiciones especiales, pero, en un grado más general, expresan la existencia de una naturaleza universal en la que coinciden todos los hombres de todos los tiempos (Cooley, 1962)

REFERENCIAS

- A. Bandura, B. U. (1975). Desinhibición de la agresión a través de la difusión de la responsabilidad y la deshumanización de las víctimas. . Revista de Investigación en Personalidad.
- Aguilar Moreno, M. (2014). El juego de pelota mesoamericano a través de la historia. Sciencedirect, 73-112.
- Andrade, P. (2014). Violence in society. Pensamiento Americano.
- Appelbaum, R. P. (1997). Sociology: A brief introduction. . Nueva York: Longman.
- Bandura, A. (1993). Personality and Social Psychology Review, 193-209.
- Barrois , R., & Tokovinine , A. (24 de 03 de 2022). El inframundo y el mundo celestial en el juego de pelota Maya. Obtenido de El inframundo y el mundo celestial en el juego de pelota Maya: http://www.famsi.org/reports/03101es/03barrois_tokovinine/03barrois_tokovinine.pdf
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Barcelona: Grijalvo.
- Cámara de Diputados del Gobierno de México. (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (12 de noviembre de 2022). CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Obtenido de CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados, D. (22 de junio de 2022). Constitución política 11032021. Obtenido de Constitución política 11032021: https://ubam.neolms.com/files/9944845/Constitucion_Politica-11-03-2021.pdf?lmsauth=a09ed84c66ac38aa963802c40e8525870df694f7
- CNDH. (2 de noviembre de 2022). Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Obtenido de ¿Cuáles son los Derechos Humanos?: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>
- Collins, R. (1996). Cuatro tradiciones sociológicas. México: UAM.
- Cooley, C. H. (1962). Social organization. A Study of the Larger Mind. Nueva York.: Shoken Books.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. W. (compilador), La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. España: Paidós/M.E.C.
- Ferry, G. (1990). El Trayecto de La Formación. México: Paidós.
- Flores, O. (07 de marzo de 2022). Minuto a minuto: ¿Qué originó la invasión de campo en el Estadio La Corregidora durante el Querétaro vs Atlas? ESPN, págs. 1-7.
- Fornaro, M. (1996). Alle origini della psicologia collettiva: il contributo scientifico di Scipio Sighele. Italia: Cultura e Scuola.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Argentina: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2015). El fútbol a sol y sombra. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1980). The Basic Needs Approach . En K. Lederer, D. Antal, & J. Galtung, Human Needs: A Contribution to the Current Debate (págs. 55-125). Massachusetts: Oelgeschlager, Gunn & Hain; Köningstein.
- Galtung, J. (12 de noviembre de 1990). Cultural violence. En J. Galtung, Journal of Peace Research (págs. 1-36). Gernika : Gernika Gogoratuz.
- Hargreaves, A. (1998). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) . España: Morata.
- Le Bon, G. (1986). Psicología de las masas. Madrid: Morata.
- Linné, C. V. (1758). Systema naturæ: per regna tria naturæ, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus, differentiis, synonymis, locis. (en latín). Estocolmo: Impensis Direct Laurentii.

