

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



European Reference InJex 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



"Otro muro en el Sahara" por María Fernanda Torres



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

Fotografía de portada: "Otro muro en el Sahara"

Autora: María Fernanda Torres Mendoza (2010)

Pared en el desierto elaborada por el pueblo de la República Árabe Saharaui Democrática

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 Grandó

Pós-Doutora em Antropologia Social
Docente en Universidad de 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)

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

Roberto E. Mercadillo y David Adams

5-12

Artículos Científicos

- Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI** 13-27
Declaration for the Transition towards a Culture of Peace in the XXI Century
Adams, David; Mayor Zaragoza, Federico; Mercadillo Caballero, Roberto Emmanuele;
Cabezudo, Alicia; Franqueira Castello, Myrian & Ávila Zesatti, Cristina
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0298>
- Cultura de paz: una paradoja egoísta** 28-40
Culture of peace: an egotistical paradox
Clemens C.C. Bauer
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0296>
- Paz y Derechos Humanos en Chile. A cincuenta años del derrocamiento de Allende** 41-59
Peace and Human Rights in Chile. Fifty years after the overthrow of Allende
Edgardo Carabantes Olivares
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0285>
- La (re) construcción de la paz en México por la vía de la comunicación** 60-82
The (re) construction of peace in Mexico through communication
Lucía Calderón Santos
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0290>
- Rodar el pueblo: estructuras de aprendizaje juvenil y acogida comunitaria** 83-113
Rodar el pueblo: youth learning structures and community reception
Arturo Ramírez Ruíz
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0291>
- Chiapanecas transitando colectivamente hacia una vida libre de violencia: desafíos y aprendizajes** 114-131
Chiapas citizens moving collectively towards a life free of violence: challenges and learning
Mónica Carrasco Gómez
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0292>



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/).

Año 8, No.18 / 01 julio-31 diciembre 2023.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

- Cultura de paz en la campaña TEB sobre desapariciones forzadas en España** 132-155
Culture of peace in the TEB campaign on forced disappearances in Spain
Carolina Escudero
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0283>
- Ética docente frente a la Revolución Tecnológica (CRI). Una perspectiva hermenéutica-analógica** 156-182
Teaching ethics in the face of the Technological Revolution (CRI). a perspective analogical-hermeneutics
Alfonso Luna Martínez
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0274>
- Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano** 183-198
Think neoliberalism. A critical vision from the analogical pedagogy of the everyday
Jair Alejandro Vilchis Jardón
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0278>
- Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas** 199-219
Understandings about interculturality and its pedagogical incidences
Ximena Marin Hermann
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>
- Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica** 220-242
Education for peace: Reflections from critical literacy
Elia Calderón Leyton
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284>
- Educar hacia una cultura de paz en el Siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar** 243-261
Educating towards a culture of peace in the 21st century: Guidelines for thinking and acting
Anita Yudkin Suliveres
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0293>
- La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán** 262-288
School violence and interstitial spaces in Mexico. An approximation ethnography in Uruapan, Michoacán
Mónica Lizbeth Chávez González
DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>



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/).

Año 8, No.18 / 01 julio-31 diciembre 2023.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: Experiencias y reflexiones 289-315

Culture of peace, service-learning and citizen training: experiences and reflections

Benilde García Cabrero, Alejandro Roberto Alba Meraz & María Montero López Lena

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0297>

Psicocalle Colectivo: Una propuesta universitaria para la educación y la construcción de paz 316-345

Psicocalle Colectivo: A university proposal for education and the construction of peace

Lorena Paredes, Mosco Aquino & Roberto E. Mercadillo

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0295>

Reseña

El Derecho a la Paz y sus desarrollos en la Historia, Tirant humanidades, Valencia (2022) 246-354

Pando Ballesteros, María de la Paz & Manjarrés Ramos, Elizabeth (Ed.)

ISBN: 9788419071446 ISBN E-book : 9788419071453

Tirant lo Blanch, México

Páginas: 248

Reseña por: **Erika Tatiana Jiménez Aceros**

Reseña del libro: El otro en la arena. 20 miradas y un parpadeo al Sahara Occidental, Gedisa, Universidad Autónoma Metropolitana (2015) 255-358

Roberto Emmanuele Mercadillo Caballero & Ahmed Mulay-Ali (Coord.)

ISBN: 978-84-9784-821-3

Gedisa : Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, México

Páginas: 551

Reseña por: **Luis Guerrero**

Normas de publicación

Normas para publicar en la Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamerica 359



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/).

Año 8, No.18 / 01 julio-31 diciembre 2023.

ISSN (en línea): 2500-8870 | DOI: 10.35600

PRESENTACIÓN

Declarar la Paz desde América Latina

Roberto E. Mercado

ORCID: 0000-0002-5515-5996 <https://orcid.org/0000-0002-5515-5996>

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, México.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Ciudad de México, México.

David Adams

Iniciativa de la UNESCO para el Año Internacional de la Cultura de Paz 2000

Culture of Peace News Network

En 1986, se celebró el I Coloquio Internacional sobre Cerebro y Agresión que dio origen al Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Con cinco proposiciones, sus firmantes expresaron que la biología humana no determina la guerra ni la violencia, sino que éstas son invenciones culturales. Se dio así, un primer paso para transitar de la cultura de guerra a la cultura de paz.

Un segundo paso sucedió en 1999, con la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz desarrollado en la UNESCO y adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Poco más de una década después, en 2011, se conmemoró el 25° aniversario del Manifiesto de Sevilla en el XXXIII Coloquio Internacional sobre Cerebro y Agresión realizado en Roma, Italia. Ahí, David Adams y Roberto Mercado nos encontramos y pensamos que era tiempo de dar un siguiente paso y proponer formas para la transición de la cultura de guerra a la cultura de paz mediante la innovación educativa y la participación de los gobiernos locales. En la propuesta se visualizaron ciertas reformas al sistema de Naciones Unidas elaboradas en 2016 por Federico Mayor Zaragoza y por el mismo David Adams.

Fue así que, tras revisiones y discusiones largas, entre 2019 y 2021, los tres emprendimos la tarea dar forma a una nueva Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI siguiendo un enfoque cognitivo de la conciencia humana con cuatro ejes: reconocer, recordar, comprender y actuar.

Por eso, en la Declaración *reconocemos* las acciones consonantes con la cultura de paz llevadas a cabo en todo el mundo durante los últimos 20 años, así como las acciones violentas y de guerra que continúan imperando.

También, *recordamos* al Manifiesto de Sevilla, a la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz y otras siete resoluciones, declaraciones y manifiestos surgidos desde las Naciones Unidas, con énfasis en aquellos sembrados por la UNESCO que aluden a la cultura de paz y al quehacer científico vinculado a la educación.

Después, en 19 premisas, *comprendemos* las declaraciones y manifiestos a la luz de los conocimientos, problemas, necesidades y posibilidades del siglo XXI. Recuperamos la mención de “nosotros los pueblos” que abre la Carta de las Naciones Unidas suscrita en 1945 para indicar que, si bien fue establecida por los Estados tras su victoria militar, la legitimidad y eficacia última de las Naciones Unidas depende del apoyo y la solidaridad de los pueblos del mundo. Como se expresa en la Constitución de la UNESCO, “una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”.

Finalmente, *proponemos* 12 estrategias que pueden actuarse en dos rutas simultáneas: local y global. La ruta local es fundamentalmente pedagógica para llevarse a cabo, principalmente, por la sociedad civil organizada apoyada por los gobiernos locales. La ruta global implica la creación de un “Consejo de Seguridad de Alcaldes” conformado por representantes de las principales ciudades de todas las regiones del mundo y la expansión de la Asamblea General de las Naciones Unidas para integrar a ciudadanas y ciudadanos del mundo en el análisis, propuestas y resoluciones de los problemas que nos aquejan.

En febrero de 2022, se sumaron a esta Declaración Cristina Ávila-Zesatti de Corresponsal de Paz – México, Myrian Castello de Fábrica dos Sonhos – Brasil, y Alicia Cabezudo de la Alianza Global para Ministerios e Infraestructuras de Paz – Capítulo América Latina y el Caribe. Con su impulso, conformamos un grupo de académicas(os), constructoras(es), educadores(as) y periodistas de paz en América Latina para discutir la pertinencia de la Declaración en esta región del mundo y unir esfuerzos para su difusión. Pronta y solidariamente, Hortensia Sierra Hernández a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, e Irma Salazar Mastache a través del Comité Científico de la Revista Construyendo Paz Latinoamericana (CoPaLa), se unieron a este esfuerzo regional. Fue así que, en septiembre de 2002, la Revista CoPaLa abrió la convocatoria para publicar un número especial que diera espacio a experiencias, pensamientos y propuestas latinoamericanas centradas en la cultura y construcción de paz que coincidieran con las premisas expuestas en la Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI. Como fruto de este esfuerzo, el actual Número 18 de la Revista CoPaLa brinda a las y los lectores de habla hispana 15 textos con una diversidad de formas de comunicar y pensar la paz que abarcan desde cualidades mentales y afectivas humanas que posibilitan la construcción de paz en el ámbito individual, la historia y el contexto político de algunos hitos latinoamericanos, la organización social y comunitaria que resiste a la violencia y crea espacios de resguardo y expresión, hasta la educación para la paz y la ciencia participativa comprometidas con la transformación cultural.

El primer ensayo expone posturas cognitivas y universalistas sobre la mente humana. En “*Cultura de paz: Una paradoja egoísta*”, Clemens C.C. Bauer reflexiona a Nietzsche y la vida del Bodhisattva para argumentar que el entendimiento de nuestros sentimientos y pensamientos nos lleva a reconocer nuestro propio bienestar entrelazado con el bienestar de los demás seres. Asumir que no existe una separación definitiva entre uno mismo y el otro.

Pero la mente humana se sitúa en la historia y el momento político. Es precisamente desde la aproximación histórica y desde su propia experiencia, que Edgardo Carabantes Olivares escribe “*Paz y Derechos Humanos en Chile. A cincuenta años del derrocamiento de*

Allende”. A medio siglo del golpe de Estado en 1973, el autor se pregunta sobre las inadecuaciones del sistema político, social y cultural que mantiene viviendo a las y los chilenos en un espacio que no es ni dictadura ni democracia, sino más bien una hibridocracia caracterizada por violencias soterradas, una paz negativa y manipulación del ejercicio ciudadano. Enfatiza a la desobediencia civil, a la no violencia activa y a la esperanza como actos de resistencia para optar siempre por la vida y la paz.

En tanto, en “*La paz total: Una nueva oportunidad para las iniciativas de paz de excombatientes de las FARC*”, Laura C. Fuentes y Juan D. Forero analizan iniciativas de paz desde y para excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Estas iniciativas delimitan formas de resistencia ante el conflicto colombiano y constituyen estrategias de construcción de paz. “La paz total”, propuesta de la reciente y actual administración del gobierno de Colombia, podría proporcionar –sugieren los autores– un marco estable para la construcción de una sociedad más justa y equitativa que mejore las condiciones económicas y sociales que pudieron haber contribuido al conflicto armado.

La organización ciudadana juega un papel crucial para la construcción de paz e intervenciones comunitarias. Los siguientes cuatro textos hablan, precisamente, sobre ello. En “*La (re) construcción de la paz en México por la vía de la comunicación*”, Lucía Calderón observa y analiza la violencia vivida en el estado de Tamaulipas, México. Ahí, describe cómo la población se volvió gestora de la información que la mantuviera a salvo de las acciones criminales. Enfatiza que, en buen parte, la recuperación de la paz depende de la disposición que la propia sociedad tenga para reconstruirla y para tomar consciencia de las alianzas que construyan con sus congéneres.

Desde Ciudad de México, Arturo Ramírez Ruíz escribe “*Rodar el pueblo: estructuras de aprendizaje juvenil y acogida comunitaria*”. Describe y analiza acciones de juventudes organizadas para rodar bicicletas y, con ello, construir estructuras de aprendizaje, acogida comunitaria y espacios para convivir y vivir con los otros. Pedalear la bicicleta, dice el autor, se vuelve un acto político de resistencia y de reivindicación de derechos que implican saber

conocer y re-conocer, saber organizarnos, saber cuidarnos, saber solidarizarnos, saber resistir, saber transformar y saber sostenernos.

En “*Chiapanecas transitando colectivamente hacia una vida libre de violencia: desafíos y aprendizajes*”, Mónica Carrasco Gómez nos muestra una meticulosa y atrevida etnografía participativa de un proyecto colectivo de mujeres para construir independencia económica y vivir libres de violencia en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Tras buscar y crear espacios seguros para expresar sus voces, las mujeres restablecieron un ambiente colaborador que les favoreció su independencia económica, tomar conciencia de sus relaciones de poder y aprender nuevas formas de relacionarse en las que la intención de actuar o hablar no tuviera como objetivo la imposición, sino la posibilidad de cooperar.

Carolina Escudero nos brinda “*Cultura de paz en la campaña TEB sobre desapariciones forzadas en España*”. Mediante indagaciones cualitativas, analiza la campaña “Te Estamos Buscando” con familias víctimas de la desaparición forzada de bebés en España. Expone las alianzas entre organizaciones que velan por la Verdad, la Justicia y la Reparación que desembocan en, como dice una de las participantes, aceptar que “Somos todos iguales, somos una familia”. Así, la campaña TEB contribuye a gestionar la conflictividad, a denunciar y reconocer los abusos por parte del Estado e instituciones durante la dictadura, a situar a la democracia como antídoto a la violencia, y a fortalecer la cohesión y actuar grupal.

Por supuesto, la educación se destaca como una de las rutas cruciales para la construcción de paz, pero ¿cómo hacerlo? ¿cómo seguir la ruta? Los siguientes seis artículos abordan esas preguntas. En “*Ética docente frente a la Revolución Tecnológica (CRI). Una perspectiva hermenéutica-analógica*”, Alfonso Luna Martínez plantea dilemas éticos relevantes para asimilar el cambio tecnológico e industrial en la educación. Concluye con una propuesta ética analógica en el sentido educativo. Nos plantea la necesidad de superar al mundo capitalista neoliberal para regular el acceso a datos infinitos sobre los intereses de las personas, para que no sean usados para definir tendencias de mercado y consumo, y para reducir la manipulación masiva.

Jair Alejandro Vilchis Jardón escribe “*Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano*”. El autor nos llama a entender que el modelo capitalista no sólo actúa en el sector económico, sino que ha logrado permear al sistema educativo mediante excesivas cargas y/o jornadas de trabajo justificadas bajo la lógica de producción. Invita a que, en colectivo, pensemos en modos más humanos de hacer ciencia con aspiración de justicia social y no como agentes productivos del conocimiento.

En “*Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas*”, Ximena Marin Hermann reflexiona sobre las relaciones entre la interculturalidad y la pedagogía. La interculturalidad, sugiere, emerge desde la necesidad de construir políticas públicas enfocadas a la diferenciación social y la globalización, desde la resistencia y la defensa de las particularidades culturales y sus identidades, y desde la indagación para comprender los problemas de la diversidad y las culturas. Sus implicaciones pedagógicas llevan a la construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva que permitiría responder la pregunta ¿Se puede hablar de construcción ciudadana y social a partir de la pluriversidad y cuáles serían las claves para poder transitar este camino?

Elia Calderón Leyton expone “*Educación para la paz: reflexiones desde la literacidad crítica*”. Su texto nos muestra la importancia de la escritura y la lectura crítica en la educación. Aludiendo al pensamiento de Husserl, Arendt, Habermas, Foucault o Cortina, nos señala la necesidad de practicar la confrontación de saberes y conocimientos, así como de distinguir las desigualdades en las prácticas pedagógicas. El pensamiento crítico contribuye a la pedagogía de la paz y a la capacidad de escuchar a los otros como acto político, porque sitúa al individuo en una comunidad para transformar una duda en verdad, para comprender y lograr un auténtico diálogo en América Latina.

En “*Educación hacia una cultura de paz en el siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar*”, Anita Yudkin Suliveres propone la visión positiva de la paz y el acercamiento crítico a la educación para priorizar el pensamiento creador, la conciencia sobre problemas locales y globales, las formas nuevas de investigar, conocer y saber, el cultivo de la empatía y solidaridad, las artes y la generación de espacios de participación. Las y los educadores, dice

la autora, debemos replantearnos lo que ocurre en los procesos educativos, las experiencias formativas en todos los niveles y reconsiderar tanto los contenidos de estudio como las capacidades y saberes que aspiramos promover.

Mónica Lizbeth Chávez González en “*La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán*” expone una etnografía y grupos focales en una escuela secundaria. Con ello, describe cómo los jóvenes, mediante la pedagogía de la violencia, construyen relaciones y espacios de riesgo, de vulnerabilidad, de impunidad y de indefensión. La juventud se presenta como perpetradora de la violencia escolar y el poder mediante amenazas, ciertas prácticas delictivas o el ejercicio de relaciones sexo-afectivas violentas. Nos urge a atender la intersección entre estas manifestaciones de violencias para incidir, colectivamente, en problemas cotidianos.

La educación, en particular para la paz, requiere acciones e innovaciones. En esta línea, los dos últimos textos exponen propuestas de acción e intervención educativa para construir la paz. En “*Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: Experiencias y reflexiones*”, Benilde García-Cabrero, Alejandro R. Alba-Meraz y María Montero-López Lena nos revelan su propuesta de educación-acción surgida del análisis de tres intervenciones psicosociales realizadas por ellas mismas en México. Exponen los sustentos filosóficos y pedagógicos del aprendizaje-servicio como una alternativa para fomentar la cultura de paz y la formación ciudadana en las instituciones de educación superior. Con ello, despliegan el papel transformador de la educación superior para la toma de conciencia social, la asunción de responsabilidad colectiva y el sentido de agencia. El aprendizaje-servicio vincula a grupos que tienen una misión de paz o justicia social para cosechar los beneficios del apoyo mutuo y la acción colectiva.

En “*Psicocalle Colectivo: Una propuesta universitaria para la educación y la construcción de paz*”, Lorena Paredes, Mosco Aquino y Roberto E. Mercadillo narran la trayectoria de una iniciativa universitaria transdisciplinaria para comprender desde las neurociencias, la antropología y la psicología los fenómenos de la vida en la calle y el uso de sustancias psicoactivas. Proponen un modelo de investigación-acción enmarcado en la cultura de paz y

la compasión como vías para vincularnos con la otredad y para emplear conocimientos científicos en la vida cotidiana. El sentir y el actuar compasivos motivan nuestra acción frente al padecer del otro; la cultura de paz encamina a acciones hacia una construcción de paz activa, conciliatoria, emancipadora y resistente en la vida en la calle y en el uso de sustancias psicoactivas.

El Número 18 de CoPaLa cierra con la reseña de dos pertinentes libros. “*El Derecho a la Paz y sus desarrollos en la Historia*” (2022) publicado por Tirant lo Blanch, editado por María de La Paz Pando Ballesteros y Elizabeth Manjarrés Ramos y cuya reseña escribe Erika Tatiana Jiménez Aceros. El libro recorre la historia de los Derechos Humanos y la historia de la paz y su investigación para, con ello, desdoblar las metodologías y objetos de estudio propios de la construcción de paz y comprender nuestra historia con nuevas configuraciones.

“*El otro en la arena. 20 miradas y un parpadeo al Sahara Occidental*” (2014) publicado por Gedisa y por la Universidad Autónoma Metropolitana y coordinado por Roberto E. Mercadillo y Ahmed Mulay. Este libro, reseñado por Luis Guerrero, presenta la visión de académicas(os), activistas y periodistas de Latinoamérica sobre el conflicto bélico y estrategias de paz desarrolladas en la República Árabe Saharaui Democrática. Con esta reseña, nos solidarizamos con la circunstancia saharauí, la recordamos y visibilizamos en América Latina en este año 2023 que conmemora el 50 aniversario del Frente Polisario, organización que ha mantenido la supervivencia del pueblo saharauí, su procuración de la paz y la exigencia de autonomía para su pueblo y territorio.



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Declaración

Adams, David; Mayor Zaragoza, Federico; Mercadillo Caballero, Roberto Emmanuele;
Cabezudo, Alicia; Franqueira Castello, Myrian & Ávila Zesatti, Cristina

Declaración

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0298>

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 13-27

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI*

Declaration for the Transition towards a Culture of Peace in the XXI Century

**Adams, David; Mayor Zaragoza, Federico;
Mercadillo Caballero, Roberto Emmanuele;
Cabezudo, Alicia; Franqueira Castello, Myrian &
Ávila Zesatti, Cristina**
DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0298>

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio 2023

En 1997, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de Paz. En 1999, adoptó la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz, y en años sucesivos, la Asamblea ha reiterado la conveniencia de su puesta en práctica. Veinte años después, reconocemos que la transición de la cultura de guerra y violencia hacia una Cultura de Paz es una utopía posible.

Reconocemos que la Cultura de Paz se consolida cada vez más en la conciencia de las personas y se ha expresado en numerosas acciones a lo largo del mundo para emprender una educación basada en la comprensión mutua y la solidaridad; para promover la igualdad entre mujeres y hombres en espacios de diversidad de pensamientos, opiniones y orientaciones sexuales; para favorecer la participación de los ciudadanos en la vida democrática de sus

* La declaración puede accederse de manera libre para su descarga, lectura, firma, difusión y comentarios en: <http://www.jtp.mx/declaracion-por-la-paz/es/index.html>

naciones; para defender la libertad de expresión y el libre flujo de la información que concierne a nuestros estilos de vida y decisiones políticas; para establecer formas de producción que respeten la biodiversidad de las especies y de los ambientes en los cuales habitamos; para emplear alternativas no violentas en la solución de conflictos interpersonales, locales, regionales e internacionales con base en el diálogo y el respeto a la autonomía de las personas y de los pueblos.

Reconocemos, sin embargo, que estos 20 años de transición han estimulado la vigencia de las viejas formas de convivencia humana que han dado como resultado la continuación de guerras, creación de enemigos, industria y venta de armas, tráfico de drogas, corrupción y manipulaciones electorales, explotación de la gente, control de la información, dominación masculina, feminicidios y obstaculización a las mujeres para alcanzar la igualdad en todos los ámbitos, ignorancia y exterminio de los pueblos indígenas que habitan en muchas regiones del mundo, atentados a periodistas y comunicadores, migración y desplazamientos forzados por la pobreza y la desigualdad, deterioro del medio ambiente con consecuentes víctimas humanas y de muchas otras especies...

Reconocemos que la expandida creencia de la inevitable naturaleza violenta de los seres humanos, nos ha llevado a un punto de quiebre en nuestra historia y que debemos crear y actuar con urgencia nuevas formas de convivencia para acelerar la transición hacia una Cultura de Paz.

Reconocemos que este punto de inflexión histórica nos provoca recelo y miedo, y que por eso mismo exige la valentía de toda la humanidad, para cuestionar los valores y las creencias que hasta ahora hemos configurado para comprender nuestro sentido y posición en el mundo. Reconocemos, asimismo y con esperanza, que en las últimas décadas los seres humanos han podido expresarse libremente y que, ahora sí, “Nosotros, los pueblos” podremos participar en la consolidación del multilateralismo democrático. Como nunca antes, la humanidad es consciente de que “el cambio” es el eje de la vida y que, cual seres vivos, reflexivos y con intenciones, debemos cambiar y volcarnos hacia nuestro interior que posee la historia propia

y de toda la humanidad.

Reconocemos que el cambio emanado de los individuos puede guiarnos en la búsqueda de aquello que nos vincula con los otros humanos y con la vida toda. Pero, también reconocemos que el cambio individual no es suficiente y que la transición hacia una Cultura de Paz requiere de profundas transformaciones y reformas de las instituciones y políticas que nos conduzcan a un cambio colectivo.

Reconocemos que el sistema de Naciones Unidas tiene la capacidad de promover la Cultura de Paz. Ejemplo de ello fue el periodo entre los años 1992 y 2000, durante los cuales el Programa de Cultura de Paz de la UNESCO fue capaz de desarrollar planes efectivos para la paz en El Salvador y en Guatemala, y logró que algunos países incorporaran este concepto a sus propios textos constitucionales. También movilizó a 75 millones de personas que firmaron el Manifiesto 2000 en el Año Internacional para la Cultura de Paz y se comprometieron a promoverla en sus comunidades.

Reconocemos que es preciso y apremiante inventar un futuro basado en la igual dignidad y la fraternidad.

Por eso recordamos...

Recordamos la *Carta de las Naciones Unidas* firmada en 1945 al finalizar la Segunda Guerra Mundial y cuyo preámbulo declara:

Nosotros los pueblos [...]

resueltos [...]

a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas,

a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

y con tales finalidades

*a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos,
a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad
internacionales, a asegurar, mediante la aceptación de principios y la adopción
de métodos, que no se usará; la fuerza armada sino en servicio del interés común,
y
a emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y
social de todos los pueblos [...].*

Recordamos la *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, aprobada en 1945, que declara:

Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz [...]

Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;

Que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Recordamos la *Declaración sobre la utilización del progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la humanidad*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1975 y que asienta que:

Todos los Estados promoverán la cooperación internacional con objeto de garantizar que los resultados del progreso científico y tecnológico se usen en pro

del fortalecimiento de la paz y la seguridad internacionales, la libertad y la independencia, así como para lograr el desarrollo económico y social de los pueblos y hacer efectivos los derechos y libertades humanos [...].

Todos los Estados adoptarán medidas con objeto de garantizar que los logros de la ciencia y la tecnología sirvan para satisfacer las necesidades materiales y espirituales de todos los sectores de la población.

Todos los Estados cooperarán en el establecimiento, el fortalecimiento y el desarrollo de la capacidad científica y tecnológica de los países en desarrollo, con miras a acelerar la realización de los derechos sociales y económicos de los pueblos de esos países.

Todos los Estados adoptarán medidas tendientes a extender a todos los estratos de la población los beneficios de la ciencia y la tecnología y a protegerlos, tanto en lo social como en lo material, de las posibles consecuencias negativas del uso indebido del progreso científico y tecnológico [...].

Recordamos la *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre Ciencia y Paz*, que desde 1988 afirma que:

[...] es necesario fomentar una mayor conciencia, entre los científicos de todo el mundo, sobre la utilidad de la ciencia como instrumento para acrecentar la paz, la seguridad y la cooperación internacionales, el desarrollo social y económico de la humanidad, la promoción de los derechos humanos y la protección del medio ambiente,

[...] la necesidad de que los científicos establezcan un diálogo libre y abierto entre sí, así como con dirigentes políticos y con el público en general, sobre los adelantos científicos y sus consecuencias actuales y posibles para nuestra

civilización,

Recordamos el *Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia* difundido por decisión de la *Conferencia General de la UNESCO* en 1989 y que concluye que:

[...] la biología no condena a la humanidad a la guerra, al contrario [...] Así como "las guerras empiezan en el alma de los hombres", la paz también encuentra su origen en nuestra alma. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros.

Recordamos la *Declaración de Yamusukro* elaborada en el Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres en 1989 y que declara que:

Los seres humanos no pueden trabajar para un futuro que son incapaces de imaginar [...] La humanidad sólo puede asegurar su futuro mediante una cooperación que respete la primacía del derecho, tome en cuenta el pluralismo, vele por una mayor justicia en los intercambios económicos internacionales y se apoye en la participación de toda la sociedad civil en la construcción de la paz [...] los individuos y las sociedades tienen derecho a un medio ambiente de calidad [...] la humanidad dispone actualmente de nuevas tecnologías cuyo uso eficaz depende, sin embargo, de la paz, puesto que deben servir a este fin y los beneficios resultantes sólo pueden garantizarse plenamente en un mundo pacífico.

Recordamos la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999 y que plantea a la Cultura de Paz como:

[...] un 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 la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación [...]*

y que llama a realizar acciones para:

1) Promover una cultura de paz por medio de la educación; 2) Promover el desarrollo económico y social sostenible; 3) Promover el respeto de todos los derechos humanos; 4) Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; 5) Promover la participación democrática; 6) Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; 7) Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos; 8) Promover la paz y la seguridad internacionales.

Recordamos el *Manifiesto 2000 por una Cultura de paz y No Violencia*, firmado por 75 millones de personas alrededor del mundo para comprometerse a:

respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios; practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas [...];

compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica; defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;

promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;

contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de

las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

Recordamos la *Iniciativa Mundial la Educación Ante Todo* del Secretario General de las Naciones Unidas en 2012, que plantea como prioridad: *Fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo.*

Es así que comprendemos...

Comprendemos que la aspiración a una ciudadanía global requiere de una pedagogía no sólo centrada en la tolerancia, sino en la aceptación de la diversidad de los otros que nos conduzca a la inclusión social, el entendimiento mutuo y a la cooperación.

Comprendemos que no somos seres biológicamente determinados a la violencia, que nuestro cerebro se nutre de experiencias brindadas por el mundo social y que nuestras naturalezas social y biológica posibilitan la paz mediante la empatía, la cooperación y la capacidad de aprender y decidir formas no violentas para resolver conflictos mediante el diálogo, la escucha paciente y la responsabilidad de todos y cada uno de nosotros.

Comprendemos que los seres humanos somos una especie social que se agrupa en comunidades locales, pero también, que podemos ampliar nuestras comunidades mediante la creación de lenguajes y símbolos compartidos que se asientan en nuestras mentes.

Comprendemos que para asimilar la paz en la mente humana necesitamos comprender con profundidad las condiciones de nuestra biología, de nuestras comunidades y de nuestras relaciones con los ambientes y los seres vivos del planeta.

Comprendemos que cada cultura tiene sus propias formas para sobrevivir e interpretar el mundo, por tanto, la transición hacia una Cultura de Paz debe tomar en cuenta las diversas formas en que los seres humanos podemos construir variadas Culturas de Paz.

Comprendemos que las Culturas de Paz pueden generarse desde nuestras comunidades locales cuando reconocemos el sentido de nuestro actuar en los demás y que, dado que nuestras comunidades configuran las ciudades que habitamos, es desde las ciudades donde puede fortalecerse un sentido de comunidad multicultural, a la vez local y global.

Comprendemos que desde nuestras ciudades podemos crear e impulsar formas responsables para usar los recursos del medio ambiente y que estas formas pueden ser guiadas por el pensamiento científico no sólo centrado en el progreso, sino en la comprensión profunda del mundo, del bienestar y del gozo por la vida.

Comprendemos que para que las ciencias contribuyan a políticas y economías de paz, deben construir puentes de aprendizaje y empatía con las tan diversas creencias y conocimientos tradicionales que tenemos cual humanidad diversa y compleja para responder, juntos, nuestra posición en el mundo.

Comprendemos que el ejercicio científico no sólo centrado en el progreso nos conduce a un conocimiento del mundo menos fragmentado y más complejo, congruente con nuestra condición humana que expone a la diversidad como riqueza, pero unida mediante la universalidad del respeto y la libertad, para dar solución a los graves conflictos culturales sobre los géneros, la pobreza, la desigualdad, la seguridad, la discriminación, la violencia o el abuso de sustancias psicoactivas.

Comprendemos que la expresión de Culturas de Paz puede facilitarse en pequeños grupos y comunidades, pero que el impulso de estas expresiones puede generar cambios en la identidad de los grupos, consensos para decisiones globales, formas más justas de resolver conflictos, y estrategias de autonomía local y gobernanza policéntrica para evitar la coerción y el autoritarismo.

Comprendemos que la mención “Nosotros los pueblos...” implica escuchar las voces de quienes habitamos las comunidades del mundo y no sólo de los representantes de los Estados-

Nación, para que sean los ciudadanos, las ciudadanas y sus experiencias quienes preserven a las generaciones presentes y venideras.

Comprendemos que al escuchar las voces de “Nosotros los pueblos...” nos comprometemos a conocer y defender activamente los derechos humanos, la libertad, la dignidad y la igualdad, conservando y respetando nuestra diversidad.

Comprendemos que al escuchar a “Nosotros los pueblos...” nos responsabilizamos de nuestra libertad para buscar y crear economías y progresos sociales que no sólo se basen en adquisición de bienes materiales, sino en nuestro bienestar, ejercicio de nuestros derechos y armonía con los recursos de que dispone nuestro planeta, considerando su propio ritmo y renovación.

Comprendemos que al escuchar a “Nosotros los pueblos...” nos comprometemos a fortalecer nuestra unidad como seres humanos y a velar por nuestra seguridad con base en un bien común sin el uso de fuerzas armadas que atenta contra nuestra libre expresión y desarrollo.

Comprendemos que los logros alcanzados hacia una Cultura de Paz no se reflejan a nivel del Estado-Nación, el cual continúa considerando la preparación militar como una prioridad. Especialmente, no se reflejan en los estados que controlan el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, los cuales continúan aferrándose a las armas nucleares que amenazan la existencia de la humanidad; sus decisiones en el Consejo de Seguridad continúan apoyando a la cultura de guerra.

Comprendemos que nuestras ciudades pueden ser los nodos de generación de Culturas de Paz, porque durante el trascurso de la historia han perdido su propia cultura de guerra para concederla a las autoridades nacionales y porque la mayoría de sus políticas están más alineadas con la cultura de paz que sus equivalentes a nacionales. Ejemplo de ello, son las iniciativas promovidas por las ciudades y pueblos del movimiento Alcaldes por la Paz, que actualmente reúne a 7 mil representantes encargados de coordinar y encabezar comisiones

que laboran por la cultura de paz a un nivel local con una visión global.

Por cuanto antecede, proponemos localmente...

Una Cultura de Paz global que puede cultivarse con diversas expresiones locales... impulsadas y favorecidas por las autoridades de nuestras ciudades, desde las cuales los ciudadanos y las ciudadanas del mundo organicemos pedagogías para la paz y propongamos políticas públicas que:

- Garanticen la inversión en la mejora y enriquecimiento de los ambientes físicos y sociales de las ciudades, para que nuestros cerebros se nutran desde edades tempranas con experiencias de bienestar y consciencia de las condiciones que requieren ser transformadas en nuestras comunidades.
- Fomenten y apoyen proyectos de educación para la paz, expandibles en las instituciones públicas y en ámbitos no formales mediante iniciativas comunitarias que no sean exclusivas de escuelas y universidades que los conviertan en un negocio.
- Lleven conocimientos científicos amplios y transdisciplinarios a las comunidades y barrios para que las personas interroguemos y pensemos la pertinencia de nuestras creencias y valores, para que tomemos consciencia de nuestra posición en el mundo y relación con las demás especies, para que comprendamos que la biología e historia previa no determinan nuestro destino, y para guiar nuestro aprendizaje de resolución de conflictos basado en la no violencia.
- Lleven a las comunidades y los barrios la historia de las culturas del mundo y sus acciones a favor de la paz, para reconocernos en el actuar de las demás personas, para que conozcamos sus símbolos y para que creemos nuevos símbolos compartidos que fomenten la aceptación de los otros, la solidaridad, el respeto y la cooperación.
- Procuren la transparencia y el libre flujo de la información para evitar la secrecía del

Estado y para promover, apoyar y dar libertad a la imaginación y creación de nuevos vocabularios, lenguajes y narrativas para referirnos a la paz y cambiar la manera morbosa en que se transmiten los conflictos en los medios masivos.

- Tomen en cuenta el conocimiento y las acciones de la sociedad civil organizada para habilitar la democracia participativa y para formar ciudadanos y ciudadanas, maestros, periodistas, activistas, líderes sociales y religiosos, policías, estudiantes, profesionistas, políticos y científicos que participen en el ejercicio de sus derechos humanos, en la evaluación de los avances de la cultura de paz en su comunidad y en el monitoreo de garantías como la vivienda, la salud, el saneamiento, la educación y la seguridad pública.
- Establezcan espacios para la reflexión, la escucha y el diálogo entre personas con diferentes edades, diferentes necesidades físicas, afectivas, cognitivas y socioeconómicas, y diferentes identidades étnicas, lingüísticas y de género.
- Fomenten la participación democrática mediante mecanismos de representación equitativos para las diversidades étnicas y de género, alejados de la influencia de la industria militar, de las corporaciones de monopolio financiero, y de instituciones que influyen en la política nacional.
- Prioricen agriculturas, manufacturas y consumos locales y sostenibles que dependan cada vez menos del petróleo y de monopolios corporativos, que respeten la diversidad de especies regionales para contribuir a combatir el cambio climático y problemas ambientales, y que promuevan la creación de cooperativas que trabajen por una economía social y solidaria centrada en el comercio justo y en el bienestar de las familias y colectivos que las conforman.

...y proponemos globalmente

- La creación de un “Consejo de Seguridad de Alcaldes” conformado por representantes de las principales ciudades de todas las regiones del mundo. Este Consejo podrá crearse de forma inmediata para incrementar la conciencia de que otro mundo es posible. Dado que su formación no requerirá de acuerdos ni aprobación de los Estados Miembros de las Naciones Unidas, podrá reunirse virtualmente mediante modernas formas de comunicación y desplegar en la prensa y en medios masivos sus propios acuerdos sobre los temas de seguridad global en la agenda del Consejo de Seguridad actual, incluyendo cuestiones en las cuales el actual Consejo de Seguridad ha fallado, por ejemplo, la abolición de las armas nucleares.
- La creación de un Consejo de Asuntos Socioeconómicos y de un Consejo de Asuntos Medioambientales en las Naciones Unidas, cuyas decisiones representen el balance mundial de poderes y favorezcan la adopción de los acuerdos en ambos asuntos por parte de los Estados Miembros.
- La pronta refundación del Sistema de las Naciones Unidas, con una Asamblea General compuesta a un 50% por representantes de los Estados Miembros y otro 50% por instituciones, academias y organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo que representen a “Nosotros, los pueblos...”, para permitir que el multilateralismo democrático reconduzca las presentes tendencias.

Ahora, “los pueblos” ya tienen voz propia.

Estamos convencidos de que la historia está en nuestras manos y de que otro mundo es posible.

Una cultura de paz global es posible ¡No nos lamentemos, organicémonos!

Signatarios

David Adams. (Autor) Iniciativa de la UNESCO para el Año Internacional de la Cultura de Paz 2000; Culture of Peace News Network. Estados Unidos.

Federico Mayor Zaragoza. (Autor) Presidente de Fundación Cultura de Paz. España.

Roberto Emmanuele Mercadillo Caballero. (Autor) Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Justicia Transicional y Paz, AC. México.

Alicia Cabezudo. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Myrian Franqueira Castello. Fábrica dos Sonhos. Right to Dream Movement. Brasil.

Cristina Ávila Zesatti. Corresponsal de Paz. México.

... 147 signatarios a mayo de 2023.



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Cultura de paz: una paradoja egoísta

Bauer Hoss, Clemens Christian Chimalpopoca

Cultura de paz: una paradoja egoísta

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0296>

Fecha de recepción: 12 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 28-40

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Cultura de paz: una paradoja egoísta

Culture of peace: an egotistical paradox

Bauer Hoss, Clemens Christian Chimalpopoca

Northeastern University

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0296>

Fecha de recepción: 12 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio 2023

Resumen

En el presente texto se propone un acercamiento individualista y egoísta hacia una verdadera cultura de paz. Partiendo de un inicial enfoque en nosotros mismos, incluso si tenemos que ignorar las necesidades de otras personas, se argumenta que esto puede llevar a un auténtico entendimiento de nuestros propios sentimientos y pensamientos, así como de la verdadera naturaleza de la realidad. Entonces, utilizando este entendimiento se puede pasar a un segundo movimiento donde se ayude a los otros y hacer un verdadero cambio hacia un mundo más pacífico. Este acercamiento se derivará de dos ejemplos, por un lado, las enseñanzas del camino del Bodhisattva y por el otro a partir de las ideas del filósofo Friedrich Nietzsche.

Palabras Clave:

Egoísmo, Meditación, Filosofía, Autoconocimiento

Abstract

In the present text an individualistic and selfish approach is proposed towards a true culture of peace. Starting from an initial focus on ourselves, even if we have to ignore the needs of other people, it is argued that this can lead to a true understanding of our own feelings and thoughts as well as the true nature of reality. Then, using this understanding, one can move on to a second effort where you help others and make a real change towards a more peaceful world. This approach will be derived from two examples, on the one hand the teachings of the Bodhisattva path and on the other from the ideas of the philosopher Friedrich Nietzsche.

Keywords:

Selfishness, Meditation, Philosophy, Self-knowledge

Introducción

Las Naciones Unidas definen una "Cultura de paz" como un "conjunto de valores, actitudes, modos de comportamiento y formas de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos abordando sus causas profundas para resolver los problemas a través del diálogo y la negociación entre grupos individuales y naciones" (United Nations, 2009). La transición de una cultura de guerra a una cultura de paz abarca la tolerancia, el desarme, el desarrollo económico y social sostenible, la participación democrática, la igualdad de género, la libertad de expresión y el respeto a los derechos humanos (United Nations, 2009). Para promover una cultura de paz, es fundamental inclinar la balanza cultural a favor de la paz, dejando que la armonía sea el estilo de vida dominante (United Nations, 2009). Esto se puede lograr a través de la educación, las artes y el diálogo intercultural (United Nations, 2009).

Los enfoques multiculturales e interreligiosos de la educación son fundamentales, particularmente en la prevención de conflictos, ya que fomentan los valores de comprensión, tolerancia y respeto (United Nations, 2009). Una cultura de paz promueve los valores, las actitudes, las instituciones y las estructuras que previenen los conflictos abordando sus causas fundamentales para resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación y así transformar las causas subyacentes de la violencia y el conflicto. Abarca una amplia gama de principios y prácticas destinados a crear un mundo en el que la paz no sea simplemente la ausencia de guerra o conflicto, sino un estado del ser que se nutre y cultiva a través de acciones, actitudes y valores intencionales. Los enfoques tradicionales de una cultura de paz han sido utilizados por las sociedades durante siglos y continúan siendo recursos valiosos en la actualidad. Estos enfoques tienen como objetivo infundir valores como el respeto mutuo, la empatía y la cooperación entre individuos, comunidades y naciones.

La educación es una herramienta vital para promover la paz, ya que enseña a las personas las habilidades necesarias para comprender, apreciar y respetar otras culturas y proporciona a las personas una perspectiva amplia, permitiéndoles reconocer el valor de la diversidad y acogerla (Jakarta, 2016). Otro enfoque tradicional es a través de la comunicación no violenta. Su objetivo es crear un diálogo que promueva el respeto mutuo y la empatía al mismo tiempo que desaliente

la agresión y la hostilidad. Fomenta la convivencia pacífica al crear una atmósfera de confianza y entendimiento entre individuos y comunidades. Este enfoque se ha utilizado con éxito en la resolución de conflictos en diversas regiones del mundo (Rosenburg, 2003). Un tercer enfoque de una cultura de paz es a través de la promoción de los derechos humanos básicos a los que tienen derecho todas las personas, independientemente de su origen, cultura o creencias. Este enfoque es fundamental para una cultura de paz, ya que ayuda a eliminar la discriminación, la desigualdad y la violencia. Los derechos humanos promueven la justicia social, el respeto mutuo y la tolerancia, que son cruciales para la coexistencia pacífica (McDougal & Bebr 1964). Estos enfoques más tradicionales de una cultura de paz siguen siendo relevantes en la sociedad contemporánea y deben seguir utilizándose, sin embargo, aquí exploraremos un acercamiento que podría fundamentar un cambio más duradero. Uno que paradójicamente argumenta que es necesario un enfoque egoísta, particularmente en el contexto del autoconocimiento y la meditación, para fundar una verdadera cultura de paz. Nos basaremos en dos propuestas particulares que se han explorado a lo largo de la historia. Por un lado, tomaremos como ejemplo la forma de vida del bodhisattva del budismo y por el otro la idea del "egoísmo ético", desarrollada por el filósofo Friedrich Nietzsche. Ambas propuestas sugieren que las personas deben primeramente perseguir su propio interés, incluso si eso significa ignorar los intereses de los demás, para alcanzar un genuino y duradero entendimiento de la realidad y el sufrimiento para entonces pasar a un segundo momento en beneficio y servicio de la transformación de los demás.

Paradoja egoísta

Comencemos pues desde las raíces de la palabra "ego". Ego se deriva de la raíz protoindoeuropea *éǵH- una palabra reconstruida que significa "yo" o "mío" y es a su vez la raíz de la palabra latina "ego" y la palabra griega "egó" (Mallory & Adams 2006). "Ego" generalmente se refiere al sentido de importancia o egocentrismo de una persona, pero también puede referirse al sentido de identidad propia o autoconciencia de una persona. El concepto del yo o "ego" ha sido un tema filosófico y psicológico importante durante siglos, y varias escuelas de pensamiento han ofrecido diferentes perspectivas sobre qué es el ego y cómo funciona. En el constructo de la psicología freudiana, por ejemplo, el yo es uno de los tres componentes de la psique, junto con el ello y el superyó.

El ego es el aspecto racional y consciente de la psique que media entre las exigencias del ello (fuerzas pulsionales) y las limitaciones del mundo exterior. En la psicología contemporánea, el concepto del ego ha sido ampliado por varios teóricos y escuelas de pensamiento, pero generalmente se refiere al sentido de identidad propia, agencia e individualidad de una persona. Se considera un aspecto central de la experiencia humana y un factor clave en la salud mental y el bienestar.

Por tanto, en este ensayo, la paradoja egoísta se referirá particularmente al individuo que es una entidad distinta, separada e indivisible que se refiere a una sola persona. Es decir, enfatizamos la singularidad o individualidad.

El egoísmo ético de Friedrich Nietzsche es una teoría filosófica que enfatiza la importancia del interés propio individual sobre los intereses de los demás (Nietzsche, Ovejero y Maury & Fischl, 1999). Nietzsche creía que las personas deben luchar por la felicidad y la realización personal, incluso si eso significa ignorar el bienestar de los demás. Esta teoría ha sido criticada por algunos por promover el egoísmo y la falta de preocupación por los demás. Sin embargo, aquí presentaremos una versión diferente del egoísmo ético en la que argumentaremos que podría guiar una cultura moderna de paz al enfatizar la responsabilidad personal y el autoempoderamiento.