- Mancera, D. (06 de Marzo de 2022). Violencia extrema en el fútbol mexicano: decenas de heridos en una batalla campal entre hinchas de Querétaro y Atlas. El país, págs. 1-6.
- Martínez, R., Moya, M., & Rodríguez-Bailón, R. (2017). Humanos, animales y máquinas: entendiendo el proceso de deshumanización. *Escritos de Psicología*, 178-189.
- Navarro, J. C. (08 de marzo de 2022). Querétaro - Atlas: 26 heridos resumen y últimas noticias. AS Noticias, págs. 1-3.
- Nielsen. (2014). Infografía Fútbol en México. Obtenido de Infografía Fútbol en México: <https://www.nielsen.com/mx/es/insights/article/2014/infografia-futbol-mexico/>
- OMS. (2016). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia. Washington, DC: Catalogación en la Fuente, Biblioteca Sede de la OPS. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf
- Paz, O. (1987). El peregrino en su patria, historia y política de México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peñalosa Páez, J. (marzo de 2012). Los grupos sociales y nuestro papel en ellos. Obtenido de Contribuciones a las Ciencias Sociales: <https://www.eumed.net/rev/cccs/19/japp.html>
- Proceso. (07 de marzo de 2022). Gracias al niño de Querétaro que me dio su camisa": aficionada al Atlas narra cómo libró la trifulca. Deportes.
- RAE. (23 de marzo de 2022). Real Academia de la Lengua Española. Obtenido de Real Academia de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/hincha>
- Redacción. (07 de marzo de 2022). Batalla en el Estadio Corregidora: Esto sabemos de los disturbios en el Querétaro vs. Atlas. Fox Sports, págs. 1-5.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & Garcia Jimenez, E. (1997). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.
- SEP. (2019). Perfiles Nueva Escuela Mexicana. México: Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- Smelser, N. (1995). Teoría del comportamiento colectivo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos . Madrid: Ediciones Morata
- Taladoire, E., & Becquelin, P. (1990). Tonina, une cité maya du Chiapas (Mexique). Tomo IV. México: Centro de Estudios Mexicano y Centroamericanos.
- UNESCO. (1999). Informe sobre los progresos realizados por la UNESCO en la ejecución del Programa de Acción sobre una Cultura de Paz y sobre la cooperación con el sistema de las Naciones Unidas en este ámbito. Obtenido de Informe sobre los progresos realizados por la UNESCO en la ejecución del Programa de Acción sobre una Cultura de Paz y sobre la cooperación con el sistema de las Naciones Unidas en este ámbito: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-3577ffe2-b20a-4a94-8a04-4b52c419eb90>
- UNESCO. (2022). UNESCO. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>
- Vargas, L. (18 de Febrero de 1989). Letras libres. com. Recuperado el 19 de marzo de 2022, de Letras libres.com: <http://letraslibres.com>

NOTAS

- [1] Se conoce a Waxklajun Ub'aah K'awiil como 18 Conejo, fue el decimotercer gobernante de la dinastía de Copán de la gran civilización Maya.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Nadhiely Donaji Meza Nieto: Estudiante del Doctorado en Educación del programa de estudios la Escuela Bancaria de México. Maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Licenciada en Optometría por el Instituto Politécnico Nacional,

Diplomada en Educación para los Derechos Humanos, Diplomada en prevención de las violencias y abuso del poder desde el enfoque en derechos humanos; Diplomada en igualdad y no discriminación en la convivencia escolar y Diplomada en cultura de los derechos humanos y protección de la salud por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Ponente en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa; ponente en el VII Congreso de la Red de Estudios de Género del Norte de México.

Rubén Sánchez Carranza: Licenciado en educación, Maestro en Educación para la paz, Doctor en Educación para la Paz y la convivencia escolar, Doctor en Educación, Diplomado en liderazgo, calidad y competencias docentes, Diplomado en procesos y competencias para el aprendizaje efectivo de las matemáticas, Curso: Hacia la comprensión de textos en inglés, Programa de perfeccionamiento de competencias docentes en la sociedad del conocimiento en la Universidad Autónoma de Madrid, Certificado en educación para la paz etapa 1, Certificado como experto internacional en mediación escolar, Certificado en comunicación de alto impacto e imagen pública, miembro del Consorcio Universal de las Ciencias y las Bellas Artes. Docente en programas de Especialización, Maestría, y Doctorado. Autor del libro “El Temachtiani. Cuentos, narraciones y otras historias”

R e s e ñ a

Reseña del libro: Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica. Círculo Rojo, España. ISBN: 978-84-1145-947-1

Coyoli Pereyra, Marco Aurelio

Reseña del libro: Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica. Círculo Rojo, España. ISBN: 978-84-1145-947-1

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277016>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Reseña del libro: Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica. Círculo Rojo, España. ISBN: 978-84-1145-947-1

Marco Aurelio Coyoli Pereyra
Consejo para la Convivencia Escolar, México
marcoyolip95@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277016>



Salazar-Mastache Irma Isabel. Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica.. 2022. España. Círculo Rojo. 283pp.. 978-84-1145-947-1

Desde hace décadas los estudios para la paz se vienen posicionando en diferentes contextos a partir de tres dimensiones, como estudios, como acciones que transforman o como investigaciones. La escuela es un espacio en el que la paz se hace presente en sus tres dimensiones.