Al priorizar su propio interés, Nietzsche proponía que es más probable que las personas tomen decisiones que los beneficien inicialmente a sí mismos y posteriormente a los demás a largo plazo (Nietzsche et al. 1999). En este sentido, el egoísmo ético podría promover la idea de "interés propio iluminado" efectos del cuidado propio, donde los individuos actúan de manera que se benefician a sí mismos y a los demás. Esto se debe a que es más probable que las personas que se centran en su propia felicidad y satisfacción adopten una visión a largo plazo de sus acciones y consideren las posibles consecuencias para ellos mismos y para los demás. Por ejemplo, es más probable que una persona que se concentra en su propio crecimiento y desarrollo personal invierta tiempo y recursos en aprender nuevas habilidades que puedan beneficiarla en su carrera. Sin embargo, esta inversión en su propio interés también puede llevarlos a ser más productivos y efectivos en su trabajo, lo que en última instancia beneficia a su empleador, colegas y clientes. Además, al

centrarse en la realización personal y la felicidad, es menos probable que las personas se involucren en conflictos o agresiones con los demás (Franco, 2018). En cambio, pueden buscar colaborar y cooperar con otros para lograr sus objetivos, lo que podría conducir a relaciones más pacíficas y armoniosas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el egoísmo ético también puede conducir a un comportamiento egoísta o dañino si se lleva al extremo y si no se equilibra con un fuerte sentido de responsabilidad social y respeto por el bienestar de los demás (Franco 2018). En general, si bien el egoísmo ético puede verse como una filosofía controvertida e incluso egoísta, podría tener el potencial de guiar una cultura de paz moderna al promover la responsabilidad personal, la colaboración y el autoempoderamiento.

El egoísmo ético de Nietzsche es una teoría de un egoísmo maduro que se centra en las virtudes del carácter (Swanton, 2011). La concepción de Nietzsche del egoísta maduro es alguien que ha superado su propio egoísmo y ha desarrollado un fuerte sentido de sí mismo, alguien que es capaz de actuar en su propio interés al mismo tiempo que es capaz de reconocer el valor de los demás (Swanton 2011).

La idea de Nietzsche de un egoísta maduro es entonces aquel individuo que ha trascendido la moralidad convencional y abraza la idea de la autocreación individual y el autodomínio (Nietzsche et al. 1999). El egoísta maduro es aquel que ha alcanzado un nivel de autoconciencia y desarrollo personal que le permite reconocer la interconexión de todas las cosas y la importancia de colaborar con los demás para el beneficio mutuo. El egoísta maduro es para Nietzsche el fundamento de la idea del *Übermensch*, o el "superhombre", que a su vez es un llamado al autodescubrimiento y superación personal (Nietzsche, 1883). Para Nietzsche los conceptos del bien y del mal contribuyen a una visión poco saludable y limitada de la vida, donde sólo se busca una evasión del sufrimiento en vez de una aceptación trágica de la realidad y las circunstancias que entonces facilitarían la autoexpresión creativa y los subsiguientes logros. Por lo tanto, el superhombre o egoísta va más allá de los juicios sobre el bien y el mal y creando nuevos valores que lo impulsan a una creatividad ante la vida. De esta manera, prevalece en sus propios intereses y al mismo tiempo puede beneficiar a los demás a largo plazo.

En términos de una cultura de paz, podemos entonces tomar el enfoque del egoísta maduro de Nietzsche como aquel que promueve la autocreación y el autodominio y que puede verse como una forma de promover la responsabilidad personal y el autoempoderamiento. Además, el reconocimiento del egoísta maduro de la interconexión de todas las cosas es un sustrato fundamental para promover la empatía, compasión y comprensión hacia los demás. Al reconocer que todos los individuos están interconectados y son interdependientes, es más probable que el egoísta maduro considere las posibles consecuencias de sus acciones en los demás y actúe en consecuencia con una responsabilidad auténtica. Al tomar el control de su propia vida y buscar la realización personal, es menos probable que se involucre en conflictos o agresiones con otros.

En cambio, puede buscar instruir, colaborar y cooperar con otros para lograr un nivel de conciencia similar, lo que iniciaría una cadena que podría conducir a relaciones basadas en el entendimiento genuino de la realidad y del sufrimiento humano que serían más pacíficas y armoniosas. Así, si una sociedad está integrada por egoístas maduros, se puede llegar a un egoísmo ético universal, donde todos los individuos cada uno actúa en su propio interés pero con un profundo entendimiento de la interconexión con los demás (Österberg, 1988). Finalmente, es importante señalar que el egoísta maduro de Nietzsche es una filosofía altamente individualista y egocéntrica que no debe confundirse como una promoción del egoísmo “inmaduro” y la falta de preocupación por los demás (Leiter 2002). Por lo tanto, cualquier implementación de la filosofía egoísta madura en una cultura de paz moderna debe equilibrarse con un fuerte sentido ético y de responsabilidad social y respeto por el bienestar de los demás lo que nos lleva a la segunda parte donde examinaremos la vida del Bodhisattva.

La forma de vida del Bodhisattva es un camino seguido por aquellos que buscan alcanzar la iluminación en beneficio de todos los seres sintientes (Shantideva, 1992). El concepto de Bodhisattva es fundamental para el budismo Mahayana, que enfatiza la compasión y el altruismo como elementos esenciales del camino espiritual. En el corazón de este camino se encuentra el concepto de *bodichita*, que es la aspiración de alcanzar la iluminación en beneficio de todos los seres sintientes (Shantideva, 1992). Similar al egoísmo maduro, la forma de vida del Bodhisattva

a menudo se describe como una paradoja, ya que implica fomentar nuestro propio bienestar e iluminación como fundamental mientras también trabajamos por el bienestar de todos los seres.

A primera vista, la idea de fomentar el propio bienestar puede parecer contraria a la idea de trabajar por el bienestar de los demás. Sin embargo, la forma de vida del Bodhisattva reconoce que nuestro propio bienestar es esencial para nuestra capacidad de ayudar a los demás. Así como se le indica a un pasajero de avión que se ponga su propia máscara de oxígeno antes de ayudar a los demás, el Bodhisattva reconoce que debemos cultivarnos a nosotros mismos para estar al servicio genuino de los demás. Además, la forma de vida del Bodhisattva reconoce que nuestro propio bienestar está entrelazado con el bienestar de los demás. Esto se debe a que todos los seres están interconectados y son interdependientes, y nuestro propio bienestar depende del bienestar de los demás. Cuando trabajamos por el bienestar de los demás, también estamos trabajando por nuestro propio bienestar, ya que estamos contribuyendo a un mundo en el que todos los seres puedan prosperar.

Otro aspecto de la forma de vida del Bodhisattva que contribuye a la paradoja es el reconocimiento de que no existe una separación definitiva entre uno mismo y los demás. El Bodhisattva reconoce que el concepto de un “yo” separado es una ilusión y que, en última instancia, todos los seres están interconectados (Shantideva, 1992). Esto significa que, al fomentar nuestro propio bienestar, también estamos fomentando el bienestar de todos los seres, ya que estamos contribuyendo a un mundo en el que todos los seres puedan darse cuenta de su interconexión.

Esta interconexión entre todos los seres es el reconocimiento de que todos los organismos vivos son interdependientes y estamos interconectados en una vasta red de relaciones. Todos los seres vivos, desde los microorganismos más pequeños hasta los mamíferos más grandes, tenemos un papel que desempeñar en el ecosistema y dependemos unos de los otros para nuestra supervivencia y bienestar. Por lo tanto, cualquier acción que tomemos puede tener un efecto dominó en todo el sistema, lo que enfatiza la necesidad de un enfoque holístico hacia la vida y el medio ambiente.

Uno de los pilares del camino del bodhisattva es la práctica de la meditación, por medio de la cual se reconoce de una forma experiencial la interconexión e impermanencia de todas las cosas incluidos otros seres sintientes (Shantideva, 1992). Al practicar detenidamente la meditación, y reconocer esta impermanencia e interconexión, se obtiene primero la paz interna de uno mismo y después se puede promover ésta entre los seres hasta llegar a una paz mundial. Y eso puede ser de varias maneras. Al cultivar y lograr una paz interna, se promueve la idea de unidad e interconexión de todos los seres, lo que puede ayudar a cultivar la compasión y la empatía hacia los demás. Cuando reconocemos que todos somos parte de la misma red de vida, podemos desarrollar un sentido de responsabilidad hacia los demás y trabajar para crear un mundo armonioso donde todos los seres podamos prosperar.

De igual forma, el reconocimiento de nuestra interdependencia puede conducir a la práctica de una vida sostenible y la conservación del medio ambiente. Cuando comprendemos el delicado equilibrio de nuestro mundo natural, podemos tomar decisiones conscientes para vivir en armonía con la naturaleza y reducir nuestro impacto en el medio ambiente. Esto puede contribuir a la preservación de los recursos naturales y la mitigación del cambio climático, que son esenciales para la supervivencia de todos los organismos vivos. Y finalmente, el reconocimiento de la interconexión de todos los seres promueve la idea de la no violencia y el respeto por todas las formas de vida. Cuando reconocemos el valor inherente de cada ser vivo, podemos cultivar una cultura de no violencia y trabajar hacia la resolución de conflictos por medios pacíficos.

Por lo tanto, la interconexión de todos los seres es un principio fundamental que puede contribuir a la paz mundial al promover la compasión, la sostenibilidad, la no violencia y el respeto por todas las formas de vida. Al reconocer nuestra interconexión, podemos trabajar hacia un mundo más armonioso y pacífico donde todos los seres puedan prosperar

Si bien el egoísmo maduro de Nietzsche y la forma de vida del bodhisattva son fundamentalmente diferentes en sus bases filosóficas, existen algunas similitudes en su enfoque hacia la creación de una cultura de paz. Como vimos, el egoísmo maduro de Nietzsche se basa en la idea de que los individuos deben esforzarse por superar sus propias limitaciones y convertirse en la mejor versión

de sí mismos, independientemente de las normas o expectativas sociales. En este sentido, el egoísmo maduro de Nietzsche enfatiza la superación individual como el camino hacia la realización personal y la felicidad en un plano inmanente. De manera similar, la forma de vida del bodhisattva se basa en la idea de que las personas deben esforzarse por lograr su propia iluminación, pero con el objetivo final de beneficiar a todos los seres sintientes. Los bodhisattvas reconocen que su propia liberación e iluminación están íntimamente conectadas con la liberación e iluminación de todos los seres, y trabajan incansablemente en beneficio de los demás pensando en un plano trascendental. Tanto el egoísmo maduro de Nietzsche como la forma de vida del bodhisattva reconocen la importancia de la superación individual y el crecimiento personal como medio para alcanzar un estado superior del ser. Sin embargo, mientras que el egoísmo maduro de Nietzsche se centra principalmente en la superación personal individual, y de manera colateral ésta beneficiaría a las demás formas de vida, la forma de vida del bodhisattva pone un mayor énfasis en la interconexión de todos los seres y la importancia de trabajar en beneficio de los demás.

En términos de crear una cultura de paz, tanto el egoísmo maduro de Nietzsche como la forma de vida del bodhisattva enfatizan la importancia de la transformación personal como un medio para contribuir al bien mayor. El egoísmo maduro de Nietzsche sugiere que los individuos que sean capaces de superar sus propias limitaciones y alcanzar un estado superior del ser están en mejores condiciones para crear una sociedad pacífica y armoniosa. De manera similar, la forma de vida del bodhisattva sugiere que las personas que aspiran a una paz interior genuina, idealmente la iluminación y están comprometidas a trabajar en beneficio de los demás tendrán más elementos para crear una cultura de paz. Los bodhisattvas reconocen que la paz no se puede lograr mediante la fuerza o la coerción, sino mediante la enseñanza de la meditación, el cultivo de la compasión, la empatía y la comprensión. Ambas posturas enfatizan que la transformación personal es una condición previa necesaria para crear una cultura de paz.

Ahora bien, ¿cómo se puede iniciar el cambio, inicialmente egoísta en el individuo para después cambiar la sociedad?

Una propuesta fue expuesta ante las Naciones Unidas en el año 2000 por S. N. Goenka, un conocido líder espiritual y maestro de meditación Vipassana (Goenka, 2000). En su discurso, enfatizó la importancia de la paz interior y cómo ésta puede contribuir a la paz mundial. Goenka comenzó su discurso destacando los diversos conflictos y luchas que existían en el mundo de ese entonces, pero siguen siendo actuales. Sostuvo que los conflictos surgen por la falta de comprensión y empatía hacia los demás, que se derivan del desconocimiento de nuestra propia naturaleza e ignorancia de la realidad. Introdujo el concepto de meditación Vipassana, que describió como una técnica de autoobservación que permite a las personas explorar sus propias mentes y comprender mejor la naturaleza de sus pensamientos y emociones. Según Goenka, la meditación Vipassana puede ayudar a las personas a desarrollar paz interior, compasión y comprensión hacia los demás. Así, "Vipassana" que significa "percepción" o "ver las cosas como realmente son" (Sobi Namato, 2008). Es una herramienta poderosa para desarrollar el autoconocimiento y la iluminación porque ayuda a cultivar una conciencia profunda de la propia mente y cuerpo.

A través de la práctica de Vipassana, uno aprende a observar la respiración, las sensaciones corporales y los estados mentales sin juzgar. Este proceso ayuda a desarrollar una comprensión de la naturaleza de la mente y cómo funciona. A medida que uno se vuelve más consciente de sus propios pensamientos, emociones y comportamientos, puede comenzar a ver patrones y hábitos que pueden haber sido previamente desconocidos. A través de esta autoconciencia, uno puede comenzar a comprender las causas y los efectos de sus pensamientos y acciones y las consecuencias que estos tienen. Esta comprensión puede conducir a un mayor sentido de autoconocimiento, ya que uno se vuelve más consciente de sus propias fortalezas, debilidades y tendencias. Además, Vipassana también puede ayudar a cultivar un sentido de desapego de los propios pensamientos y emociones.

A medida que uno observa la mente y el cuerpo, puede comenzar a ver que estas experiencias son impermanentes y no propias. Esta comprensión puede conducir a una comprensión más profunda de la naturaleza de la realidad y la interconexión de todas las cosas y seres. En última instancia, la práctica de Vipassana puede llevar a la comprensión de la verdadera naturaleza de la realidad y al

entender ésta, llevar al fin del sufrimiento. Goenka también habló sobre la universalidad de la meditación Vipassana, enfatizando que no se limita a ninguna religión, cultura o sociedad en particular (Goenka, 2000). Argumentó que la práctica de Vipassana puede ayudar a las personas a trascender sus identidades culturales y religiosas y conectarse con los valores universales del amor, la compasión y la sabiduría e instó a las Naciones Unidas a promover la práctica de la meditación Vipassana como medio para cultivar la paz interior y la armonía global.

Similar al concepto de egoísmo maduro de Nietzsche y la vida del boshisattva, Goenka afirma que, al centrarse en la transformación interna de uno mismo, el mundo puede avanzar hacia un futuro más pacífico y compasivo.

Así podemos concluir que la paradoja del egoísmo para fomenta una cultura de paz, que propone impulsar nuestro propio bienestar genuino para alcanzar el entendimiento de la impermanencia e interconexión de todos los seres antes de poder trabajar por el bienestar de todos los seres se resuelve, cuando reconocemos que nuestro propio bienestar es esencial para nuestra capacidad de ayudar , que nuestro propio bienestar está entrelazado con el bienestar de los demás y que no existe una separación definitiva entre uno mismo y el otro. Al aceptar esta paradoja, podemos cultivar una forma de vida compasiva y altruista que nos beneficie a nosotros mismos y a todos los seres.

Dónde conocer más:

- <https://makaranda.dhamma.org/index.php/about/videos/>
- <https://casatibet.org.mx/nuestra-historia/>
- https://www.youtube.com/watch?v=P97criitlqI&ab_channel=VipassanaMeditation

Referencias bibliográficas

- Franco, Paul. 2018. "Becoming Who You Are: Nietzsche on Self-Creation." *The Journal of Nietzsche Studies* 49(1):52–77. doi: 10.5325/jnietstud.49.1.0052.
- Goenka, Acharya Shri SN. 2000. "Inner Peace for World Peace." Vipassana Research Institute, India.(Address at United Nations and interview
- Jakarta, UNESCO. 2016. "Education for Peace and Sustainable Development." *Regional Science and Bureau for Asia and the Pacific: Jakarta, Indonesia.*

- Leiter, Brian. 2002. "The Philosophy GuideBook to Nietzsche on Morality."
- Mallory, James P., and Douglas Q. Adams. 2006. *The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World*. Oxford University Press on Demand.
- McDougal, Myres S., and Gerhard Bebr. 1964. "Human Rights in the United Nations." *American Journal of International Law* 58(3):603–41.
- Nietzsche, Friedrich, Eduardo Ovejero y Maury, and Johann Fischl. 1999. *Más allá del bien y del mal ; Genealogía de la moral*. 6a ed. México: Porrúa.
- Nietzsche, Friedrich. 1883. *Así Habló Zaratustra*.
- Österberg, Jan. 1988. *Self and Others: A Study of Ethical Egoism*. Vol. 196. Springer Science & Business Media.
- Rosenburg, Marshall. 2003. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: Puddledancer Press.
- Shantideva, Acharya. 1992. *A Guide to the Bodhisattva's Way of Life*. Library of Tibetan Works & Archives.
- Sobi Namato, Achan. 2008. "What Is Vipassana?" Retrieved September 2, 2009 (<http://www.vipassanadhura.com/whatis.htm>).
- Swanton, Christine. 2011. *Nietzsche and the Virtues of Mature Egoism*. Cambridge University Press.
- United Nations. 2009. "BUILDING A 'CULTURE OF PEACE.'" Retrieved (<https://internationaldayofpeace.org/culture-of-peace/>).

Paz y Derechos Humanos en Chile. A cincuenta años del derrocamiento de Allende

Carabantes Olivares, Eduardo

Paz y Derechos Humanos en Chile. A cincuenta años del derrocamiento de Allende

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0285>

Fecha de recepción: 16 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 41-59

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Paz y Derechos Humanos en Chile. A cincuenta años del derrocamiento de Allende

Peace and Human Rights in Chile. Fifty years after the overthrow of Allende

Edgardo Carabantes Olivares

Universidad de La Serena

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0285>

Fecha de recepción: 16 de enero de 2023
Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023
Fecha de publicación: 01 de julio 2023

Resumen

A cincuenta años del golpe de Estado ocurrido en Chile en 1973, se preparan diversas conmemoraciones para recordar aquel doloroso y traumático hecho. Este ensayo se pregunta por el sentido de ellas, planteando algunos elementos de análisis en torno a lo que he venido llamando como Indemocracia chilena, esto es, las inadecuaciones del sistema político, social y cultural, que nos mantiene viviendo en un espacio que no es ni dictadura ni democracia, sino más bien una Hibridocracia, caracterizada por violencias muchas veces soterradas, una paz negativa y manipulación del ejercicio ciudadano. El artículo recoge, además, la subjetividad de quien escribe, desde donde se propone algunas ideas para avanzar en la resistencia al modelo neoliberal chileno.

Palabras clave

Derechos Humanos, Violencia, Paz, Indemocracia, Hibridocracia

Abstract

Fifty years after the coup d'état that occurred in Chile in 1973, various commemorations are being prepared to remember that painful and traumatic event. This essay questions the meaning of them, proposing some elements of analysis around what I have been calling Chilean Indemocracy, that is, the inadequacies of the political, social and cultural System, which keeps us living in a Space that is not neither Dictatorship nor democracy, but rather a Hybridocracy, characterized by often hidden violence, a negative peace and manipulation of the citizen exercise. The article also includes the subjectivity of the writer, from where some ideas are proposed to advance resistance to the Chilean neoliberal model.

Keywords

Human Rights, Violence, Peace, Indemocracy, Hibrydocracy

A manera de Introducción

A meses de conmemorarse 50 años del golpe de Estado de 1973, que derrocó al presidente chileno Salvador Allende, ya se preparan diversos actos conmemorativos. ¿Qué sentido pueden tener ellos?, ¿Sólo recordar para ofrecer un tributo a las víctimas?, ¿Es quizás también una manera de reabrir heridas como permanentemente dicen los responsables de los crímenes o quienes justifican aquel atentado a un proceso democrático en construcción? O ¿es una apelación a la conciencia humanitaria que tiene como horizonte la construcción de la paz? Posiblemente, el principal potencial sea precisamente el debate ético que estas conmemoraciones pueden suscitar (Rodríguez, 2020).

Recuerdo aquel día 11 de septiembre de 1973, cuando uno de nuestros profesores se acercó temprano, a pocos minutos de iniciada la jornada escolar, a avisarnos que “parecía” que un golpe de estado estaba en marcha, pues tropas del ejército estaban ocupando las calles de Santiago. Nosotros, adolescentes pertenecientes a organizaciones de izquierda, salimos a la calle para tratar de recabar mayor información. Pero ellas, empezaban a quedar vacías. No pudimos encontrar a nadie. Me fui a la casa donde vivíamos con nuestra madre, encontrándome con mi hermano, (dirigente de izquierda a su corta edad de veinte años) que estaba a punto de salir, quien al verme me dijo “llegó la hora”, yéndose quien sabe dónde. Fue la última vez que lo vi, porque pasó a la clandestinidad y un año y medio después fue detenido y hecho desaparecer desde el campo de concentración de Villa Grimaldi, en Santiago, la capital de Chile. Mientras escribo, escucho en una radio cercana una canción de George Harrison que dice Give me love, give me peace on earth, give me light, give me life. Pienso en las coincidencias de la vida.

Ese día cambió para siempre la vida que conocíamos. Los sueños altruistas de la construcción de una sociedad justa, humana, respetuosa, se trastocó por la perversidad humana en su máxima expresión, comparable con lo ocurrido en la época del nazismo o con lo sucedido con la conquista y genocidio español contra los pueblos ancestrales. Pero una cosa es leer

acerca de aquello, otra muy distinta es vivirlo en carne propia. Las Fuerzas Armadas coparon todos los espacios, ciudades, pueblos, calles, pasajes, casas. Las cárceles y regimientos fueron llenándose de detenidos y detenidas La sangre corría por las calles, literalmente, porque las bandas conformadas por uniformados y civiles de extrema derecha salieron a cazar a dirigentes sociales, militantes de partidos políticos, dirigentes estudiantiles, artistas, etc.

En Santiago, la capital del país, los cuerpos flotaban en las aguas del Mapocho, el río que cruza la ciudad. Give me love, give me peace on earth....., repito callado, casi como un mantra. La aplicación de torturas a las prisioneras y prisioneros, se hicieron “pan de cada día”; se sofisticaron los métodos. Una caravana de militares encomendada por Pinochet, recorrió de sur a norte algunas ciudades, fusilando personas que se encontraban detenidas. A diferencia de otros golpes de Estado, en que lo que se buscaba era “simplemente” el derrocamiento de un gobierno, lo ocurrido en Chile en 1973 tenía un objetivo más profundo de carácter estructural (Casals, 2021). Era el inicio de la concreción del plan neoliberal que se había comenzado a forjar en París el año 1938, en lo que se conoce como “el coloquio Lippman”. Un proyecto filosófico, ideológico, político y económico que tendría como propósito anular cualquier asomo de estatismo. Ninguna sociedad iba a aceptar que se impusiera un plan despiadado que atentara contra el “Estado de bienestar”, que se había venido construyendo en gran parte del mundo occidental durante los dos últimos tercios del siglo XX (Alemparte, 2022).