En México y latinoamérica se han venido desarrollando e implementado diferentes técnicas, estrategias y herramientas para fomentar la paz y prevenir violencias, que por los resultados exitosos se han replicado en diferentes aulas escuelas. Irma Isabel Salazar Mastache, especialista en estudios de violencia escolar, gestión pacífica de conflictos, educación para la paz, interculturalidad para la paz, convivencia escolar, entre otros temas y líneas de investigación que ayudan al buen vivir y al buen convivir, ha publicado el libro Metodologías del trabajo para la convivencia pacífica, bajo las siguientes premisas:

¿cuál es la convivencia que queremos?, ¿cuál es la paz que necesitamos?, ¿por qué existen múltiples paces y distintas formas de convivir? ¿cómo intervienen los programas que fomentan convivencia escolar?, ¿cuál es su alcance y avance en materia de prevención de violencias?, ¿por qué se dice que la violencia escolar sigue en incremento?, ¿cuáles estrategias fomentan la convivencia escolar?

Interrogativas planteadas por la doctora en ciencias de la educación, quien preocupada y ocupada de la prevención de violencias escolares y nuevas formas de convivencia, escribe el libro con el objetivo de brindar herramientas lúdicas y pedagógicas que ayuden a la transformación de escenarios de violencia escolar por espacios de convivencia pacífica, integral y duradera.

De acuerdo con la introducción de texto, que abarca las páginas 11-16, Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica se integra por tres capítulos orientados al conocimiento, comprensión, reflexión y acción de componentes que permiten la convivencia escolar pacífica, integral y duradera.

CAPÍTULO I. ATENCIÓN A LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. TRAYECTORIA 2008-2022.

Se compone de tres apartados. El primero se refiere a los indicadores de la violencia en la escuela, se aborda la violencia por medio de estudios diagnósticos que permiten la reflexión entre lo que se ha venido haciendo y

lo que se requiere poner en práctica en materia de convivencia escolar, prevención y atención de violencias y construcción de paz en el ámbito escolar. El segundo apartado describe la trayectoria de la convivencia escolar (2008-2022), por medio de matrices de datos que dan cuenta de las estrategias nacionales y estatales que se han venido implementando en México y el Estado de México. El tercer apartado propone una tipología de convivencias escolares.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍAS DE TRABAJO PARA LA CONVIVENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ INTEGRAL EN LA ESCUELA. SE

compone seis diferentes estrategias. Cada una comprende ejercicios prácticos que, de manera exitosa, se han realizado en las escuelas.

- Identificar las violencias que nos rodean. Se refiere a conocer, reconocer y resignificar las violencias naturalizadas para transformarlas de manera pacífica.
- Buen vivir y buen convivir. Emociones y resiliencias. Describe los elementos necesarios para convivir (yo soy, yo reacciono, yo siento, yo me recupero, yo me organizo), a través del manejo adecuado de las emociones, la tolerancia y el reconocimiento a los derechos del otros, la resiliencia y el uso adecuado del tiempo.
- Conflictos y su gestión pacífica. Se compone de las técnicas que permiten gestionar los conflictos sin hacer uso de la violencia.
- Igualdad de género. Abarca el género en dimensiones, vida en sociedad, cultura y familia. Se proponen contenidos en torno a la interculturalidad en ambientes educativos basados en la igualdad, la solidaridad, la inclusión, la democracia, la justicia, y el respeto a la diversidad cultural, para construir espacios escolares donde prevalezcan valores y actitudes que rechacen la violencia y gestionen conflictos por medios pacíficos.
- Círculos de paz. Describe el proceso para implementar esta estrategia y la importancia de los círculos de diálogo para prevenir violencias.
- Decálogo para prevenir ser víctima de violencias escolares. Sugiere una herramienta para implantar en las aulas y reforzar la autoestima de los estudiantes.

Cada una de las estrategias se compone de información para reflexionar y ejercicios que se han implementado en la escuela y entre la comunidad escolar, lo que lo convierte en un texto de información y consulta práctica a favor de convivencia armónica, pacífica y duradera.

CAPÍTULO III. CONSIDERACIONES FINALES

Contiene un planteamiento de paz integral, sobre la relación contextual de la víctima que sufre de violencias escolares, con la tipología de violencias de la paz imposible, en la que se ve inmersa y violentada. Además de presentar una serie de preguntas que guían y fundamentan la investigación en torno a la convivencia y la construcción de paz en el ámbito escolar.

El texto cierra con la bibliografía utilizada. De manera general, sugiere la interculturalidad para la paz como una nueva forma de educar desde la diversidad, donde la diferencia permite reconocer el interior de las aulas de clase, las relaciones interculturales. Donde todos se reconozcan iguales como humanos, pero con la singularidad que caracteriza a cada persona.

REFERENCIAS

Salazar-Mastache, I. I. (2022), Metodologías de trabajo para la convivencia pacífica. Círculo Rojo, España.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://editorialcirculo rojo.com/metodologias-de-trabajo-para-la-convivencia-pacifica/> (html)

N
o
r
m
a
s

d
e

p
u
b
l
i
c
a
c
i
ó
n

Normas de Publicación para los autores de la Revista CoPaLa

Actualización 2023



Revista

CoPaLa

Construyendo Paz Latinoamericana

Revista CoPaLa es una publicación electrónica semestral que tiene como principal objetivo divulgar artículos científicos, avances de investigación, ensayos, estudios de caso, análisis teóricos y reseñas bibliográficas críticas o informativas de América Latina, El Caribe o de cualquier otro país, continente o región, abordados desde diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas relacionados con los temas de la democracia, las paces, los conflictos, las violencias, la interculturalidad, los derechos humanos, la no violencia, la educación para las convivencias pacíficas, los métodos de gestión, resolución y transformación de conflictos, así como todo lo relacionado con pedagogías críticas y experiencias de investigación acción participante para la construcción de paz en diferentes contextos sociales, familiares, educativos, regionales, nacionales o mundiales.

Su contenido está dirigido a profesores, investigadores, estudiantes y activistas constructores de paz en Latinoamérica y el Caribe enfocado a contribuir desde el pensamiento, las ideas verbales y escritas, la praxis cotidiana, los artículos, libros, capítulos, mensajes, reseñas, notas, manifestaciones artísticas, y todo aquello que la creatividad pueda potencializar desde la cultura y la educación para la convivencia pacífica con justicia social, democracia verdadera, libertad y dignidad de la vida humana.

La periodicidad de la Revista CoPaLa es semestral.

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

Tipologías documentales que publica la Revista CoPaLa

Podrán ser:

- - Artículos científicos
- - Avances de investigación
- - Ensayos
- - Estudios de casos actuales o con una perspectiva histórica
- - Análisis teóricos
- - Reseñas bibliográficas críticas o informativas
- - Estados del arte
- - Estados de la cuestión

Formato

- La extensión de los trabajos en el envío debe ser de 5,000 a 9, 000 palabras incluyendo las referencias bibliográficas. Fuente Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5.
- Debe tenerse atención especial en el uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio.
- Se solicita como mínimo 20 referencias bibliográficas, dando prioridad a artículos de revistas científicas publicadas en los últimos 5 años. De ser electrónicas deberá incluir el DOI del artículo (en caso de que se tenga) de lo contrario la URL.
- Las colaboraciones deberán ser inéditas, originales y de no postulación simultánea.
- Entregarse en procesador Word, sin ningún tipo de formato, sangrías, viñetas o tabulados.
- Las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías que sean parte del texto, deberán colocarse en los lugares correspondientes dentro del escrito y no por separado. Deberán ser legibles y contener nombre y fuente corta a pie de la imagen y extensa en el apartado de referencias bibliográficas.
- Las notas a pie de página se utilizarán para hacer breves comentarios y aclaraciones (Fuente Times New Roman de 9 puntos e interlineado de 1.0). No se aceptan referencias bibliográficas como pie de página.
- Después del título del artículo y el nombre completo de su(s) autor(es), se debe incluir un resumen de tipo analítico que debe incluir (objetivo, metodología, resultados y conclusiones del artículo). Este resumen deberá entregarse en idioma español e inglés, no mayor a 150 palabras, a renglón seguido.