La única forma de imponer algo así, era a través de un golpe de Estado, que tuviera además como efecto, dejar a la población en una situación de shock a través de la implantación del terror. Tuvimos la mala fortuna de que nuestro país, fuera el elegido para empezar a ejecutar el plan. En las décadas anteriores ya se habían avanzado algunos pasos, cuando por ejemplo se invitó a Chile, en 1956, a un grupo de “expertos” neoliberales, lo que se conoce como la Comisión Klein-Saks; o el viaje por aquella misma época, de un grupo de jóvenes chilenos de la “alta sociedad”, egresados de la escuela de Economía de la elitista Universidad Católica, a Estados Unidos para estudiar en la Universidad de Chicago con algunos de los mentores del neoliberalismo, uno de ellos, Milton Friedman. Ya en 1970, el principal ideólogo de la Dictadura cívico-militar de Pinochet, había planteado en una tesis para optar al grado de

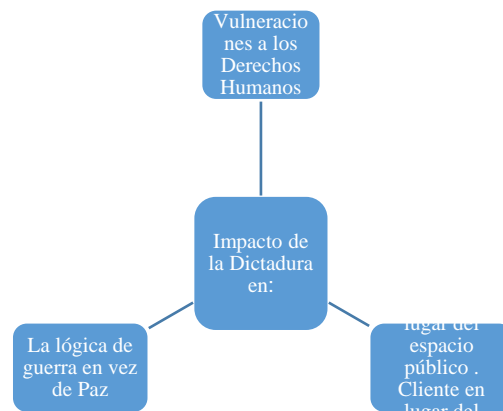
licenciado en Ciencias Jurídicas, que un régimen puede ser ilegítimo en sus orígenes y legitimarse en el ejercicio, con lo cual ya anunciaba lo que ocurriría tres años después. Esto significa, además, que la instauración del gobierno dictatorial que derrocó a Allende, no fue consecuencia de la gestión del mandatario derrocado ni de la “amenaza” de la instauración del comunismo que podría significar su gobierno, sino que respondió a ideas que ya se venían manejando desde hacía décadas.

Efectos de la contrarrevolución Neoliberal

Se podría sintetizar lo ocurrido, diciendo que la transformación estructural llevada a cabo por la dictadura afectó tres ejes interrelacionados entre sí: Derechos Humanos, Ciudadanía y Paz (Figura 1).

Figura 1

Áreas afectadas por la Dictadura



Fuente. Elaboración propia.

Las tres áreas que presentamos están interrelacionadas; siendo ellas, en realidad, dimensiones de un sistema democrático, cuando logran existir de manera positiva, es decir, promoviendo la vida en lugar de segarla. No puede existir una sin la otra. La Paz, no significa ausencia de conflictos, porque este es inherente a la existencia humana y a la dinámica de las sociedades donde coexisten diversidades humanas. La paz negativa, entendida como la ausencia de conflicto producto de la imposición de un grupo sobre otro, no implica elementos

contextuales necesarios para una paz verdadera, positiva, a saber, justicia, respeto, participación política, etc. (Aura, 2018).

El Mercado en reemplazo del espacio Público. Cliente en vez del ciudadano

La instalación de la dictadura, interrumpió abruptamente los procesos de creciente participación política que se venían dando en Chile desde comienzo del siglo XX. Se proscribieron los partidos políticos, igualmente el funcionamiento del parlamento, se cerraron los medios de comunicación, principalmente radios y diarios. Junto con ello, se empezó de inmediato a construir un discurso que deslegitimaba la actividad política. El lugar de los partidos políticos debía ser ocupado por las sociedades intermedias, que se ubicaban entre la familia y el Estado; ellas eran empresas, juntas de vecinos y cualquier tipo de asociación que se daban a sí mismos algún grupo de particulares, con el fin de resolver algunos problemas que les aquejaban. El principio de autoridad debía primar, porque era la fuente del orden. Las personas debían despolitizarse y desideologizarse.

El ideario filosófico-político enfatiza las libertades económicas por sobre las políticas, perdiéndose con todo ello el espacio público, que será reemplazado por el mercado (Pérez & Valencia, 2021; Rumié, 2019). No es que la participación política haya desaparecido, sino que ella se dio en espacios clandestinos. En este momento tengo que decir: “yo estuve allí”; porque aun cuando a la época del golpe de estado era un adolescente, participaba activamente en una organización política, como muchos y muchas jóvenes en aquella época. Luego del derrocamiento de Allende seguí participando, pero clandestinamente, porque para la Dictadura cívico-militar era inaceptable plantearse políticamente. La “ciudadanía” se ejerció de manera oculta en barrios, poblaciones, calles, en encuentros furtivos con alguna o algún compañero. Exponer ideas políticas era considerado un delito.

Vulneraciones a los Derechos Humanos

Respecto a este punto, es necesario hacer una distinción entre vulneraciones de Derechos Humanos y crímenes de lesa humanidad. Ya nos hemos referido a la segunda categoría, por

ello nos centraremos en lo primero. Si bien los crímenes de lesa humanidad son uno de los elementos que forman parte del amplio campo jurídico, ético y político de los Derechos Humanos, estos además comprenden diversos aspectos que fueron afectados profundamente por el régimen dictatorial. La imposición del neoliberalismo significó en términos prácticos afectar, por ejemplo, el derecho a la educación.

La aplicación de las ideas de Milton Friedman, consistentes en la privatización y descentralización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocó la pauperización de la educación pública, aumentando la brecha social en el espacio educacional. Se masificó la existencia de escuelas privadas para familias de altos ingresos e instituciones escolares pertenecientes al Estado, que empezaron a recibir a las hijas e hijos de familias de bajos ingresos. Proliferaron instituciones de educación superior (universitarias) de carácter privado. Instituciones estatales como la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, que contaban con sedes en distintas ciudades del país, vivieron un proceso de atomización, ya que fueron reducidas a sus sedes ubicadas en Santiago; con las sedes regionales que se les arrebató, se dio origen a las universidades regionales. Con ello, la universidad estatal como institución, dejaba de vincularse al proyecto de construcción de una sociedad democrática. Además de ello, al igual que lo que pasó con las escuelas, las universidades estatales debieron empezar a regirse por criterios economicistas, lo que implicó el cobro de altos aranceles a los estudiantes. El panorama descrito, evidencia el incumplimiento del artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que aborda el derecho a la educación y que Chile había suscrito en 1966 (Pérez & Zurita, 2021; Rumié, 2019).

Algo similar ocurrió con la salud. La Dictadura promovió la creación de clínicas privadas, que se multiplicaron rápidamente porque era un excelente negocio. Así, el sistema de salud de Chile también evidenció una segregación entre ricos y pobres. Una oferta de salud para familias de altos ingresos y otra, los hospitales públicos, para familias de bajos ingresos (Merino, Tejada & Ojeda, 2018; Bossert & Villalobos, 2020). La situación descrita, afectaba el artículo 12 del PIDESC, que señala que los Estados que se hicieron parte de dicho Pacto, reconocen el derecho de todas las personas a disfrutar de un alto nivel de salud física y mental.

Un tercer ejemplo de vulneración de Derechos Humanos, realizado por la Dictadura, es lo que ocurrió con el Sistema de pensiones, una de las ramas de todo sistema de seguridad social. Una de las reformas principales en este ámbito fue la creación de Administradoras privadas de Fondos de Pensiones (AFP), que hasta la actualidad tienen fines de lucro para quienes son dueños de dichas empresas. Los trabajadores y trabajadoras deben mensualmente ahorrar de manera individual en cuentas de capitalización supuestamente propias, supuestamente debido a que no tienen derecho a retirar sus fondos o parte de ellos en algún momento del trayecto. Las AFP, administran los fondos obteniendo por ello ganancias millonarias, mientras los ahorrantes, por lo general, obtienen pensiones miserables, más bajas que el ingreso mínimo. Las mujeres, obtienen pensiones aún más bajas, porque sus salarios son menores y tienen más períodos sin cotizar.

La situación descrita demuestra el incumplimiento de Chile respecto a principios y normas de derechos humanos, establecidos en Convenciones y Pactos internacionales, tales como universalidad, no discriminación, solidaridad, vida digna, igualdad de trato, etc., (Numi, 2021).

Lógica de Guerra

La Dictadura cívico-militar de Chile se impuso y se mantuvo durante los 17 años de gobierno, a través de los asesinatos, desapariciones, expulsiones del país, relegamientos, encarcelamientos y torturas, en un contexto que fue marcado por la lógica de guerra, dividiendo a sus habitantes en amigos (sus partidarios) y enemigos (quienes éramos sus oponentes). Esa manera de pensar la realidad sigue vigente en Chile hasta el día de hoy, de hecho, el año 2019 cuando se produce el estallido social, el presidente de entonces, Sebastián Piñera, declara que el país está en “guerra contra un enemigo poderoso e implacable” (Navarro y Tromben, 2019). No hay una sola manera de entender el concepto de paz, así como no hay una única manera de comprender el término de violencia. Desde los trabajos del sociólogo noruego Johan Galtung se viene hablando de paz negativa y positiva, categorías que han sido complementadas posteriormente con denominaciones como la paz imperfecta o paz neutra (Álvarez & Pérez, 2019; Leshem & Halperin, 2020). En tanto cuando se habla de

violencia, se puede distinguir tres dimensiones, a saber, directa, estructural y cultural (Paulsen & Tikly, 2022). La primera de ellas se refiere a aquella violencia física y visible: muertes, mutilaciones, campos de concentración; la segunda, de carácter estructural, es menos visible porque es ejercida por la estructura social, en aspectos como desigualdad, marginación, explotación; finalmente, la violencia cultural, es más bien de carácter simbólico, lingüística y política, por ejemplo, el machismo, el nulo respeto por la otredad (Gutiérrez, 2022).

Durante los años del gobierno cívico-militar, se institucionalizó por parte del Estado, los tres tipos de violencia (Figura 2). La directa, a través de lo que ya hemos descrito en las páginas anteriores. Sólo faltaría señalar respecto a ello, que, una vez terminada la Dictadura, se elaboraron bajo la responsabilidad del Estado, dos informes que dan cuenta de la violencia directa, uno de ellos es el conocido como Informe Rettig, que después de nueve meses de trabajo, fue entregado al presidente del país, que había sucedido al Dictador. Este informe que consigna los casos de ejecuciones y desapariciones; el otro, es el Informe de Prisión Política y Tortura, conocido como Informe Valech, del año 2003, que da cuenta de los casos de encarcelamientos y torturas. Ambos informes no cubren la totalidad de los casos, porque muchas personas no se presentaron a dar sus testimonios por tener todavía miedo o por vivir en zonas alejadas de los centros urbanos. En cuanto a la violencia estructural, es del caso mencionar que, durante los años dictatoriales, en el contexto de la imposición del neoliberalismo, se profundizaron las históricas desigualdades estructurales. El estado de bienestar, que había sido una política implementada en el siglo XX, especialmente de la mano de algunos de los gobiernos “radicales”, se difumina a la luz del énfasis de la actividad privada y la exacerbación del individualismo y la competencia entre los seres humanos. El estado se desprende de sus empresas, vendiéndolas a bajos precios a empresarios privados.

Figura 2

Interrelación de los tipos de violencia



Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la violencia cultural, bastante más es lo que se debe decir, ya que siendo la menos visible, ha tenido un efecto perverso a largo plazo, que puede explicar incluso en parte, el resultado obtenido por la opción rechazo a la propuesta de nueva constitución, en el plebiscito de salida de septiembre de 2022. El lenguaje crea realidades (Civila, Rodríguez & Aguaded, 2020), pero también se puede decir que, la manera en que percibimos el mundo depende del lenguaje que tenemos a disposición (Kachur, 2021).

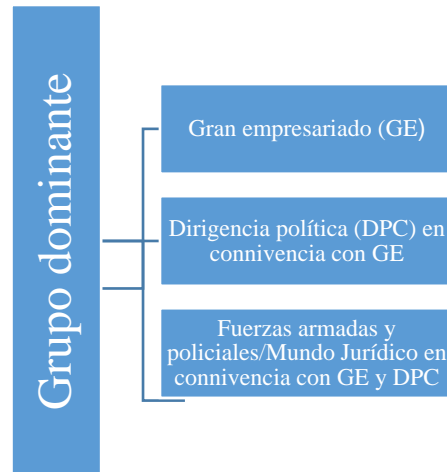
El grupo dominante, en sus tres dimensiones (Figura 3), con todos los medios de comunicación a su favor (un 92% de ellos pertenece a dos grandes grupos económicos), logró crear una realidad simbólica paralela para comprender el mundo de una manera que se ubica a gran distancia de la realidad fáctica. Durante la dictadura, las víctimas eran los victimarios; los torturadores y asesinos, eran los salvadores de la “patria”. Los demócratas eran los “malos comunistas” y los partidarios de la dictadura, eran los demócratas. La Dictadura era “Dictablanda”. Después de 1990, una vez instalados los gobiernos post dictaduras, se profundizó en los eufemismos, siendo el más notable, el llamar Democracia a lo que claramente no lo es. Lo peor de todo, fue que nos creímos esa realidad paralela de carácter simbólica, porque posiblemente, carentes de algunas “herramientas” cognitivas necesarias

para descubrir las trampas del lenguaje, nos bastaba con ir a sufragar cada cierta cantidad de años, para que nos sintiéramos perteneciendo a la Democracia de “mejor calidad” de Latinoamérica, como se le ha llamado por algunos organismos dedicados a elaborar rankings de la calidad de las democracias de los países del mundo. ¡ayy, pobre de nosotras y nosotros! El lenguaje utilizado en espacios institucionalizados como el parlamento, para referirse a las detenidas y detenidos desaparecidos, como “presuntos desaparecidos”, es un claro ejemplo de la violencia simbólica. La discriminación contra las mujeres, como a las diversidades sexuales, es otra muestra de aquella violencia simbólica; el uso liviano de la categoría “comunista”, para referirse a quienes luchamos por el respeto a los Derechos Humanos y, como lógica consecuencia de ello, a la conquista de una vida digna, constituye también una expresión de aquel tipo de violencia soterrada. El llamar “terroristas” a quienes protestan en las calles usando métodos propios de la desobediencia civil, refleja también aquello. [...] give me peace on earth [...].

El mecanismo de sometimiento es simple, a saber, se mantiene a la población alejada de una educación crítica, que permita pensar el mundo en sus contradicciones, en sus injusticias, en el mundo posible. La educación cumple de esta forma un servicio del mercado y no de la construcción del espacio político. No se busca educar al zoon Politikon, esto es, el ser político (González, 2020)), sino al ser humano económico (Centeno, 2018). Luego, carentes de habilidades cognitivas para comprender el mundo, muchos ciudadanos y ciudadanas, construyen una comprensión sesgada de la realidad fáctica con las categorías conceptuales que la clase dominante pone a su disposición.

Figura 3

Grupo dominante y sus dimensiones



Fuente. Elaboración propia.

Y, ¿ahora qué?

¿Cómo construimos una situación de paz positiva, en una sociedad en que históricamente el grupo dominante se ha impuesto a través de la violencia en sus tres formas?, una realidad en la que históricamente las crisis sociales se resuelven a través de la utilización del crimen como estrategia política?; ¿qué papel le cabe a la memoria colectiva en esto?, ¿qué vínculos hay entre Educación crítica y memoria colectiva?

Como hemos visto, son distintas las formas de definir la paz, así como diversos son los tipos de violencia. Esto debe tenerse permanentemente en consideración, cuando tratamos de responder a las preguntas recién formuladas o aquellas planteadas al inicio. Los procesos educativos, entendidos como formas de testimoniar un tiempo, un espacio, unas determinadas relaciones humanas, es decir, teniendo como núcleo de sus actividad formadora a la memoria histórica, puede posiblemente incidir en la construcción de una cultura de paz, esto es, prácticas de convivencia, respeto, nuevas maneras de relacionarse (Carmona & Ospina, 2022), pero no en la violencia estructural conformada por leyes, reglas, convenciones (Galvin, 2020) ni simbólica, porque ellas están ligadas a los grandes poderes, en tanto la violencia directa, está a cargo de quienes hacen el “trabajo sucio” de la represión. Lo que

quiero decir, es que a través de una educación sustentada en la memoria podemos posiblemente lograr que un policía o un militar se sensibilicen, pudiendo en algún momento aprender a respetar la integridad de un detenido o de un manifestante, ¿pero... cómo lo hacemos con los grupos dominantes?

A juicio de Veronese, Cavazzoni, Russo & Ayoub (2022), ante la violencia estructural el ser humano desarrolla prácticas de resistencia, que, si son estrategias de sobrevivencia que tienden a normalizar aquello, a mi juicio, tampoco logran modificar las estructuras sociales. Se desprende entonces que cuando hablamos del impacto de la educación en la construcción de culturas de paz, debiéramos hacer una distinción respecto a qué campo de la realidad es aquel sobre el que podemos actuar desde lo educativo. Modificar la violencia estructural implica desmontar las prácticas que las reproducen (Haslanger, 2021), emprendiendo acciones propias de los movimientos de desobediencia civil o de la no violencia activa, que logren interrumpir el flujo “normal” de la vida. Junto con ello, a juicio de Haslanger (Ibid), se deben modificar los significados que normalizan la violencia estructural.

La construcción de la Paz, en sociedades llenas de violencia abierta y/o soterrada, como el caso chileno, requiere construir verdaderos sistemas democráticos y no simulaciones de ellos. Eso requiere, según mi criterio, entender que las luchas de los movimientos sociales, además de las antiguas herramientas propias de la desobediencia civil o no violencia activa como lo hemos mencionado, se deben dar también en espacios como el semántico (Colomina, Sánchez & Youngs, 2021; Kachur, 2021). Contrarrestar los eufemismos que enmascaran y distorsionan el verdadero rostro del sistema político, que, en lugar de ser una Democracia, como se nos dice, es más bien una Hibridocracia (Balderacchi, 2022), a saber, una mezcla de elementos propios de un régimen democrático con otros característicos de sistemas autoritarios. Este es un espacio que tenemos bastante abandonado, dejando que el grupo dominante cree o utilice categorías conceptuales inapropiadas en tanto, no se corresponden con la realidad del sistema político, social, económico, cultural y ético de la sociedad chilena. Así, se dice, por ejemplo, “debemos cuidar la Democracia”. Habría que decir que no podemos cuidar lo que no existe. Además podríamos preguntar ¿cuidarla de quién?, ¿qué significa cuidar un sistema político?, ¿por qué algunos deben tener la responsabilidad de cuidarla y

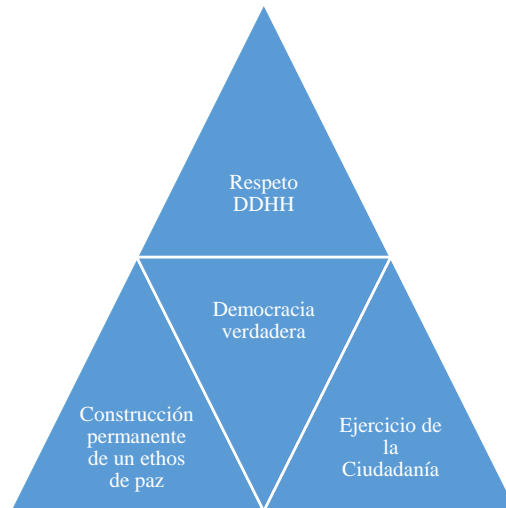
otros no? Desde el término de la Dictadura cívico-militar, son numerosos los casos de corrupción de políticos, miembros de las Fuerzas Armadas y Policiales, Jueces, etc. ¿Acaso aquello, no son conductas que destruyen la convivencia respetuosa?

Otro espacio en el que debemos bregar, es el de la democratización cognitiva, no sólo en términos de poner el conocimiento o los conocimientos, a disposición de la ciudadanía, especialmente entre quienes están en la base de la estructura social, sino que además, en relación a promover las habilidades propias del pensamiento crítico, para construir, por una parte, una asertividad que permita resistir la desinformación que genera el grupo dominante y, por otra, lograr una comprensión profunda de cómo funciona la vida. Todo esto, forma parte también del ser “ciudadano” o “ciudadana”. Parte del discurso, incluso de personas que se definen como de “izquierda”, es que los cambios son “procesos graduales”. Podemos dar por sentado aquello, pero habría que plantear nuevamente la pregunta ¿a partir de qué momento debemos empezar a contar el tiempo? Es decir, puedo hacer esa afirmación de la gradualidad, en el día de hoy o puedo hacerla en una semana, o pude hacerla hace tres meses. El año 2011, cuando se produjo el movimiento universitario chileno, demandando entre otras cosas la gratuidad de la educación superior en universidades del estado, las autoridades de entonces, afirmaban precisamente lo que acabamos de señalar. Los jóvenes no deben ser tan impetuosos; deben entender que los procesos son graduales. Resulta que Chile firmó el PIDESC en 1966, lo ratificó en 1972 y lo promulgó en 1989. Entonces, la “gradualidad del proceso”, ¿se iniciaba el 2011 cuando los estudiantes plantean sus demandas?, o cuando fue ratificado o promulgado?

Un sistema democrático, en definitiva, se construye teniendo en cuenta las tres dimensiones mencionadas, esto es, respeto a los Derechos Humanos, ejercicio de la Ciudadanía y construcción de ethos de paz (Figura 4).

Figura 4

Dimensiones de una democracia.



Fuente. Elaboración propia.

A manera de conclusiones

Tenía 16 años cuando ocurrió el Golpe de Estado, ahora estoy a punto de cumplir 66. Han pasado 50 años. No es sólo un problema de tiempo, indudablemente, sino de las vivencias que tuvimos antes, durante y después de aquel enorme trauma social que vivió Chile a partir de 1973. Lo que ocurrió, fue tanto fuera como dentro de nosotros, en nuestros cuerpos. Fuimos observadores, testigos y al mismo tiempo, actores anónimos de muchos de los sucesos que acaecieron. Fui testigo de la detención y encarcelamiento de mi madre, profesora normalista. Experimenté a la distancia, la detención y posterior desaparición de mi hermano desde Villa Grimaldí, uno de los campos de Concentración clandestinos que tuvo la Dictadura. Era joven, apenas 21 años, lleno de sueños de justicia social, ávido lector, guitarrista, cantante, jugador de ajedrez (Durán, 2003). Viví en carne propia la detención, tortura y encarcelamiento. Como dice Galvin (2020), puedo decir que atravesé la maldad humana o, parafraseando a Semprún (2014) que ella me atravesó a mí. ¿Qué quedó de todo aquello además de la profunda tristeza? En primer lugar, la esperanza, aunque pueda parecer extraño. Seguir viviendo después de las experiencias vividas, es uno de los principales actos

de resistencia que se pueda tener. Un gesto que carga un mensaje de optar siempre por la vida. Es un vivir que, aunque asume una ontología de la desolación, se sobrepone para pensar y sentir que todavía es posible una vida mejor. Es una esperanza consciente, activa, que no reposa esperando que ese mundo mejor llegue por milagro.

El ser humano necesita de la esperanza para vivir, es por ello una necesidad ontológica, decía Freire. Esa esperanza se debe actualizar cada día, pero ello no puede lograrse desde el olvido, sino abriendo espacios a la memoria colectiva de las víctimas, que pueden hablar por sí mismas, en el caso de los sobrevivientes o a través de ellos y ellas, en el caso de quienes no lograron cruzar la maldad humana. O que pueden hablar sólo con el impacto de su ausencia, como es el caso de los detenidos y detenidas desaparecidas. Acudir a la memoria colectiva acerca de las víctimas, es una herramienta para mirar la realidad de la sociedad chilena en la actualidad. Ellas y ellos fueron asesinados, encarcelados, torturados, etc., como castigo individual y colectivo, por cargar con la culpa de haberse atrevido a pensar y actuar en función de otro tipo de sociedad, a saber, con justicia, con participación, inclusiva, acogedora, elementos claves para una paz positiva. Es decir, una Democracia humanamente democrática. Hoy estamos lejos de ese sueño.

Hemos aportado algunos elementos para demostrar aquello. Rememorar lo ocurrido en Dictadura, a cincuenta años del golpe de Estado, tiene como sentido la reconstrucción de sujetos políticos de carácter ético, para salir del atolladero en el que nos encontramos. No se trata de quedarse en el pasado para reabrir heridas, sino que desde esas heridas que nunca cerraron, construir un presente y futuro más humano.

Referencias bibliográficas

- Alemparte, B. (2022). Towards a theory of neoliberal constitutionalism: Addressing Chile's first constitution-, akong laboratory. *Global Constitutionalism* 11(1), 83-109. Doi: 10.1017/S2045381721000058
- Álvarez-Maestre, Annie Julieth, & Pérez-Fuentes, Carlos Alfredo. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>

- Aura, L. (2018). Reflexiones sobre la Paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de paz y Conflictos*. Vol. 11 | N° 1 | 2018 | pp. 29-59. Vol. 11 | N° 1 | 2018 | pp. 29-59. DOI: <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>
- Balderacchi, C. (2022). Overlooked forms of non-democracy? Insights from hybrid regimes, *Third World Quarterly*, 43:6, 1441-1459, DOI: 10.1080/01436597.2022.2059460
- Bossert, T. & Villalobos, P. (2020). Health Reform in the Midst of a Social and Political Crisis in Chile, 2019-2020. *Health Systems & Reform*, Vol.6, N° 1, e1789031, <https://doi.org/10.1080/23288604.2020.1789031>
- Carmona-Toro, P. y Ospina-Alvarado, M. (2022). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-10708>.
- Casals, M.; (2021) The Chilean counter-revolution: Roots, dynamics and legacies of mass mobilisation against the Unidad Popular. *Radical Americas*, 6 (1) pp. 1-17. 10.14324/111.444.ra.2021.v6.1.013
- Centeno, A. (2018). El hombre económico: naturaleza humana y cosificación. *Revista Realidad*. N°152, 69-94
- Civila, S., Rodríguez, R. & Aguaded, L. (2020). El lenguaje como creador de realidades y opinión pública: análisis crítico a la luz del actual ecosistema mediático. DOI: 10.17141/iconos.67.2020.3942
- Colomina, C., Sánchez, H. & Youngs, R. (2021). The impact of disinformation on democratic processes and human Rights in the World. European Parliament coordinator: Policy Department for External Relations Directorate General for External Policies of the Union PE 653.635 – April. doi:10.2861/59161.
- Durán, C. (2003). *Autobiografía de un Ex Jugador de Ajedrez*. Lom Ediciones, Santiago, Chile.
- Galvin, R. (2020). Power, evil and resistance in social structure: A sociology for energy research in a climate emergency. *Energy, Research & Social Science*. Vol. 61. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.101361>
- González, C. (2020). Repensar el Zoon Politikon en la Sociedad de la Información y la Comunicación Mediáticas. *RÉTOR* 10 (2), pp. 246-261.
- Gutiérrez, G. (2022). *Políticas de la Masculinidad. El Poder y la Violencia en la Subjetividad de los Varones*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: 978-607-30-6495-8
- Haslanger, S. (2021). How to Change a Social Structure. Society Of Fellows in the Humanities. Faculty of Arts. The University of Hong Kong. https://www.ucl.ac.uk/laws/sites/laws/files/haslanger_how_to_change_a_social_structure_ucl.pdf
- Kachur, I. (2021). The Correlation between Language and Reality. *Philological Review* DOI: 10.31499/2415-8828.1.2021.232648
- Leshem, O., & Halperin, E. (2020). Lay theories of peace and their influence on policy preference during violent conflict. Princeton University. <https://doi.org/10.1073/pnas.2005928117>
- Merino, C., Tejada, C. & Ojeda, C. (2018). Gestación e Implementación de las Políticas Neoliberales en Salud: Una Aproximación a la Despotenciación de la Vida. Chile 1973-1989. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*

- <http://periodicos.unievangelica.edu.br/fronteiras/> v.7, n.2, p. 108-123. • DOI <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i2.p108-123> • ISSN 2238-8869 108
- Navarro, Federico, & Tromben, Carlos. (2019). "Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable": los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y lingüística*, (40), 295-324. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2083>
- Numi, R. (2021). The Chilean Old-Age Pension System in Light of International Human Rights Law and the Inter-American Jurisprudence on the Right to Social Security. Facultad de Leyes. Universidad de Lund, Suecia. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOID=9053207&fileOID=9053229>
- Paulson, J., Tikly, L. (2022) Reconceptualising Violence in International and Comparative Education: Revisiting Galtung's Framework. Bristol Working Papers in Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7097150>
- Pérez Godoy, Fernando, & Valencia Narbona, Loreto. (2021). El pensamiento político de Jaime Guzmán en la formación cívica de los chilenos en dictadura. *Cuadernos de historia (Santiago)*, (54), 119-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432021000100119>
- Pérez Navarro, Camila y Felipe Zurita Garrido. «La escuela chilena bajo la dictadura civil militar (1973-1980): la experiencia escolar en contexto autoritario». *Historia y Memoria de la Educación* 14 (2021): 587-614
- Rodríguez Vasquez, M. (2022). Biografías en (re)construcción 50 años de memoria y futuro. Fragmentos ficcionados de algunas notas de campo. *Revista Intervención*, 12(2), 119-128. <https://doi.org/10.53689/int.v12i2.160>
- Rumié, S. (2019). Chicago Boys en Chile: neoliberalismo, saber experto y el auge de una nueva tecnocracia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* | Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año lxxiv, núm. 235 | pp. 139-164 | ISSN-2448-492X doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys>
- Semprún, J. (2014) *La escritura o la vida*. Tusquets Editores.
- Veronese, G., Cavazzoni, F., Russo, S. & Ayoub, H. (2022). Structural violence and sources of resistance among Palestinian children living under military occupation and political oppression. *Journal of International and Intercultural Communication*. Vol. 15, N° 4, 391- 413 <https://doi.org/10.1080/17513057.2022.2102204>

Resumen curricular

Edgardo Carabantes Olivares, Doctor en Educación Universidad de Humanismo Cristiano; Magister en Psicología Educacional, Universidad de La Serena, Profesor de Estado en Historia y Geografía, Universidad de La Serena, consejero educacional y Vocacional, Universidad de La Serena. Autor de los libros “Fragmentos de la Memoria”; “Un cuento para Ernesto”; “Educación en Derechos Humanos. Encuentros en el lugar 4363”; “octubre 2019. Puerta de Embarque”; “Indemocracia chilena. Sistema Híbrido”. Publicaciones en revistas de educación de universidades de Chile y de la Universidad de Costa Rica; además en la revista de la Maestría de Ciencia Política de la Universidad Católica de Colombia. Forma parte del Tribunal Internacional de Opinión, Colombia. Entre 2016 y 2022, fue director del Centro de Estudios en Derechos Humanos de la Universidad de La Serena. Desde el año 2021 imparte clases en el Diplomado latinoamericano de “Educación en Culturas de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos” que imparte la Universidad Modelo de Mérida en Yucatán y la Alianza Global para los Ministerios e Infraestructuras de Paz.

La (re) construcción de la paz en México por la vía de la comunicación

Calderón Santos, Lucía

La (re) construcción de la paz en México por la vía de la comunicación

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0290>

Fecha de recepción: 20 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 02 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 60-82

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



La (re) construcción de la paz en México por la vía de la comunicación

The (re) construction of peace in Mexico through communication

Lucía Calderón Santos

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0290>

Fecha de recepción: 20 de enero de 2023
Fecha de aceptación: 02 de mayo de 2023
Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

Cuando se vive en un ambiente violento, la construcción de paz implica procesos de comunicación que ayuden a discernir lo que se observa. México transita por difíciles momentos donde regiones enteras sobreviven en condiciones de alto riesgo. Algunas de esas regiones pareciera que están superando la inseguridad provocada por la lucha de los grupos delictivos que buscan el control del territorio y las acciones de contención contra ellos por parte de los cuerpos de seguridad. En el estado de Tamaulipas la población se volvió gestora de información que le mantuviera a salvo de las acciones criminales. El estudio de ese proceso comunicativo da luz sobre una de las múltiples formas en que las personas deciden no amilanarse ante una realidad violenta y ejercen, en la medida de sus posibilidades, un control de daños que les permita recuperar la paz y continuar su vida. Ellos modificaron sus hábitos y se proveían de información valiosa que les ayudaba a crear lazos de convivencia pacífica con sus congéneres, fueran parte de su círculo cercano o no pertenecieran a su entorno familiar.

Palabras clave:

Comunicación, gestión, paz, reconstrucción, violencia.

Abstract

When living in a violent environment, the construction of peace implies communication processes that help to discern what is observed. Mexico is going through difficult times where entire regions survive in high-risk conditions. Some of these regions seem to be overcoming the insecurity caused by the fight of criminal groups that seek control of the territory and the containment actions against them by the security forces. In the state of Tamaulipas, the population became an information manager that kept them safe from criminal actions. The study of this communicative process sheds light on one of the many ways in which people

decide not to be intimidated by a violent reality and exercise, to the extent possible, damage control that allows them to recover peace and continue their lives. They modified their habits and provided themselves with valuable information that helped them create bonds of peaceful coexistence with their peers, whether they were part of their close circle or did not belong to their family environment.

Keywords:

Communication, management, peace, reconstruction, violence.

Introducción

La (re) construcción de la paz en México es un proceso arduo e inclusive, doloroso. Se apela al término (re) construcción, entre paréntesis la sílaba re porque en el país las instancias gubernamentales federales hablan de construcción de paz. En el documento titulado Plan de Paz y Seguridad 2018-2024, el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador admite que las condiciones que privan de inseguridad en el país ameritan acciones que engloban a todo el aparato público, pero también a la sociedad. Se habla incluso de la formación de un Consejo de Construcción de la Paz (p. 12).

Esta conceptualización del fenómeno y su atención tendría que reformularse y encuadrar en que, lo que está intentando hacer el gobierno de México, a través de diversas medidas, es **reconstruir** la paz. La paz que se tenía, la seguridad que se percibía, aunque no hubiera enfrente un grupo de policías o militares que así lo indicara. Porque la mejor seguridad es la que no se ve, pero se siente.

Por ello, el establecer distancia de una realidad violenta que ejerce presión diaria sobre las personas se convierte en una tarea difícil y que en ocasiones se antoja imposible. Villa-Gómez, et al (2020) al hablar de polarización relacionada con un ambiente violento donde hay fuerzas antagónicas, explica que ésta “se manifiesta como fragmentación social”. Waisbord (2020) añade que además “refuerza prejuicios contra otros”.

Sin embargo, en el camino recorrido, especialmente en las dos primeras décadas del Siglo XXI, cuando explotó un nivel de violencia sanguinario en diversas regiones del país, se detectaron e identificaron formas de resistencia pacífica de la población que no se deja

avasallar por su entorno inseguro. Rico, et al, (2017) se refiere a las “voces oprimidas por la violencia (que) reflejan un modelo de sujeto activo que se contrapone al carácter fatalista”. Aguirre expone que “a la ciudadanía le interesa el control de la delincuencia y la gestión de riesgos, sobre todo en la medida que percibe la necesidad de auxiliar al Estado para disminuir los índices delictivos” (p. 91). Se trata de aquellas personas que creen firmemente que no tienen como destino ineludible la guerra.

Este trabajo habla de una de esas formas. Aquí se alude al esfuerzo cotidiano que realizan millones de personas en este país llamado México para entender la nueva realidad y reencontrar la paz perdida por situaciones que escapan a su control, pero que les afectan de diversas maneras, tanto directa como indirectamente. Una de esas vías ha sido elaborar entramados comunicativos para gestionar información que les permita mantenerse fuera del riesgo.

La población que radica en zonas de peligro debido al índice delictivo, además de cambiar sus hábitos cotidianos para manejar la realidad que le circunda también ha creado mecanismos comunicativos que le alertan sobre lo que sucede a su alrededor, con el fin de no sufrir las consecuencias de la actuación de los grupos delictivos que operan en la esfera pública. Y evitar, asimismo, las acciones de los cuerpos de seguridad dedicados a la tarea de contener a los miembros de esas organizaciones. Chávez Montejó y Pérez Sousa (2013) indican que el receptor une su experiencia de vida y establece conexiones para entender los mensajes.

Se puede decir entonces que los datos constituyen partículas aisladas con mínimo sentido semántico, los cuales, al ser captados, agrupados, decodificados, e interpretados por un receptor se convierten en información. El receptor puede establecer mentalmente puntos conexos entre esa información y sus experiencias acumuladas, contextualizarla a través de asociaciones, y es solo entonces que se puede afirmar que la información fue entendida y comprendida, es decir que se volvió conocimiento. (p. 223).

Tamaulipas es un ejemplo paradigmático de esas formas comunicativas que hablan de una resistencia al entorno peligroso y a la gestión de información que coadyuva a evitar ser víctima del crimen y de los operativos de seguridad que tratan de contenerlo, dice Ocaña-Fernández, et al, (2019), en alusión a Galvis y Sánchez, que la transferencia de conocimientos “facilita a dichos individuos interactuar como receptores y difusores; porque al incorporar el conocimiento transferido de forma eficaz, estarán en la capacidad de emplearlo de acuerdo a sus requerimientos y necesidades” (p. 80).

La población tamaulipeca desarrolló, sin ser completamente consciente de ello, un modelo de comunicación preventiva que involucra las herramientas tecnológicas como los teléfonos fijos, los teléfonos celulares, los radios Nextel, las redes sociales y las páginas de la red Internet. Así se comparte información útil a través de estos recursos y encuentra en la palabra hablada y escrita su máxima expresión. Las personas expuestas al ambiente violento desarrollaron vocablos que resumen lo que se vive. El lenguaje desde esta perspectiva cobra vida y se transforma, según sean las circunstancias, que obligan a incorporar palabras que expliquen y alerten.

También se apoyan en las redes sociales como Facebook, Whatsapp, Twitter, las páginas de noticias vía Internet que les suministran constantemente de datos que les ayudan a tomar decisiones sobre si salir o no a la calle, viajar, hacer su vida fuera del entorno íntimo, doméstico.

La paz se reconstruye creando lazos comunicativos, incluso con personas desconocidas que comparten la misma preocupación, siempre bajo la premisa de mantener protegida la identidad cuando el proceso comunicativo involucra las redes sociales. El mecanismo que se lleva a cabo demuestra que los individuos que conforman una sociedad necesitan del otro y de la otra para sobrevivir. Esta ruta fortalece los caminos del entendimiento, en una esfera que engloba el ciber espacio, la realidad virtual, entremezclada con la vida real.

Los protagonistas narran sus historias

Este texto está basado en una investigación doctoral que, mediante la conformación de grupos de discusión, identificó modelos de comunicación. Éstos fueron plasmados en diagramas que detallan la forma como las personas se comunican en ámbitos donde privan condiciones de inseguridad y en los cuales compartir información puede resultar peligroso. Basado originalmente en los modelos de comunicación de Jakobson y Pêcheux, los avances tecnológicos permitieron agregar el elemento de la red de Internet al estudio del proceso comunicativo que se desarrolla en un ambiente de peligro.

El modelo de comunicación de Jakobson basado en una estructura lineal, no contempló la retroalimentación que se emplea en la red de Internet. Sin embargo, Mac Donald (2017) sostiene que las funciones descritas en el modelo Jakobsiano “son acertadas para interpretar procesos de comunicación interpersonal, así como cualquier proceso de información a nivel masivo”, (p. 24). Franca (2022) menciona que los conceptos de Pêcheux, son actuales cuando se trata del “proceso parafrásico. Si es cierto que la paráfrasis es resultado de un trabajo simbólico de la memoria” (p. 14), en la red de Internet donde hay un inconmesurable número de mensajes, los preceptos de Pêcheux contribuyen a entender la realidad aderezada con el cúmulo de experiencias de quien emite y recibe los mensajes, aunque éstos naveguen por el ciber espacio y se trate de unas cuantas líneas contenidas en un tuit.

Esta herramienta tecnológica, que no existía en los tiempos de esos investigadores, complejiza la comunicación y la vuelve aún más interesante. Y si a ese elemento se agrega las condiciones de excepción, referidas al peligro en que la población desarrolla sus procesos comunicativos se constata el grado de organización que la sociedad en sí misma posee, para contrarrestar condiciones de riesgo extremo a las que está expuesta.

Con el avance de la violencia e inseguridad, hubo un fenómeno que llamó poderosamente la atención y que terminó por convertirse en objeto de estudio, la gestión de información y la aplicación de la comunicación para sobrevivir. Se constató que:

Los residentes en Tamaulipas tienen su propia narrativa para detallar la experiencia de vivir en una zona de conflicto. Ellos, como habitantes de esa entidad, externan su percepción respecto a la inseguridad, reduciendo a veces a un sólo término lo que están viviendo. En Nuevo Laredo, por ejemplo, inseguridad es referida a *cárteles*; “a temor”; “a balaceras”; “a muerte”; “miedo”; “asaltos”; “secuestros”; “violencia”; “pérdida de tranquilidad”; “impotencia”; “ingobernabilidad”; “angustia”; “vacío de poder”; “intolerancia”; “hartazgo...”

En Matamoros, son los hombres quienes responden a la pregunta sobre lo que es para ellos inseguridad: “temor de la gente”; “bloqueado”; “no poder desarrollarse profesionalmente”; “limitado a todo tipo de función por lo mismo, por la inseguridad”; “limitación”; “bloqueado por la falta de seguridad”; “no poder salir con tu familia, con tu esposa, con tus hijos, o a un mandado a la calle, siempre anda uno con el temor de que algo va a pasar...”

En Tampico inseguridad les remite precisamente a “algo inseguro sobre lo social, de las personas”; “inestabilidad en la comunidad”; “falta de la misma”; “falta de seguridad que debe proporcionar el gobierno”; “falta de condiciones para lograr nuestra vida social”; “falta de sentimiento de armonía”; “sin protección” ...

En Ciudad Victoria la percepción de inseguridad implica “esconderte”; “no salir”; “violencia”; “ataque”; “pánico”; “no hay esa tranquilidad para transitar”; “impotencia”; “no hay paz”; “frustración”; “miedo”; “coraje” ...

En San Fernando las respuestas van desde un: “*Uff*, terror luego, luego”; “temor salir a la calle”, hasta, “inseguridad para mí es el miedo a salir”. Los habitantes ligan inseguridad con la función gubernamental que implica proporcionar las condiciones para una vida en paz. En el caso de Nuevo Laredo refieren a las palabras ingobernabilidad y vacío de poder, para destacar la falta de seguridad y en Tampico atribuyen directamente al gobierno la responsabilidad de proporcionar seguridad a los habitantes.

Los efectos de la inseguridad generaron, en el caso de Tamaulipas, que el gobierno resultara rebasado por el nivel de violencia de los grupos criminales y sin posibilidades de dar una respuesta rápida de control de la situación. Aunado a eso, los medios de comunicación otrora

aliados de sus lectores y audiencia para hacer públicas irregularidades e injusticias, también dieron un paso atrás, al menos en esa entidad así se vivieron los primeros años del conflicto. Los medios de comunicación tradicionales redujeron drásticamente la cobertura de hechos donde estuvieran implicados grupos delictivos.

Lo que la gente esperaba en ese entonces era que, sobre todo los medios electrónicos, como la radio y la televisión, emitieran alertas constantes para que la población no transitara por los lugares inseguros donde ocurrían los enfrentamientos.

Las quejas de los habitantes aludían al silencio de los medios. Ochoa (2017) menciona que el silencio convoca a una *experiencia del límite* (p. 118). De alguna forma, esa manera de describir en el ensayo *El silencio como armamento sonoro*, lo que padecen quienes están en reclusión en cárceles de Estados Unidos, refiere a la experiencia del límite que emana del ambiente de violencia y por el cual los medios se silenciaron. Durante las intervenciones en las dinámicas de los grupos focales destacaron que mientras se escuchaban las detonaciones de armas de fuego, las estaciones de radio locales en lugar de interrumpir la programación para orientar a la gente seguían transmitiendo noticiarios y programas como si no estuviese ocurriendo nada. La frustración con que lo expresaban es un indicativo también del miedo y la impotencia al sentirse expuestos e indefensos a las balaceras.

Ese desamparo institucional, que no lograba contener la violencia y el vacío informativo fueron el detonante para que la gente procediera a auto protegerse, a cuidar de los suyos e incluso, de personas desconocidas... Tobón, et al, (2020) alude al diálogo para la construcción de acuerdos.

A esto se suma la necesidad de practicar la auto reflexión en torno a los propios comportamientos para lograr un cambio personal que facilite la reconciliación, teniendo en cuenta que el conflicto no se oculta o se desconoce, sino que, por el contrario, se vincula a un diálogo constructor o generador de acuerdos, respuestas y salidas a situaciones problema (p. 11).

Imagen 1



Fuente. Elaboración propia

En el diagrama 1a prevalece un punto básico en momentos de peligro: la discreción. Las personas radicadas en lugares inseguros apelan o al silencio o a la transmisión de información valiosa bajo la premisa de no hablar libremente de ello. De ser posible se mantiene la secrecía o se comparten los datos bajo condiciones de extrema confianza con el destinatario de esa información.

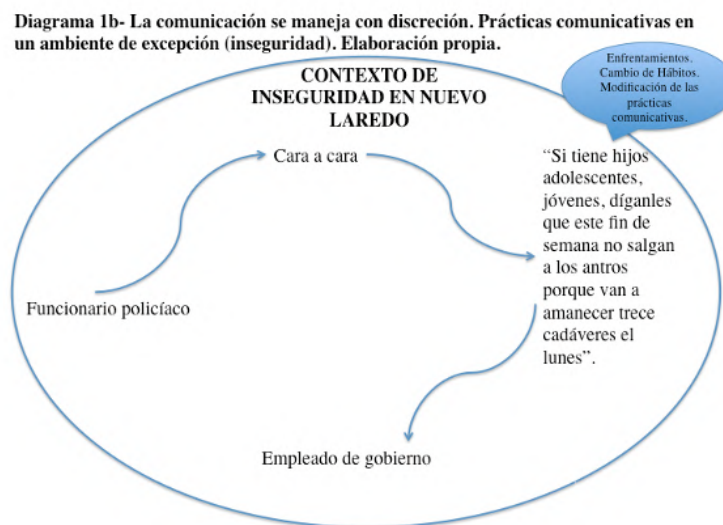
Resulta común que cuando se está frente a frente, las personas que cuentan con información útil para prevenir el peligro primero revisen a su alrededor para verificar que nadie los escucha. Es conveniente resaltar aquí que este ejercicio de verificación se repitió recientemente en una intervención social realizada, del primero de febrero al 10 de marzo de 2023, en las seis ciudades con más alto índice de homicidio doloso en el estado de Guanajuato, en México. Se observó que, llegado el momento de aplicar cuestionarios en la vía pública para conocer las condiciones de vida de las personas de esas ciudades y comunidades rurales localizadas en Apaseo el Grande, León, Salamanca, Celaya, San Francisco del Rincón e Irapuato, en ocasiones las personas volteaban primero a ver y constatar que nadie más los escuchara y después procedían a responder, siempre en voz baja.