- Después del resumen en español deberán aparecer las palabras clave (de tres a cinco palabras en español, sin concepto y separadas por una coma. La primera letra de cada palabra clave deberá ir en mayúscula).
- Después del Abstract deberán aparecer las Keywords (palabras clave en idioma inglés, y de acuerdo con el punto anterior).

Estructura del escrito

Título

- Se redacta en español e inglés en promedio de 12 palabras, preciso, claro y expresar el contenido del escrito.
- No utilizar nombres comerciales ni abreviaturas.
- Se debe escribir en mayúsculas y minúsculas, tamaño 14, tipo de letra Times New Roman.

Autores y afiliación

- Nombre y apellidos (Enlazar con icono la cuenta de orcid antes debe registrarse en (<https://orcid.org>))
- Institución a la que pertenecen.
- Institución que financió o apoyó a la investigación (en caso de que así sea).

Resumen y Abstract

- Se redacta en español e inglés, versión reducida del artículo, es puntual escrito en tiempo pretérito y un sólo párrafo en un máximo de 200 palabras.
- Estructura: objetivos, método, resultados y conclusiones.
- No escribir en siglas ni abreviaturas, no citar referencias ni presentar ninguna información ni conclusión que no figure en el artículo.

Palabras clave (Key word)

En español e inglés, máximo de cinco descriptores o palabras clave.
En orden alfabético.

Introducción

Introduzca la investigación describiendo la problemática; explicar la importancia del tema y de los objetivos de su trabajo.

Apartados del cuerpo del escrito

Los que considera el autor para dar cumplimiento con su problemática planteada.

Conclusiones o comentarios de cierre

Da respuesta a los objetivos, hipótesis (si fuera el caso), y problema presentados en orden de importancia.

Referencias bibliográficas

Adopta y se adhiere a las normas de publicación establecidas por la American Psychological Association (APA), última edición.

Se sugiere, pero no es requisito, el uso de programas de Gestor de referencias bibliográficas, por ejemplo, Mendeley, RefWorks, Zotero, EndNote basic, etc.

Autoría

- La Revista CoPaLa recibe artículos con un máximo de tres autores.
- Entendemos como autores a las personas que han participado en la aportación intelectual de la investigación, en el desarrollo del trabajo y en la redacción del escrito.
- El colaborar, ayudar o participar en la recolección de datos cuantitativos o cualitativos; participar en la aplicación de técnicas y herramientas de investigación, así como la revisión o corrección de estilo, no son labores suficientes para ser parte de la autoría de un artículo o ensayo científicos.
- La Revista CoPaLa se deslinda de cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos de intereses derivados de la autoría de los trabajos publicados.
- Después del título incluir nombre y apellidos del autor(es), así como el cargo que ostenta(n), la institución a la cual está(n) adscrito(s) y su dirección electrónica.
- Anexar un resumen curricular por cada autor, no mayor a seis renglones.

Extensión

- La extensión del escrito deberá ser de 5000 a 9000 palabras, incluidos cuadros, gráficas, notas y bibliografía. Deberán presentarse en hoja de 28 líneas (64 golpes por línea, fuente Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5).
- Las reseñas deberán tener una extensión de tres a seis cuartillas, y deberán incluir:
- Título del libro reseñado, Autor(es), editorial, ciudad de edición, año de publicación, ISBN y total de páginas.
- La portada del libro que se reseñe deberá ser en formato jpg (300 dpi).

Referencias bibliográficas

- El aspecto formal de uso de citas (textual, parafraseo o de comentario), notas y referencias, así como el registro bibliográfico, deben corresponder al formato APA, 6ª Edición.
- El registro bibliográfico debe de contener exclusivamente las fuentes citadas dentro del texto.
- El registro bibliográfico debe aparecer al final del escrito, con el subtítulo correspondiente.
- No se acepta bibliografía como pie de página o nota de página.