En un contexto de violencia hay información privilegiada de la que disponen unas cuantas personas, aquellas que por su actividad profesional o su ocupación laboral pueden acceder a datos que las personas de a pie no tienen manera de saberla.

En el diagrama 1b se muestra que el destinador es un funcionario policíaco quien comparte con amigos y allegados la advertencia de un grupo criminal para que se evite salir a lugares públicos porque ocurrirá un ataque.

Dado el nivel confidencial de la información, ésta se transmite cara a cara y es para consumo de unas cuantas personas:

Imagen 2



Fuente. Elaboración propia

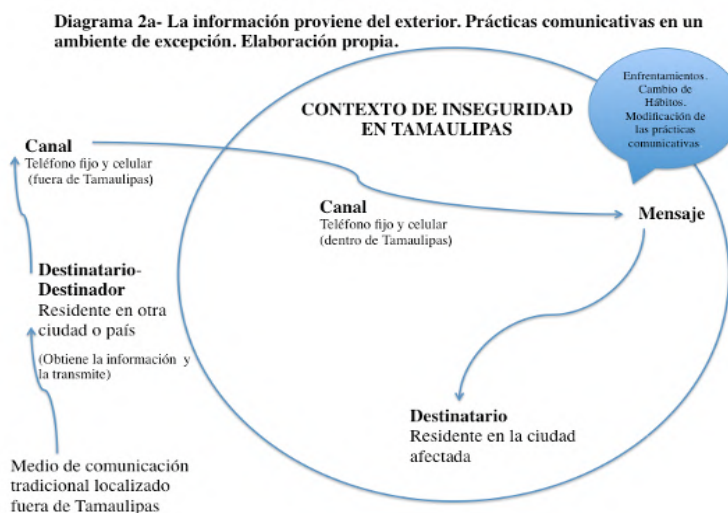
En el caso de las ciudades de Tamaulipas donde se organizaron grupos de discusión: Nuevo Laredo, Reynosa, Matamoros, San Fernando, Ciudad Victoria y Tampico, las dinámicas se llevaron a cabo en ambientes protegidos. El periodo de levantamiento de datos, del 2013 al 2014, fue crucial para asegurar a los participantes la privacidad y seguridad, de otra forma no hubiesen participado en el ejercicio. En ese tiempo, la violencia ejercida por los grupos criminales hacia la población relacionada, o no con actividades ilícitas, era de alcances

inimaginados. La desconfianza en el otro era evidente, a mayor violencia, mayor desconfianza.

De ahí que las personas tomaran sus precauciones antes de hablar de un tema que los mantenía encerrados en sus viviendas evitando al máximo exponerse en las calles, o viajar por carretera. Por ello, a nivel gubernamental comenzó a hablarse de recuperar el espacio público, para lograrlo los gobiernos de los tres niveles comenzaron a construir parques y jardines con el fin de alentar a la población a reapropiarse del mismo, ya que uno de los efectos de la violencia e inseguridad es que las áreas de convivencia son arrebatadas por los grupos criminales, quienes mantienen a la población arrinconada, especialmente por las noches. Quintero (2018) alude a contar con espacios comunes:

Se establece que esta forma de seguridad es una construcción social entendida como una práctica cultural, ya que implica poder implementar formas igualitarias en la estructura y relaciones sociales, en las que se entiendan los espacios como un bien común de todos los ciudadanos (p. 9).

Imagen 3



Fuente. Elaboración propia

El ambiente opresivo afecta todo, así también se observa que, en el caso de Tamaulipas, la inseguridad obligó a los medios de comunicación locales a guardar silencio porque los ataques contra éstos involucraban desde objetos explosivos, golpizas a periodistas e inclusive, su desplazamiento, desaparición y/o asesinato. En otros puntos del país, los medios tradicionales y los medios alternativos tenían como tema principal la violencia que afloraba en esa entidad. Al inicio de la barbarie se llevaba incluso un conteo de muertos y las empresas periodísticas en su afán de obtener la primicia competían por tener la cifra más exacta. En la página principal de los medios impresos y sus versiones electrónicas se leía el número diario de víctimas. Marthoz (2018) en su manual para periodistas escrito para la UNESCO alerta de lo perjudicial que resulta darle prioridad a lo estentóreo para atraer audiencia.

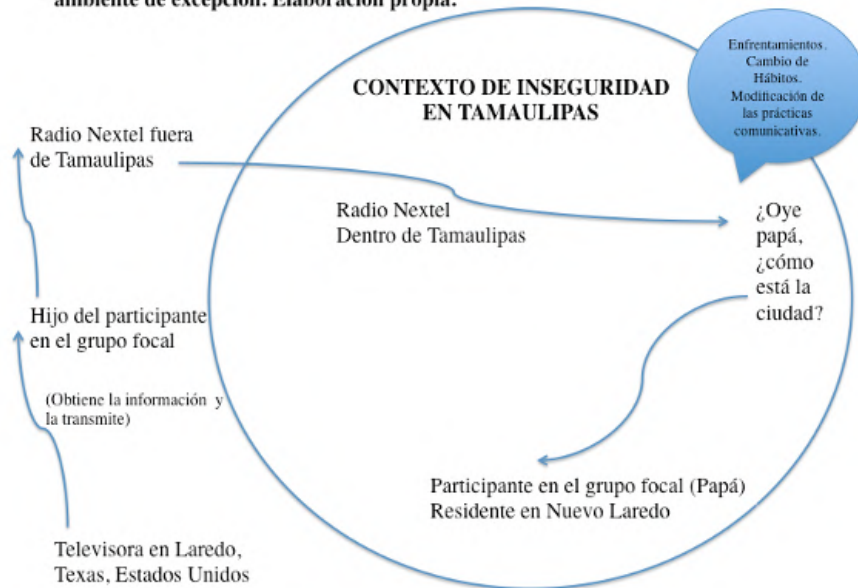
Los ciudadanos esperan que los medios de comunicación los mantengan informados lo mejor posible, sin exagerar ni recurrir a sensacionalismos. Las autoridades solicitan restricciones aduciendo que las coberturas excesivas ponen en riesgo la seguridad de las operaciones o la calma de la población. La sospecha de ser el megáfono (...), de buscar atraer audiencia pesa constantemente sobre los medios de comunicación que están operando más allá del límite (p. 9).

Debido a la mordaza impuesta, las personas residentes dentro del estado eran informadas a trasmano de lo que sucedía en su entorno inmediato como se observa en el diagrama 2a. El camino que seguía la información partía de un medio tradicional. Alguien localizado fuera de Tamaulipas recogía los datos, se convertía así en Destinatario y Destinador, al cumplir estas dos funciones dentro del proceso comunicativo y usando canales como el teléfono transmitía a una persona localizada dentro de Tamaulipas la información que previamente había recogido.

El diagrama 2b, es un ejemplo de como se va compartiendo la información en tiempo real, referente a hechos de violencia que están siendo reportados fuera de Tamaulipas. Información desconocida para los residentes. Resulta paradójico que las personas fuera de la entidad se enteraban más rápido de los acontecimientos que ponían en riesgo a sus familiares radicados dentro del estado.

Imagen 4

Diagrama 2b- La información proviene del exterior. Prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. Elaboración propia.

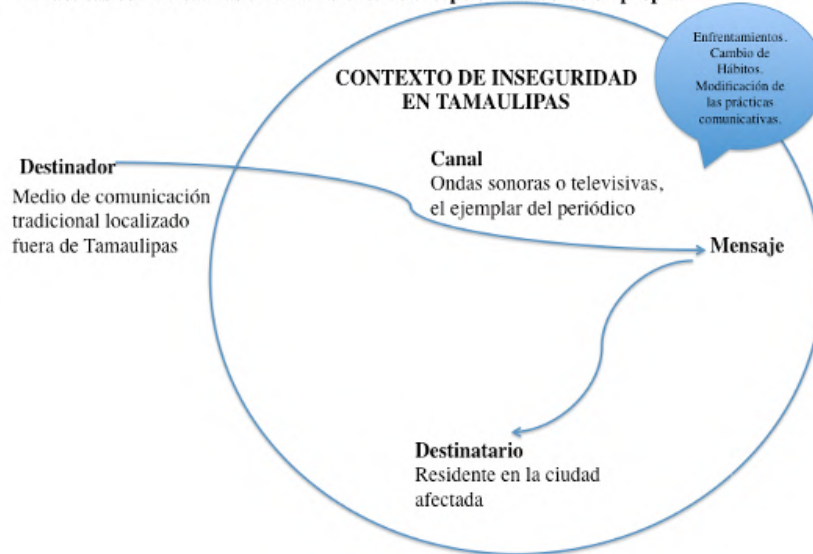


Fuente. Elaboración propia

Los medios de comunicación tradicionales de Tamaulipas, blancos fáciles de la delincuencia optaron por callar, como ya se ha reiterado. En el diagrama 3a, la fuente de la información proviene de un medio ubicado fuera del país. El cual usa como canal las transmisiones televisivas o radiofónicas, o el periódico impreso, para difundir el mensaje que llega a los residentes en Tamaulipas, estado que hace frontera con Estados Unidos.

Imagen 5

Diagrama 3a- La información proviene de un medio de comunicación tradicional en el exterior. Prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. Elaboración propia.

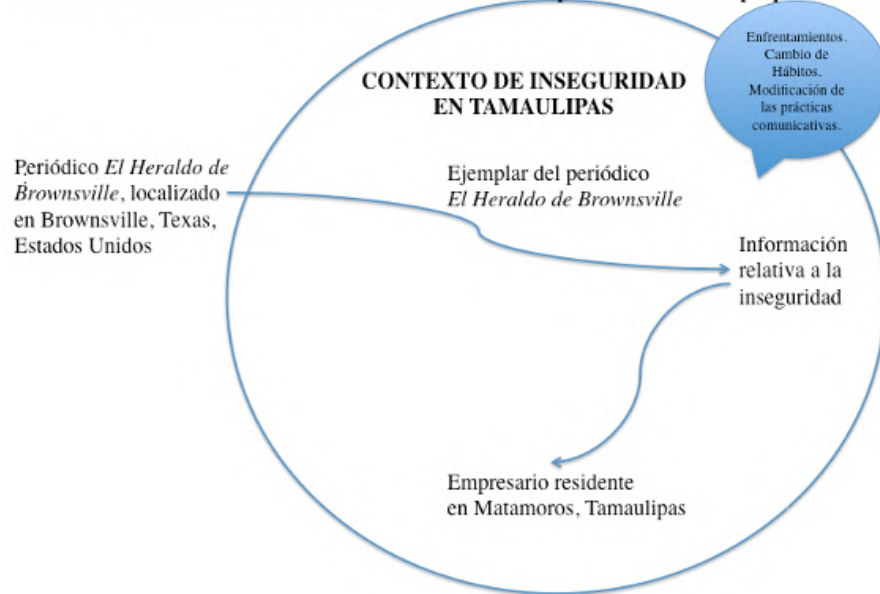


Fuente. Elaboración propia

En el diagrama 3b el periódico está localizado en Brownsville, Texas. Residentes en Matamoros, Tamaulipas se nutrían de información relativa a la inseguridad a través de este medio, que por su localización geográfica no está en peligro de ser “castigado” por exponer los acontecimientos relacionados con la actividad de los grupos criminales al sur del Río Bravo.

Imagen 6

Diagrama 3b- La información proviene de un medio de comunicación tradicional en el exterior. Prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. Elaboración propia.



Fuente. Elaboración propia

Con el paso del tiempo y conforme la situación de inseguridad se agudizaba, el proceso comunicativo fue complejizándose. El silencio obligado de los medios tradicionales abrió la puerta a realizar las coberturas a medios alternativos. Estos medios son a su vez destinatarios y destinatarios porque recogen los hechos y además agregan a la nota informativa lo que las personas reportan en la red. La página virtual disemina la información exponencialmente. Dado que los miembros de estas organizaciones delictivas controlaban tácita y literalmente lo que publicaban y emitían los medios tradicionales; ya sea porque directamente se intervenía ante los directivos para que evitaran informar sobre sus actividades ilícitas y las repercusiones de su guerra contra las organizaciones rivales o porque los propietarios de las empresas se autocensuraban por miedo a las represalias. Los medios tenían prohibido tocar temas de violencia e inseguridad, menos mencionar nombres de presuntos delincuentes o grupos criminales.

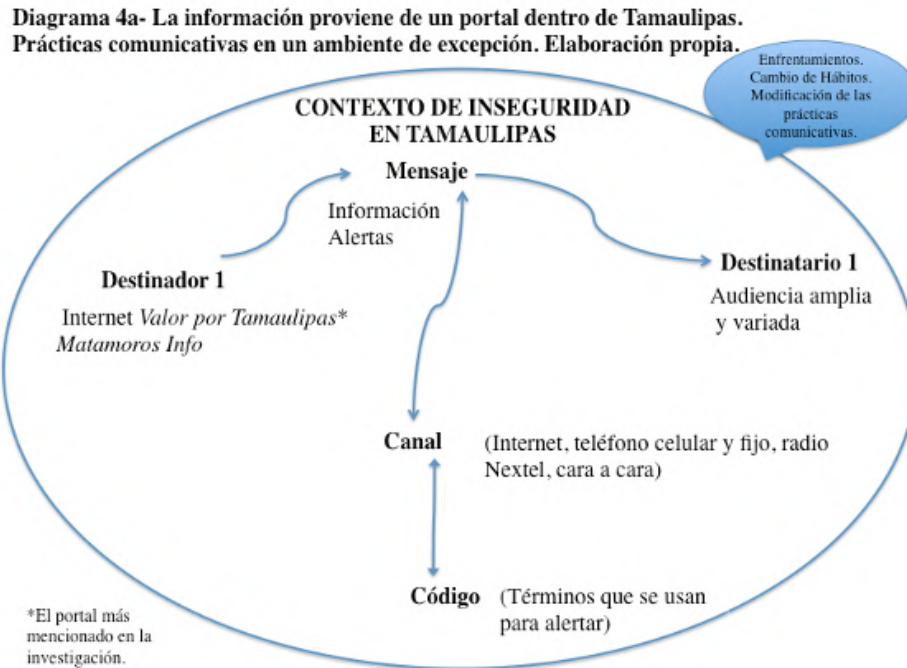
Es así como surge un portal de noticias desde Tamaulipas, bajo el nombre *Valor por Tamaulipas*, un equipo del cual se desconoce a la fecha quiénes lo integran, se encargó de informar a la población tamaulipeca de lo que sucedía en tiempo real. Este medio tomó la bandera que habían dejado tirada los medios tradicionales y se convirtió en aliado de la gente que necesitaba información cierta que le alertara del peligro en las calles. Amaya (2017) expresa que “en contextos violentos, y en los casos de la comunicación digital, los espacios de confianza son embrollados. Los secretos a menudo son necesarios, como en el caso de los periodistas que ocultan sus fuentes” (p. 3829).

Durante las conversaciones en de los grupos de discusión siempre hubo alusión a este portal como el medio más recurrente al que acuden para informarse de los acontecimientos relacionados con la inseguridad.

En el diagrama 4a se ubican a los portales *Valor por Tamaulipas* y *Matamoros Info* como los medios que transmiten el mensaje que llega a una audiencia amplia y variada. Este mensaje se recibe, pero a su vez es retransmitido usando varios canales como los teléfonos, sean fijos o móviles, radios Nextel que en ese tiempo (entre los años 2010 y 2015), aún eran utilizados por los habitantes de Tamaulipas y también la comunicación cara a cara.

En esa comunicación tanto verbal, como escrita, las personas apelaban al uso de términos que se convirtieron en códigos para alertar a la comunidad sobre hechos de violencia, especialmente enfrentamientos armados o escenas que involucraban asesinatos múltiples con cadáveres expuestos en la vía pública y/o vehículos quemados. Huellas que dejaban los grupos delictivos a su paso. Los destinatarios optaban entonces por permanecer en sus hogares, o dejar pasar un tiempo razonable, mientras se calmará la “situación”, término usado para referirse a los acontecimientos violentos, y posteriormente salir a la calle, ya en condiciones más tranquilas.

Imagen 7

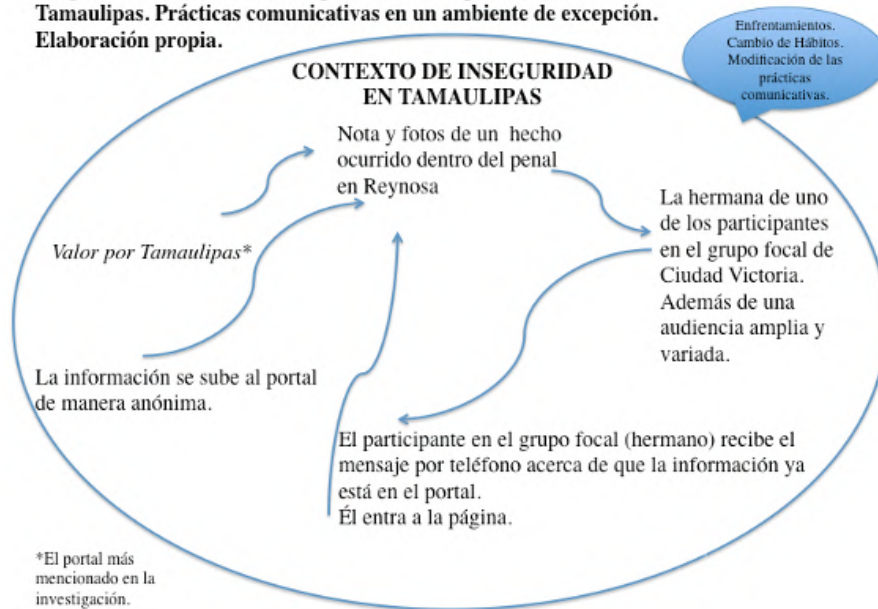


Fuente. Elaboración propia

En el diagrama 4b se detalla el camino que sigue la noticia generada dentro de un penal localizado en una ciudad fronteriza, la que es difundida por el portal Valor por Tamaulipas. Una persona localizada en otra población, se comunica con un familiar que radica en esa ciudad donde están ocurriendo los hechos y le avisa que la noticia ya está en el portal, que incluye la nota y fotografías de lo que sucedió dentro del reclusorio. El papel que desempeña el medio virtual es fundamental para informar a la población y alertarla.

Imagen 8

Diagrama 4b- La información proviene de un portal dentro de Tamaulipas. Prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. Elaboración propia.



Fuente. Elaboración propia

Conforme los portales de noticias alcanzaron mayor auge, la población receptora de los mensajes transmitidos por éstos se convierte en destinador y destinatario porque recibe la noticia y a su vez la retransmite e incluso reconstruye el mensaje agregándole datos para ampliar los detalles de lo que está sucediendo como se explica en el diagrama 5a. Los canales de transmisión se multiplican utilizándose las herramientas tecnológicas, así como la red de Internet, para alertar a más personas.

Este es un proceso al que se le ha llamado periodismo ciudadano, en el cual se le atribuye al ciudadano de a pie características de periodista. En realidad, se trata de una persona aquí nombrada cibernauta que, tal vez, preocupada por las condiciones de inseguridad asume un papel de informador para alertar a sus conciudadanos, sin contar con conocimientos periodísticos. Su información es más bien un reporte de lo que observa y tal cual lo transmite, sin atender a las reglas para escribir que requiere la labor periodística.

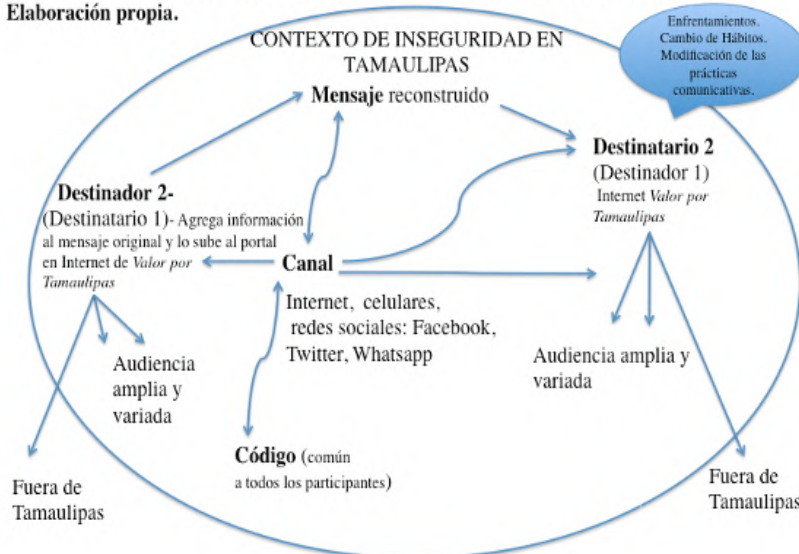
Esta función que cumplen determinados ciudadanos, quienes utilizan espacios para informar es motivo de discusión, hay quien argumenta, Fajardo (2020), que el periodismo ciudadano surge porque “los profesionales del periodismo no pueden estar en todos los lugares” (p. 15). Benaissa (2021), por su parte, dice que,

algunos expertos no están de acuerdo en equiparar al periodismo profesional con el que es ejercido por muchos blogueros, porque en la mayoría de las ocasiones estos no llevan a cabo tareas rigurosas de análisis, como sí lo hacen los especialistas (p. 200).

Si hay que hacer diferenciaciones entre periodistas y blogueros, por ejemplo, es conveniente referirse al término acuñado por Toffler desde 1980: *Prosumidor*, Castillejos (2018) explica que “ha sido empleado para describir la participación del usuario en la web, es decir, explicar la transformación de roles (...), de consumidores a generadores de contenido” (p. 25).

Imagen 9

Diagrama 5a- La información proviene de cibernautas que reconstruyen el mensaje y lo suben al portal en Tamaulipas. Prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. Elaboración propia.