Evaluación

- Quien envíe un manuscrito se compromete a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
- Todas las colaboraciones serán dictaminadas por parte de revisores expertos en el campo que no forman parte del equipo editorial de la Revista CoPaLa, mediante el método de “**pares ciegos**”, que es el proceso de revisión en el que se somete al trabajo académico. El procedimiento de revisión consiste en que los revisores realizarán un asesoramiento del escrito de manera individual, sin conocer el nombre del autor (es), y emitirán un dictamen por escrito bajo los siguientes criterios: aprobado para publicación; aprobado con condiciones; o no aprobado. El resultado se notificará al autor por medio de la editorial de la Revista. El fallo del Comité Evaluador es inapelable.
- El recepción del escrito no garantiza la publicación de este.
- La aceptación de cada colaboración dependerá de la evaluación de dos dictaminadores especialistas en la materia que se conservarán en el anonimato, al igual que el autor (autores), para efectos de esta.
- En caso de haber controversia en la decisión final del dictamen, el escrito se someterá a una segunda ronda de revisión.
- Toda colaboración que haya sido aceptada para su publicación será sometida a revisión de estilo, por parte de la editorial de la Revista, notificando de manera previa al autor (autores).
- El tiempo entre la recepción de los escritos y la publicación de los artículos es aproximadamente de seis meses.

Idiomas

- Se acepta la postulación de artículos en español, portugués, francés e inglés.

Composición

- Cada número de la Revista CoPaLa se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación del Comité Evaluador.
- La redacción se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para cualificar el trabajo.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores deben comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación, de lo contrario no procederán a dictamen.

- La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra Revista simultáneamente.
- La colaboración escrita está en formato Microsoft Word.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible y estas direcciones están actualizadas. (No existen links rotos).
- El texto tiene interlineado 1.5, el tamaño de la fuente es de 12 puntos, el formato de la fuente es Times New Roman. Se usa cursiva en vez de subrayado (exceptuando las direcciones URL). En el texto las tablas, cuadros, gráficas, imágenes o fotografías que sean parte del texto, deberán colocarse en los lugares correspondientes dentro del escrito y no por separado. Deberán ser legibles y contener nombre y fuente corta a pie de la imagen y extensa en el apartado de referencias bibliográficas.
- El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las [Normas de publicación para autores](#) que se pueden encontrar en la sección de la Revista.
- El o los autores están de acuerdo con la nota de propiedad intelectual que solicita la Revista que se presenta en la sección Aviso de derechos de autor/a.
- El o los autores están de acuerdo con la Política de Acceso Abierto de la Revista.

Aviso de derechos de autor/a

La Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana informa a sus autores y lectores que toda la publicación debe ser entregada con la Carta de Aceptación de Condiciones de Derechos de Autor, donde se solicita a los autores la autorización para someter el artículo a consideración la Revista CoPaLa para que ésta realice cualquiera de las siguientes actividades:

- La edición gráfica y de estilo de la obra o parte de ésta.
- La publicación y reproducción íntegra de la obra o parte de esta, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer.
- La traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- La adaptación de la obra o formatos de lectura, sonido, voz y cualquier otra representación o mecanismo técnico disponible, que posibilite su acceso para personas no videntes parcial o totalmente, o con alguna otra forma de capacidades especiales que impida a la lectura convencional del artículo.
- La distribución y puesta a disposición de la obra al público, de tal forma, que se pueda tener acceso a la Revista desde el momento y lugar que cada uno elija, a través de los mecanismos electrónicos que dispongan.
- Cualquier otra forma de utilización, proceso o sistema conocido o por conocerse que se relacione con las actividades y fines editoriales a los cuales se vincula la Revista CoPaLa.
- El formato de la Carta es Word con campos de llenado para la incorporación de los datos básicos del manuscrito y los/las autores/ras.
- La Revista pone a disposición la carta para las obras individuales y obras colectivas (hasta tres autores).
- En esa misma carta los autores deben aceptar que con su colaboración, el artículo presentado sea ajustado por el equipo de edición de la Revista CoPaLa, de acuerdo con las "Normas para autores", (previamente establecidas y publicadas en el sitio web oficial de la Revista).

Los autores/as que publiquen en la Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana aceptan las siguientes condiciones:

- Los autores/as conservan sus derechos morales sobre la publicación y ceden los patrimoniales mencionados en la Carta de Cesión de Derechos con la licencia [Creative Commons Atribución - No Comercial - Compatitr Igual 4.0 Internacional](#), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la primera publicación en esta Revista.
- Los autores/as puede realizar otros acuerdos contractuales independientes y adicionales para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta Revista, siempre que indiquen claramente que el trabajo se publicó por primera vez en la Revista CoPaLa. Construyendo de Paz Latinoamericana.