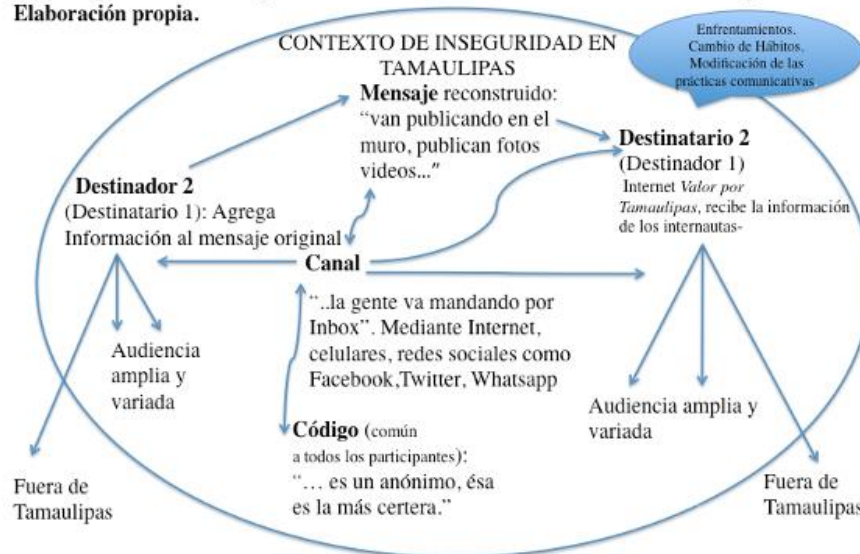


Fuente. Elaboración propia

En el diagrama 5b la comunicación se complejiza, el mensaje es reconstruido una y otra vez, retransmitido a su vez, una y otra vez. Lo que hace creíble la información que se va alimentando en el portal es paradójicamente, el anonimato de quien escribe. Las personas que radican en zonas de riesgo optan por confiar más en un desconocido o desconocida porque se sobreentiende que se trata de un igual, alguien que también tiene miedo y está alertándoles del peligro. “Es un anónimo, esa es la más certera”, así es como explica una de las participantes en el grupo focal su confianza en que la información que está en el portal es verdadera y por lo tanto puede confiar en lo que ahí se expresa. Y no sólo eso, con base en ello toma decisiones sobre salir o no de su casa ese día y qué ruta seguir para evitar el peligro.

Imagen 10

Diagrama 5b- La información proviene de cibernautas que reconstruyen el mensaje y lo suben al portal en Tamaulipas. Prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. Elaboración propia.



Fuente. Elaboración propia

A la fecha se desconoce quiénes integran el portal *Valor por Tamaulipas*. El periodista Guillermo Hernández (2014) entrevistó a quien dirigía este medio, sin revelar su identidad. En la entrevista realizada vía electrónica admite que pone en riesgo a su familia y que es un cobarde porque “lo hace desde el anonimato”. A la fecha se desconoce públicamente quién ha estado todos estos años informando desde el portal que llegó a ser uno de los más visitados

en el país. Este es un ejemplo de ciudadanos cuidando ciudadanos. La población optó por confiar en sus redes comunicativas e informativas para tomar decisiones en un ambiente de excepción.

Calderón (2016) explica,

Las aportaciones de estos diagramas a la comprensión de la comunicación en un mundo donde la red de Internet tiene presencia inmanente pero perceptible, en el que el ciberespacio se conecta en las redes sociales y en los portales, enlazándose a su vez, con los medios de comunicación tradicionales y con la comunicación cara a cara, ofrece posibilidades infinitas de información y comunicación donde las fronteras, físicas entre países y entre los individuos se diluyen (p. 187).

Conclusiones

El desafío para la sociedad mexicana será reconstruir la paz desde una perspectiva de paz positiva, porque de otra forma se estarían cimentando las relaciones entre las personas sobre lo que Curle citado por Trifu (2018), llama paz negativa “la que caracteriza las relaciones en las que la violencia ha sido evitada, mitigada, pero el conflicto no ha recibido el tratamiento adecuado, sea por no solucionar el problema de fondo, sea disfrazándolo de otra cosa” (p. 33).

La recuperación de la paz depende de la disposición que la propia sociedad tenga para reconstruirla. Al llevar a cabo las dinámicas de los grupos focales se pudo constatar que el interés por la pacificación del país. Las personas se muestran interesadas en un cambio que implique la contención definitiva de la violencia. También aspiran a tener mejores condiciones de vida y están conscientes que ello depende de las alianzas que construyan con sus congéneres.

En sus exposiciones siempre han atribuido a las instituciones gubernamentales un papel preponderante de acompañamiento en esta transición, porque los ciudadanos atribuyen la responsabilidad a las autoridades de mantener la paz social en el espacio público.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2016). La tecnología de la información y comunicación en la prevención del delito. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/1962/1465>.
- Amaya, H. (2017). *The Cultures of Anonymity and Violence in the Mexican Blogosphere*. International Journal of Communication. <https://static1.squarespace.com/static/62191941f0a1203e25aba925/t/62ba145d1c9cc6764eb8b14b/1656362077872/The+Cultures+of+Anonymity+and+Violence+in+the+Mexican+Blogosphere.pdf>.
- Benaissa, S. (2021). *Prosumidores y redes sociales: manifestaciones del nuevo periodismo ciudadano*. https://www.researchgate.net/profile/Samia-Benaissa-Pedriz/publication/355411273_Prosumidores_y_redes_sociales_manifestaciones_d_el_nuevo_periodismo_ciudadano/links/61ba3361a6251b553abe06fa/Prosumidores-y-redes-sociales-manifestaciones-del-nuevo-periodismo-ciudadano.pdf.
- Calderón, L. (2016). Tamaulipas, un estado emblemático en la lucha contra la violencia: prácticas comunicativas en un ambiente de excepción. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5AVFF3GNE8E4SCBMHSDBFHN14AA167FBARMU9R1KCQL5REET9Q-21502?func=find-b&local_base=TES01&request=Tamaulipas%2C+un+estado+emblem%C3%A1tico+en+la+lucha+contra+la+violencia&find_code=WRD&adjacent=N&filter_code_2=WYR&filter_request_2=2016&filter_code_3=WYR&filter_request_3=2016.
- Castillejos, B. (2018). *Gestión de información y creación de contenido digital en el prosumidor millennial*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v11n1/2007-1094-apertura-11-01-24.pdf>
- Chávez, Y. y Pérez H. (2013). *Gestión documental, Gestión de Información y Gestión del conocimiento: nociones e interrelaciones*. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/287/297>.
- Fajardo, C. (2020). *El impacto del periodismo ciudadano en el periodismo digital, caso Paro Nacional 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador] <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/8808/E-UTB-FCJSE-CSOCIAL-000307.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Franca, M. (2022). “*Su abuelo humilló a los muertos y a los vivos*”: la memoria del franquismo en el discurso digital. *Refracción Revista sobre Lingüística Materialista*. Universidad Federal de Paraná. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/116524/1/1-n%c2%ba5-matheus.pdf>.
- Gómez, et al (2020). *El papel de los medios de comunicación en la fabricación de recuerdos, emociones y creencias sobre el enemigo que facilitan la polarización política y legitiman la violencia*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312020000100018
- Hernández, G. (2014). *Emmequis: Valor por Tamaulipas, la otra autodefensa*. 10 febrero 2014. <http://www.m-x.com.mx/2014-02-09/valorxtamaulipas-la-otra-autodefensa/comment-page-1/>.

- López Obrador, A. M. (2018). *Plan de Paz y Seguridad*. https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/PLAN-DE-PAZ-Y-SEGURIDAD_ANEXO.pdf
- Quintero, P. (2018). *Seguridad Ciudadana y participación de las comunidades en América Latina*. Revista Científica General José María Córdova, <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/issue/view/21/18>.
- Ocaña-Fernández, Y., et al. (2019). *Preferencias Gestión del conocimiento y tecnologías de la información y comunicación (TICs) en estudiantes de ingeniería mecánica*. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467663403006/467663403006.pdf>.
- Ochoa, A. (2017). *Los silencios de la Guerra*. Editorial Universidad del Rosario.
- Mac Donald, R. (2017). *Las funciones de Roman Jakobson en la era digital*. Editorial Cara Parens. Universidad Rafael Landívar.
- Marthoz, J. (2018). *Los medios de comunicación y el terrorismo: manual para periodistas*. UNEDOSC Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366284>.
- Rico, D. et al. (2017). *El papel de la identidad, la eficacia y las emociones positivas en las acciones colectivas de resistencia pacífica en contextos violentos*. Revista Latinoamericana de Psicología. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342017000100028
- Tobón, V. et al. (2020). *Reconstruir La Paz En La Escuela Mediante La Recuperación De La Memoria Histórica Desde Una Perspectiva Educomunicativa*. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17289/2/RiveraWilson_2020_MemoriaHist%C3%B3ricaEducomunicaci%C3%B3n.pdf.
- Trifu, A. (2018). *Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta*. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602/7027>.
- Waisbord, S. (2020). *¿Es válido atribuir la polarización política a la comunicación digital? Sobre burbujas, plataformas y polarización afectiva*. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-19702020000200248.



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Rodar el pueblo: estructuras de aprendizaje juvenil y acogida comunitaria

Ramírez Ruíz, Arturo

Rodar el pueblo: estructuras de aprendizaje juvenil y acogida comunitaria

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0291>

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 07 de abril de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 83-113

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Rodar el pueblo: estructuras de aprendizaje juvenil y acogida comunitaria

Rodar el pueblo: youth learning structures and community reception

Arturo Ramírez Ruíz

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Orcid. <https://orcid.org/0009-0009-9216-8815>.

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0290>

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 07 de abril de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

El texto tiene como propósito dar cuenta de las formas en las que las y los jóvenes de un pueblo urbano de la Megalópolis de la Ciudad de México resisten y responden a un escenario de precarización y juvenicidio, constituyendo un colectivo juvenil en el que por medio de la realización de rodadas bicicleteras construyen estructuras de aprendizaje y acogida comunitaria que configuran espacios para convivir y vivir con los otros. Se propone una reflexión a partir de la experiencia en investigación educativa y el trabajo de acompañamiento juvenil en torno a otros modos de educar que van más allá de la institución escolar, y las visiones adulto-céntricas hegemónicas de lo educativo y lo juvenil. Pensar la acción juvenil organizada como espacios educativos de formación de sujetos culturales, genero un acercamiento que entrelaza epistemologías decoloniales, investigación cualitativa, metodologías horizontales e investigación participativa, estableciendo así un diálogo epistémico desde la experiencia del investigador y las experiencias y condiciones de lo juvenil. Concluyendo que las rodadas comunitarias, definidas como espacios educativos de formación de sujetos culturales, movilizan saberes culturales y comunitarios que posibilitan a las y los jóvenes desarrollar experiencias de aprendizaje en torno al cuidar-nos, re-conocer-nos, y el resistir comunitario.

Palabras clave

acción juvenil, aprendizajes comunitarios, metodologías horizontales, resistencia comunitaria

Abstrac

This text is aimed at informing the ways in which young people from an urban town in the Mexico City Megalopolis resist and respond to a scenario of precariousness and the so-called “youthcide”, constituting a youth collective in which, through bicycle rides, build learning structures and community reception that set up spaces to interact and live with others. A reflection is proposed from the experience in educational research and youth accompaniment work around other ways of educating that go beyond the school institution, and the hegemonic adult-centric visions of education and youth. Conceiving the organized youth action as educational spaces for the formation of cultural individuals, generated an approach from the link between decolonial epistemologies, qualitative research, horizontal methodologies and participatory research, thus establishing an epistemic dialogue from the experience of the researcher and the youth experiences and conditions. Concluding that the community rides, as a collective youth action, constitute educational spaces for the formation of cultural individuals that mobilize cultural and community knowledge that enable young people to develop learning experiences around self-care, self-recognition, and community resistance.

Keywords: youth action, community learning, horizontal methodologies, community resistance

Introducción

El presente artículo surge de experiencias de investigación que he desarrollado al norte de la zona metropolitana de la Ciudad de México en el pueblo urbano de Santa María Nativitas Tultepec, tiene como propósito mostrar las formas en las que la acción juvenil organizada, a través de la realización de rodadas bicicleteras, construye estructuras de aprendizaje y acogida comunitaria, que configuran espacios para convivir y vivir-con los otros. El trabajo se desplegó partiendo de la intersección formada entre los planteamientos decoloniales y un posicionamiento crítico de las Ciencias de la Educación (Tenti, 1987) que posibilita mirar las experiencias de participación juvenil como generadoras de aprendizajes culturales y comunitarios que van más allá del ámbito escolar hegemónico y rebasan las nociones institucionales y adulto céntricas que comúnmente definen lo juvenil. La perspectiva metodológica se fue construyendo bajo el paradigma cualitativo, se tejió en diálogo entre las nociones básicas de la Investigación Participativa (De Shutter, 1983), y los planteamientos de las metodologías horizontales (Corona & Kaltmeier, 2012), (Rufer, 2012), sumándose elementos de los estudios socioculturales de la etnografía, como la observación participante y la realización de entrevistas semiestructurales dialógicas; así como datos tomados de documentación provenientes de fuentes secundarias de instancias Nacionales, como el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, el Bando municipal, y notas periodísticas; por último, incorporando la documentación y el análisis fotográfico sociológico como constructora de relatos sociales.

El trabajo se desprende de mi tesis de Maestría en Investigación Educativa¹ y se inscribe en el desarrollo del programa del Doctorado en Ciencias de la Educación², ambos, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Y representa un esfuerzo continuo de reflexión de la experiencia generada en el encuentro epistémico entre un yo investigador, y las y los jóvenes con quienes he desarrollado un trabajo de acompañamiento desde los ámbitos comunitarios y escolar³, vistos desde los campos de la investigación educativa y la participación comunitaria que he desarrollado en el pueblo de Tultepec en la última década.

A partir de ello, se han configurado nociones ordenadoras que han constituido un *locus* de enunciación que articula la experiencia del investigador, su implicación y planteamientos teóricos acerca del juvenicidio (Valenzuela, 2009), condiciones juveniles precarizadas, (Nateras A. , 2020) reinscripción biográfica (Reguillo, 2010), participación juvenil (Vommaro, 2008) y procesos de territorialización (Lindón, 1999), formando así referentes desde los cuales se teje una metodología que pretende rebasar la enunciación a una adscripción paradigmática y se asume como un posicionamiento ético, político y cultural (Hernández, La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud., 2020), en el que , la investigación en su conjunto adquiere sentido para los sujetos que en ella participan, lo cual, es puesto sobre la mesa en el segundo apartado del presente artículo. En el tercer apartado se contextualiza y describe de forma densa la acción colectiva juvenil de las rodadas ciclistas realizadas en Tultepec, contemplando los elementos culturales, micro y macrosociales, temporalidades, y territorialidades puestas en juego. Dando paso al cuarto apartado en el que se muestra cómo es que las rodadas ciclistas, construyen estructuras de aprendizaje y acogida comunitaria, que configuran espacios para convivir y vivir-con los otros, constituyendo así una forma de acción juvenil organizada, ello como parte de un proceso de resistencia cultural y reapropiación de espacios que moviliza saberes culturales y comunitarios. Por último en el quinto apartado se presentan los frutos derivados del diálogo epistémico generado con las y los jóvenes de esta comunidad, dando cuenta de la construcción de un horizonte de sentido común, en el que, no obstante a las condiciones de precarización juvenil, y a los procesos de avallamiento de lo comunitario que se viven en la cotidianidad de un pueblo que se resiste a ser devorado por el implacable avance de las ciudades globales, se apuntala una pequeña posibilidad de escenarios de un futuro posible y de esperanza para todas y todos.

Rodar en el pueblo, la construcción de una perspectiva teórico-metodológica desde la participación juvenil.

¹ Tesis titulada como participación juvenil y estructuras de aprendizaje comunitario en Santa María Tultepec, realizada entre el año 2014 y 2018.

² Programa del cual formo parte en la actualidad con el proyecto de investigación De ida y Vuelta, del Lugar al No Lugar: Participación Juvenil, Educación Comunitaria y Aprendizajes culturales como elementos estructuradores de Prácticas Comunitarias en Resistencia ante la Ciudad global en un Pueblo Urbano Originario.

³ En mi periodo de estudios a nivel licenciatura en el área de la Psicología, de manera paralela al ámbito universitario, me formé en los campos clínico terapéutico y comunitario, desde los modelos de atención de comunidad y barrios terapéuticos. Y en el campo educativo he desarrollado una experiencia como profesor en los niveles medio superior y superior, pero principalmente como orientador educativo en el nivel secundaria.

Los planteamientos vertidos en este apartado, como posibilidad, devienen del proceso analítico que se realizó a partir de la triangulación del corpus empírico obtenido en la experiencia desarrollada en mi tesis de maestría, siguiendo los planteamientos propuestos por María Bertely, se estableció un diálogo paralelo y multirreferencial entre las categorías etnográficas provenientes del campo de investigación, las categorías teóricas construidas por otros investigadores y las categorías propias del autor (Bertely, 2000). A partir de este proceso, como lo señala Erickson (1989) se construyeron los planteamientos que a continuación se presentan.

En concordancia con lo planteado por (Bobadilla, 2022), Parto del hecho de suscribir el acto de pedalear la bicicleta como un acto político de resistencia, y de reivindicación de derechos, las rodadas comunitarias en Tultepec pueden ser pensadas como la posibilidad de constituir un método de auto intervención que genera aprendizajes que cuestionan la visión hegemónica, adulto céntrica y patriarcal bajo la cual se han abordado los procesos de participación juvenil y los aprendizajes culturales.

tratar de sustentarse a lo largo del presente escrito, sin embargo, es menester reconocer desde que referentes se ha formado dicha aseveración.

Comenzare por enunciar que las reflexiones presentadas han sido elaboradas desde el campo disciplinar de la educación con jóvenes, en el que, en fuerte medida, desde la tradición de la ciencia y la educación moderna, los aprendizajes culturales y la participación juvenil, se han conformado como objetos de estudio que han sido definidos e intervenidos mayoritariamente desde lógicas hegemónicas, que por un lado constriñen lo educativo a lo escolar, y por otro reducen lo juvenil a la figura o posición de estudiantes, es decir que lo educativo es tal, siempre y cuando devenga de lo establecido institucionalmente por la escuela, y el joven existe para la institución escolar desde el referente universal del ser estudiante. Por lo que, pensar las rodadas bicicleteras como espacios de participación juvenil que generan aprendizajes comunitarios, se presenta como una fuerte posibilidad de cuestionar el conocimiento hegemónico que se ha construido sobre la participación juvenil y los aprendizajes culturales desde las ciencias de la educación.

El construir una perspectiva teórico-metodológica acorde a lo anteriormente planteado requiere desarrollar una investigación situada y contextualizada (Hernández, La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud., 2020), generar un diálogo epistémico entre los sujetos de la investigación y así, constituir una verdadera experiencia de aprendizaje (Barcenás, 2000) que contribuya en la transformación de la realidad comunitaria (De Shutter, 1983). Es decir, construir un ejercicio dialógico y horizontal que asume las asimetrías que existen entre los sujetos de la investigación y a partir de ello generar una producción, un horizonte de sentido compartido Rufer (2012) en el que se constituye un conocimiento mutuo de los sujetos que se relacionan en el acto de investigar, en términos de Boaventura de Sousa todo conocimiento es autoconocimiento (Santos, 2012).

Pensar en rodar el pueblo, desde las experiencias de participación juvenil, y a partir de ello, construir una perspectiva teórico-metodológica, tiene que ver con el asumir que la teoría no define y encajona las realidades que viven cotidianamente los sujetos de la investigación, y que la metodología no es la aplicación consecutiva de una serie de pasos establecidos y herramientas dadas aplicables correspondientes según el campo de conocimiento bajo el cual se desarrolla la experiencia de investigar, es decir, que lo metodológico más allá de ser una técnica que conlleva la aplicación de una serie de herramientas, tiene que ver con el posicionamiento epistémico, las lógicas de intelección con las que se recupera un cuerpo conceptual, y la construcción dialógica del sentido bajo el cual se desarrollan las técnicas y herramientas de investigación.

De esta forma, la metodología desarrollada, tuvo como punto de partida establecer que el ejercicio de investigación tiene que ver con la generación de un conocimiento corporeizado y contextualizado, en el que, para posibilitar la comprensión del otro y de lo otro, se requiere dar lugar al *locus* de enunciación del sujeto investigador, y reconocer el intercambio subjetivo generado entre los sujetos de la investigación, por tanto, la metodología se fue tejiendo a partir de la vinculación permanente entre la experiencia de los sujetos en la práctica y acción juvenil de rodar el pueblo, la vida cotidiana del pueblo de Tultepec, y la mirada construida por medio de la fotografía. Constituyendo así una narrativa en la que el registro etnográfico se fue desplazando para dar lugar a una experiencia de investigación participativa, en la que, por medio de la fotografía, como herramienta de investigación y de intercambio subjetivo, se documentó de manera directa diferentes momentos en los que la participación juvenil se integraba como elemento esencial de las prácticas comunitarias del pueblo de Tultepec, destacando las llevadas a cabo en las festividades correspondientes al día de muertos, las festividades en honor a San Juan de Dios, santo patrono de los pirotécnicos, y por supuesto las rodadas bicicleteras, todas ellas realizadas en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2012 y 2022, realizándose la documentación de más de cincuenta diferentes momentos de la participación juvenil llevada a cabo en Tultepec, aunque para el presente artículo, solo se presenta y analiza la narrativa construida a partir de la rodada nombrada “muertitos rodantes” llevada a cabo en el mes de noviembre del año 2022.

Dicha narrativa surge de la participación del investigador como parte del colectivo “Bicicletando Tultepec”, e integra la experiencia de diferentes sujetos participantes de las rodadas, mismas que emergieron del diálogo establecido a partir de la realización de diversas entrevistas, algunas de ellas realizadas en el escenario comunitario a pie de calle y sin ningún tipo de guion pre establecido, y otras realizadas en momentos creados exprofeso para ello y bajo la figura de entrevistas semiestructuradas. Sumándose a ello la narrativa construida en el entorno virtual, lo que llevó a desarrollar una búsqueda, selección y análisis de materiales audiovisuales publicados en la red social de Facebook del colectivo y de algunos de sus participantes. De igual forma se realizaron entrevistas con la y el cronista municipal, y con algunos funcionarios más del Ayuntamiento municipal, integrando también, elementos de análisis realizados a partir de la información recabada de fuentes secundarias como lo es el bando municipal, bases de datos estadísticos, notas periodísticas e información documental acerca del municipio.

Un poco de contexto: Tultepec, un pueblo urbano originario.

Me presento como un sujeto investigador que es parte del pueblo, y que ha sido atravesado por su vida comunitaria, construyendo así vínculos que me han permitido rebasar la figura del vecindado e insertarme en el desarrollo de algunas prácticas comunitarias. Desde mi referente profesional, a lo largo de diecisiete años he establecido una relación con la comunidad vinculándome con ella desde el trabajo comunitario, mi labor como orientador educativo en escuelas secundarias y más recientemente desde la investigación educativa. Como residente de la comunidad quién desde hace once años vive en ella, y desde mi referente familiar, como padre de familia de una niña y un niño que desde su nacimiento has sido parte de la vida comunitaria del pueblo.