Ética en la publicación

La Revista CoPaLa se adhiere a las normas y códigos establecidos por el Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE), por el International Committee of Medical Journal Editors (ICJME).

Proceso de evaluación por pares

Revista CoPaLa efectúa una revisión por pares a la que llama Proceso de dictaminación. En este proceso se requieren dos dictámenes iguales (doble ciego) aprobatorios o no del material revisado para determinar su inclusión o no en la revista. Los posibles resultados de un proceso de dictaminación externa por pares son: 1) Aceptado, 2) Publicable con modificaciones y 3) No publicable. En caso de que uno de los dos dictámenes sea diferente, se requerirá un tercer dictamen de un tercer dictaminador, es decir, tres dictámenes para obtener dos iguales. Los revisores o árbitros son especialistas del tema abordado por el artículo y emplean el formulario correspondiente establecido en la plataforma de la revista. El noventa y cinco por ciento de los revisores o árbitros son externos a la institución y de procedencia nacional e internacional. Los dictámenes tienen carácter de inapelables en todos los casos. Si existe algún tipo de controversia, ésta la resuelve el editor de la revista en acuerdo con el director y el Comité Editorial Interno.

Frecuencia de publicación

Desde su creación, Revista CoPaLa ha sido una publicación semestral: enero-junio y julio-diciembre.

Política de acceso abierto

El acceso abierto es bajo los términos y condiciones de Creative Commons ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)), el cual permite su uso irrestricto, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra sea citada correctamente.

Políticas referentes a los derechos de explotación de la Revista

Los derechos de explotación de la Revista CoPaLa están en facultad de publicarlos en formatos físicos y/o electrónicos, incluido internet.

Proceso para identificar y tratar las denuncias de mala conducta en la investigación Sobre el plagio

El plagio es la acción de copiar un párrafo o más en su integridad o en partes de obras ajenas, sin que se registre la correspondiente referencia de la autoría en las citas textuales, de comentario o de resumen. También se incurre en plagio al tomar

ideas de textos ajenos o de conferencias, ponencias, talleres o cursos que otras personas han expuesto en eventos de carácter académico, cultural o político.

El plagio constituye un delito, y quien incurra en dicha práctica será responsable de los cargos jurídicos que el o los afectados decidan tramitar.

Detectado el plagio antes de la publicación del artículo, la Revista CoPaLa procederá a no publicarlo. Si se descubre el plagio después de la publicación (aunque el autor o autores hayan recibido carta de aceptación de publicación), se procederá a retirar el artículo y se colocará el nombre del autor o autores, el título del artículo y la nota: artículo o ensayo retirado por plagio comprobado.

La Revista CoPaLa utiliza software anti-plagio para verificar el grado de originalidad del texto completo del artículo o ensayo postulado para su posible publicación.

La Revista procederá a sancionar con veto temporal o permanente al autor o autores de publicar en CoPaLa.

Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana. ISSN 2500-8870 (En línea). Género: Publicación seriada de investigaciones científicas y académicas de origen colombiano con periodicidad semestral. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número 04-2016-022416333800-203. Revista CoPaLa es coordinada por su Editor y Director, Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Revista CoPaLa se adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una Licencia: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Datos de contacto

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Director de la Revista CoPaLa
Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana
copalarevista@gmail.com

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, es una publicación semestral.

Página electrónica de la revista: <http://revistacopala.net/index.php/ojs>

Dirección electrónica: copalarevista@gmail.com.

Editor Responsable Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número

04-2016 022416333800-203,

ISSN-e 2500-8870, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Fecha de la última modificación: 5 de enero de 2018. Tamaño del archivo 3.5 MB.

OJS/PKP [http://revistacopala.net/index.php/ojs/sobre la revista](http://revistacopala.net/index.php/ojs/sobre_la_revista)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista CoPaLa y son de exclusiva responsabilidad de cada autor.

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

(CC BY-NC-SA 4.0)



 Revista
CoPaLa
Construyendo Paz Latinoamericana

Revista CoPaLa adhiere al primer acuerdo editorial de Deycrit-Sur y a las políticas Open Access.
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, está bajo una licencia:
Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-NC-SA 4.0)