Tultepec se localiza al norte del Valle de México, es un municipio que tradicionalmente se dedica a la elaboración artesanal de la pirotecnia, y destaca por el gran desarrollo de manifestaciones artístico-culturales como lo es la danza, la música y las artes plásticas, inmerso en un contexto altamente urbanizado es clasificado como un centro urbano que se inscribe en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Por ende, se le define como una comunidad completamente urbana, sin embargo, al caminar sus calles podemos darnos cuenta que el tiempo y el espacio se viven distintos que en la ciudad, imágenes, sonidos y en general la atmosfera es diferente, siguiendo los planteamientos de Portal (1997), puedo definir a Tultepec como un pueblo urbano originario, ya que, más allá de las condiciones urbanizadas de su contexto, en su organización y estructura comunitaria podemos encontrar elementos sociales y culturales que lo vinculan con un modo de vida anclado en elementos rurales, como su calendario festivo, la religiosidad popular, mayordomías, su estructuración territorial de barrios, sus actividades económicas preponderantes, los fuertes elementos de identidad cultural, las comunidades de práctica y su organización social basada en gran parte aún en estructuras de parentesco. Un elemento central que organiza la vida comunitaria es la festividad, en la que, pirotécnica, música, danza y artes plásticas tejen la vida cotidiana, en el pueblo se dice que en Tultepec todos los días son de fiesta. Si este no es tu día, ¡cáele a la mayordomía!, recita un breve refrán local.

Fotografía 1

Tultepec agoniza.



Fuente: archivo propio (2022), fotografía tomada con teléfono celular.

Un elemento que forma parte permanente de la vida comunitaria es la permanente tensión entre el modo de vida urbano y los elementos sociales, culturales e identitarios que lo sostienen aún como un pueblo, lo cual involucra procesos de resistencia cultural e identitaria que ponen en juego la actualización de los procesos de transmisión cultural, la reconfiguración y resignificación territorial, y la permanencia y resignificación de las tradiciones, procesos en los que la participación de las y los jóvenes adquiere singular importancia.

La fotografía No. 1 Tultepec Agoniza, da cuenta de los elementos referidos y las tensiones anteriormente nombradas, la toma se realizó frente una barda al momento de despedirme de los mayordomos de las celebraciones en honor a Nuestra Señora del Refugio, patrona de este barrio, una danzonería interpretaba la pieza Nereidas cuando decidí hacer la toma. Este instante refleja una imagen en la que podemos observar una escena típica del pueblo. La calle libre, tranquila y limpia, una barda que anuncia una casa amplia de una sola planta, un gran árbol que se asoma desde su interior, paisaje limpio, sin contaminación visual, sin edificios, anuncios espectaculares o propagandas tapizando la barda, vemos un mural pintado que evidencia el escenario comunitario que se vive actualmente. Ya que Tultepec forma parte de

las vías de acceso al nuevo Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles⁴ por lo que, durante los últimos años ha sufrido la intervención de la Secretaría de Desarrollo Turístico (SEDATU), quien ha ejecutado diversas obras de supuesto embellecimiento y mejora de la infraestructura urbana, pero que, fueron realizadas sin tomar en cuenta el contexto histórico, social, cultural de la comunidad.

El centro del pueblo que es la principal plaza pública fue destruido, tumbaron las jardineras, quitaron los árboles y pretendieron demoler su quiosco, el corazón simbólico de la vida comunitaria. La nueva arquitectura pareciera estar diseñada para evitar el encuentro entre las personas, se dibuja un lugar de paso, un no lugar (Auge, 2000). El mural fotografiado da cuenta de ello, un corazón sangrante atravesado por un avión ilustra un cartel en el que se lee Tultepec agoniza, sin embargo, este elemento se ubica en la orilla de la barda intervenida, luce fuera del cuadro principal del mural, está allí, pero no es incorporado, es mantenido al margen, a sus colores opacos y oscuros, se contrastan los demás elementos, como si estos le estuvieran resistiendo, de cierta forma el mural convoca a resistir y a apropiarse nuevamente de los espacios perdidos, en el caso de Tultepec, quienes mayormente responde a la convocatoria es la juventud, “la participación juvenil es uno de los vehículos que ayuda a transitar de lo rural a lo urbano y de lo urbano a lo rural, generado así nuevos elementos que se incorporan a las prácticas comunitarias que tienen como génesis componentes de gran arraigo que a pesar de ser distintos renuevan y reafirman las tradiciones”... (Ramírez A. , 2018, pág. 144) es en este sentido que la participación juvenil toma un papel de gran importancia en la vida comunitaria. De esta forma las prácticas comunitarias de Tultepec representan un pequeño espacio para el desarrollo de la participación juvenil, en el que pueden generarse condiciones distintas al orden hegemónico y adulto céntrico en el que la participación de los jóvenes tiene cabida si, solo si, esta es tutelada y cooptada por el orden institucional e incorporada en medida en la que aporta elementos para mantener vigente el orden establecido de los sistemas dominantes (Vommaro, 2008).

En este escenario, en medio de la disputa entre el pueblo y la ciudad, otro elemento de tensión tiene que ver con el crecimiento y explosión demográfica de la comunidad, si bien, históricamente Tultepec ha sido una población receptora de migrantes, el desarrollo industrial del Valle de México, y el desbordamiento urbano de la siempre creciente Ciudad de México, han llevado a un incremento exponencial de la población, a mediados de los años setentas, cuando inician las olas migratorias al municipio, se reportaba una población total de 11, 480 personas (Gobierno del Estado de México, 1973), posteriormente según datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística en el año 2000 se contaba con 93,277 (INEGI, 2023) habitantes y por último en el 2022 se registraron 157,645 (INEGI, 2023), en general en un aproximado de 50 años, la población del municipio creció un estimado del 1,370 %. Lo que, además, del crecimiento propio de la comunidad originaria o nativa, en su mayoría, implica la llegada de pobladores provenientes de diferentes regiones del propio Estado de México, de otros estados de país, e incluso de Centro América. Por lo que, se hace presente otro punto de tensión en la vida cotidiana del pueblo, la incorporación o exclusión de los nuevos pobladores y sus referentes culturales en las prácticas comunitarias. Y en este punto

⁴ El aeropuerto Internacional Felipe Ángeles es una de las obras de mayor impacto del actual gobierno federal de México.

nuevamente la participación juvenil adquiere un papel central en tanto que “la participación juvenil también se desarrolla como facilitadora del procesos de aculturación de los recién llegados, los procesos de reproducción cultural también se llevan a cabo por medio de la participación juvenil desarrollando practicas comunitarias, apropiándose de los espacios, especialmente la calle, donde se generan nuevas figuras de parentesco ritual basadas en la experiencia juvenil” (Ramírez A. , 2018, pág. 146).

Como podemos ver, la participación juvenil representa un elemento de resistencia de la vida comunitaria del pueblo ante el avance voraz de la urbanidad que representan las ciudades globales, escenario en el que las comunidades y los sujetos son invisibilizados y cosificados. En la comunidad existe una amplia red de grupos y colectivos de jóvenes que participan en la vida del pueblo, unos agrupados a partir de su pertenencia a una comunidad de práctica, otros convocados por redes de parentesco, aquellos identificados por pertenecer a alguna cultura juvenil, afición deportiva o incluso quienes están ligados a grupos parroquiales de la iglesia. La red de participación juvenil es muy diversa, cada grupo se muestra independiente, pero en vinculación y movilidad permanente, la participación de muchos jóvenes transita de un grupo o colectivo a otro, su inclusión no es exclusiva a un grupo ni excluyente de participar en otro. Hay quienes se agrupan en *crews* de grafiteros, colectivos artísticos, o incluso en asociaciones civiles, pero, en esta ocasión el presente artículo pone en diálogo la experiencia generada en el colectivo autonombrado como Bicicleteando Tultepec, que a lo largo de nueve años y a través de la realización de rodadas bicicleteras han construido escenarios educativos juveniles que estructuran aprendizajes culturales de acogida comunitaria.

Rodadas como escenarios educativos juveniles que estructuran aprendizajes culturales de acogida comunitaria.

Al definir las rodadas como escenarios educativos juveniles es necesario enunciar y dar cuenta de la perspectiva desde la cual estamos mirando a la educación, pensamos en ella desde un sentido amplio y complejo que va más allá de lo formal institucionalizado que representa la escuela moderna, definiendo lo educativo como procesos de participación social y formación de sujetos culturales, en los que por medio de la participación se generan aprendizajes culturales comunitarios, siguiendo lo establecido por Wegner (2001) quien refiere que el conocer es hacerse participe del mundo por medio de las prácticas, y que los aprendizajes deben producir significados múltiples que permitan dar un sentido individual y social a la vida de los sujetos y el mundo que les rodea; donde las actividades individuales, quedan integradas en sistemas de actividad comunitaria significativa (Alvarez, 1983).

De esta forma podemos establecer que los procesos educativos se constituyen más allá de las aulas escolares y que los aprendizajes generados responden a la cotidianidad de los sujetos y sus comunidades, y no al currículo, planes y programas establecidos desde un orden institucional hegemónico que históricamente ha negado, invisibilizado y borrado los aprendizajes y saberes generados desde otros referentes y latitudes.

Los procesos de aprendizaje cultural comunitario giran en torno a una lógica contraria a la establecida en la educación escolarizada institucional, Maritza Gómez (1997) establece que el sentido de los primeros se despliega a partir del aprender a ser parte de la comunidad, lo

que implica dos dimensiones de saberes mediante los cuales se adquieren los valores de atributo de la comunidad, las lógicas de sentido, formas de percibir la vida; en general el ethos y la cosmovisión comunitaria, entendidos estos elementos como las formas socialmente construidas de lo que debe ser la comunidad.

Continuando con los planteamientos de Gómez (2004), también nos refiere que el aprendizaje comunitario se basa en construir saberes de valor social y económico para el grupo, lo que implica transitar por diferentes niveles de participación y desarrollar diversas experiencias que integren los diferentes saberes. Propone cuatro tipos de saberes, todos ellos vinculados con el aprender a ser parte de la comunidad: saber ver a la comunidad, saber hacer comunidad, saber ser comunidad y saber devolver a la comunidad. Estos saberes son contruidos mediados por las diversas formas de participación que los sujetos desarrollan, siendo las prácticas comunitarias lo que estructura dichas formas de participar.

Es decir, las prácticas comunitarias son los escenarios en los que se desarrollan las experiencias de participación, en tanto que, representan espacios y tiempos específicos de la vida comunitaria donde se elaboran las identificaciones sociales centrales de una comunidad, se ponen en juego la reproducción cultural (Portal, 1997), y representan procesos constante de negociación de significados (Wegner, 2001) que se generan en la tensión entre conocimiento y experiencias previas del sujeto y de la comunidad e intereses de ambos.

Al definir las rodadas como escenarios educativos juveniles, está implícito el reconocerlas como prácticas comunitarias, en tanto que, configuran tiempos, espacios y otros elementos en los que las y los jóvenes desarrollan un tipo de participación comunitaria, y generan aprendizajes culturales que les posibilitan ser y hacer comunidad. De forma particular el nombre de este apartado se refiere a aprendizajes culturales de acogida comunitaria, esta forma de definir los aprendizajes que están en juego mediante la participación juvenil desplegada en las rodadas es resultado de una conceptualización complementaria a los planteamientos realizados por Maritza Gómez (2004) (1997), quien en sus propuestas refiere que para que los sujetos puedan ser parte de la comunidad, deben de hacerse de diferentes tipos de saberes que les permitirán tener acceso a los elementos que conforman el ethos y la cosmovisión comunitaria. Sin descartar los aportes señalados, y partiendo de ellos, propongo pensar un poco a la inversa, es decir, reflexionar respecto a las formas en que la comunidad puede acoger e incorporar a los sujetos por medio de sus colectividades, debe establecer condiciones en las que los sujetos puedan desarrollar experiencias que les posibiliten conformar otros saberes, complementarios a los referidos por la autora y así generar aprendizajes de acogida comunitaria que posibiliten a los sujetos hacerse de los elementos mínimos que le permitan convivir y vivir con la comunidad.

Como ya se refirió el definir las rodadas como escenarios educativos, tiene que ver con que en ellas se establecen tiempos y espacios para el desarrollo de una práctica comunitaria, pero más allá de ello, se representa la trama simbólica de la vida comunitaria y se desarrolla un inter juego complejo de elementos históricos, sociales y culturales que rebasan la diada de tiempo y espacio, por lo que, al establecer los elementos que configuran este escenario,

hablaremos de territorialidad, hacer comunitario, aprendizajes y saberes culturales comunitarios, e intercambio subjetivo.

Bicicleteando Tultepec, rodar con y en el pueblo, la constitución de una forma de acción juvenil comunitaria organizada.

En el apartado anterior se presentaron las rodadas como escenarios educativos juveniles que estructuran aprendizajes culturales de acogida comunitaria, ahora, en este apartado tratare de dar cuenta de cómo las rodas, más allá de presentarse como escenarios aislados, se articulan entre sí para configurar Bicicleteando Tultepec como una forma de acción juvenil organizada, en este sentido, la acción comunitaria, se constituye en la suma de las experiencias individuales de cada sujeto vividas en un contexto común, es decir que cada sujeto desarrolla y significa de forma particular su participación, pero está además de desarrollarse enmarcada por un sentido comunitario, aporta elementos que se suman a la participación de los otros, construyendo así un accionar colectivo organizado.

Bicicleteando Tultepec nace en un momento en el que la vida comunitaria se vio trastocada por la presencia de grupos de delincuencia organizada, los secuestros y las extorsiones se hicieron parte de la cotidianidad, en septiembre del 2013 el Ayuntamiento Municipal solicitó la intervención del gobierno federal y se instaló una Base de Operaciones Mixtas⁵, desde la cual el ejército, y las policías federal, estatal y municipal, ejecutaban acciones conjuntas con el fin de incidir en la reducción de la comisión de delitos de gran impacto.

La comunidad fue sitiada, por la delincuencia organizada y por los cuerpos militares y policiacos, recuerdo un par de ocasiones en las que circulaba algún convoy de estas fuerzas interinstitucionales de seguridad, que al detener su marcha, soldados y policías saltaban de sus vehículos, con armas en mano corrían y disipaban la posible comisión de algún delito que pusiera en riesgo la seguridad nacional, arrinconaban y cateaban a aquellos sujetos que les parecían ser peligrosos, y les advertían gran sospecha, sujetos que resultaban ser jóvenes reunidos para tirar barrio⁶ y beber cerveza en la esquina de la calle. De esta forma la expresión de la vida juvenil se vio sitiada, en resistencia a ello y como respuesta, un grupo de mujeres y hombres jóvenes decidieron hacer algo al respecto, juntos, tomar sus bicicletas y salir a rodar las calles del pueblo.

De esta manera una participación casi esporádica y llena de creatividad fue constituyendo una acción juvenil organizada que a través de las múltiples experiencias desarrolladas en nueve años se ha logrado colocar como una importante practica comunitaria del pueblo. Al inicio bicicleteando surgió como parte de las actividades propuestas al interior de la

⁵ Las Bases de Operaciones Mixtas, es una iniciativa que surgió en el sexenio del presidente Felipe Calderón y tomó fuerza durante la administración de Enrique Peña Nieto, se define como un despliegue operativo que mantiene y encabeza la propia Secretaría de la Defensa Nacional con el fin de garantizar la seguridad interior de la nación,

⁶ Tirar barrio, es una expresión juvenil utilizada en México para hacer referencia a ocupar el espacio público, el cual se relaciona con la lucha o defensa del espacio, la construcción de una territorialidad juvenil, identidad y sentido de pertenencia hacia el espacio geográfico del barrio y el grupo de pares que en él se instala.

organización Kiosko Colectivo⁷, que es una agrupación juvenil que desarrolla acciones comunitarias a partir del arte y la cultura, en este sentido, las primeras rodadas se presentaron como una forma emergente de ocupar el espacio público, y vincular la vida cotidiana de un pueblo ciclista con el desarrollo de actividades artísticas y culturales, y así reforzar los lazos comunitarios “kiosko se enfocaba en realizar talleres, y la parte de nuestra vida cotidiana, que es andar en bicicleta, se ocupó para decir, ocupemos las calles, queríamos que la gente tuviera esos lazos de conocerse, que tomáramos otra vez el pueblo en nuestras manos” (Chucho, comunicación personal, 30 de marzo de 2023). Sin embargo, en poco tiempo, las rodadas comenzaron a tomar vida propia, y surge como tal la figura de Bicicleteando Tultepec, separándose de la organización de Kiosko Colectivo, manteniendo la visión de ocupar el espacio público, pero complejizando la experiencia de rodar el pueblo, generando procesos de territorialización (Lindón, 2010), en el sentido del uso y significación social del espacio, integrando a las rodadas algunos otros elementos que se vinculan de forma permanente con las tradiciones, la vida cultural y la organización comunitaria, haciéndose presentes nociones de ideas sobre autogestión, ciclismo urbano, sustentabilidad, cuidado del entorno y de la comunidad, intergeneracionalidad, la formación y el cuidado del otro, y la coexistencia pacífica entre los espacios y agentes de la vida institucional y la vida comunitaria del pueblo. “bicicleteando, no es un equipo ni un *staf*, son mis amigos, mis compadres, mi banda, mis hermanos, somos un *crew*, una manada donde los grandes cuidamos a los pequeños” (Ganso, comunicación personal, 24 de marzo de 2023). Es importante destacar, que si bien, existe un funcionamiento que el colectivo autodefine como orgánico, si se desarrolla una figura de liderazgo, que en este caso es asumido y reconocido en Ganso “hay un guía, pero no es un liderazgo político, presidencial por así decirlo, es un liderazgo donde todos somos parte de un mismo organismo, de la misma tribu, todos tenemos la misma función, de que el organismo que es bicicleteando funcione de manera dinámica” (Ganso, comunicación personal, 24 de marzo de 2023), quien reconoce que su experiencia se ha configurado en un vaivén entre los espacios comunitarios de Tultepec, y los espacios escolares (académicos y no académicos) transitados por su paso en el Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan y la Facultad de Ciencias Políticas en la Ciudad Universitaria, ambos espacios pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México.

En la actualidad el colectivo Bicicleteando Tultepec, del cual, formo parte⁸, está conformado por una red intergeneracional de mujeres y hombres, en el que las y los principales actores son jóvenes, quienes se encargan de organizar las rodadas, dinamizar la red y vincular a los demás integrantes. Su conformación es abierta y solo está sujeta al nivel de compromiso en la participación de cada sujeto, no existen requisitos de participación, registro de asistencia, cédulas de inscripción u organigrama definido, “nunca se sabe cuántas personas van a llegar

⁷ Kiosko colectivo se funda en el reencuentro de varios jóvenes que años atrás habían formado parte de otro colectivo juvenil llamado Voladora, en el que también se desarrollaban actividades artístico-culturales a nivel comunitario.

⁸ La participación que había desarrollado en las rodadas de bicicleteando, fueron en un inicio como asistente, invitado en primera instancia por mi hermano quien en era parte del grupo. En algunas ocasiones asistía solo, en otras se integraban mi esposa e hijo, y posteriormente también se hicieron partícipes mi hija menor y mi cuñado. Con el tiempo, al participar y después colaborar en las rodadas, bicicleteando Tultepec se configuró como un referente importante al interior de nuestra familia y se configuró como un fuerte vínculo con la comunidad, las rodadas, junto con otros elementos más, nos hicieron del pueblo.

a las rodadas, no hay manera de saberlo o medirlo, yo no tengo la capacidad moral de decir: ¿me vas a acompañar o no?, ¿vas a llegar a la rodada a apoyar, o no?, no, para nada, recordando a Kierkegaard, es siempre dar un salto de fe, dar el cien, yo me preparo y es dar un salto al abismo, yo no creo mucho en la autoridad como para decir: necesito que llegues a tales horas, soy más de fe, yo, ya di mi cien, ojalá pueda multiplicarse” (Ganso, comunicación personal, 24 de marzo de 2023). Características que representan la construcción de un orden otro, distinto a los espacios institucionalizados y cargado de significados y sentidos que se han desprendido desde lo comunitario, pero reinterpretados y resignificados por medio de la experiencia juvenil, y aunque no existe un reglamento que exprese reglas explícitas, se desarrollan reglas tácitas, no escritas, pero que dotan de sentido a la acción comunitaria. Estas reglas tienen que ver básicamente con tres aspectos, uno, la gratuidad y libre acceso a las rodadas, es decir, que cualquiera puede participar sin importar su procedencia social, económica, etaria, religiosa o preferencia sexual, dos, la vinculación de las rodadas con algún aspecto de la vida comunitaria del pueblo, y tres, la no adhesión a cualquier instancia institucional de gobierno o la adscripción a algún movimiento proveniente de cualquier partido político.

Para poder dar cuenta de las formas en que las rodadas se asumen como escenarios educativos juveniles que estructuran aprendizajes culturales de acogida comunitaria, y que , Bicicleteando Tultepec, representa la constitución de una forma de acción juvenil comunitaria organizada, presentaré la metodología propia que este colectivo ha construido como forma de llevar a cabo las rodadas, dividiendo este complejo proceso de organización social en tres momentos, que se entretienen por medio de la narración de una de las rodadas más representativas del colectivo: muertitos rodantes.

Primer momento: organización, diseño y logística.

La imagen 1 Cartel Muertitos Rodantes, es el principal medio mediante el cual se difundió la rodada, circulándolo de manera directa, al menos, con los cinco mil setecientos seguidores del perfil de Facebook que tiene el colectivo. En el cartel encontramos elementos que muestran parte del sentido y la lógica de organización, estructura, forma y contenido de la rodada. Se anuncia el motivo por el cual se realizará la rodada, fecha, horarios y lugares en los que se llevará a cabo, pero, más allá de acotar la práctica a un tiempo y lugar definido, se convoca a crear una temporalidad histórica y subjetiva en la que en el presente se hace manifiesto el pasado y se proyecta el futuro.

Imagen 1

Cartel Muertitos Rodantes



Fuente: Perfil de Facebook Bicicleteando Tultepec

A lo largo de nueve años este colectivo se ha insertado en la dinámica comunitaria, llevando a cabo rodadas que ahora son consideradas como tradicionales y que cada año se realizan⁹, estas responden a días festivos de la cultura mexicana como la rodada de bigotes y sombreros que se realiza dentro del marco festivo por el día de la independencia nacional, corazones rodantes que alude a la celebración del día del amor y la amistad, saca los reyes que invita a los niños a rodar con sus juguetes traídos por los reyes magos, o como en el caso del cartel, muertitos rodantes que es parte de las celebraciones por el día de muertos. Además, también se realizan rodadas que responden de manera emergente a la vida cotidiana de la comunidad, vinculándose con algún acontecimiento de importancia para el pueblo o respondiendo a problemáticas del ámbito macrosocial que afectan a la comunidad. Por ejemplo, rodando al pasado, que se realizó en con el motivo de conocer las zonas de excavación y rescate arqueológico cuando en la localidad se encontraron restos fosilizados de mamuts¹⁰, o las

⁹ A excepción de los dos años de confinamiento que se tuvieron en México a causa de la pandemia ocasionada por el COVID.

¹⁰ En el año 2015 en excavaciones que se realizaban para obras de drenaje profundo, se encontraron los restos fosilizados de lo que hoy es una de las osamentas más completas y en mejores condiciones que se han encontrado en México, posteriormente en el año 2020 cuando se realizaban excavaciones en un relleno sanitario del municipio se encontraron más restos de mamuts que se ubicaban en un sistema de trampas elaboradas por el hombre, este descubrimiento es el primero en su tipo en todo el mundo.

rodadas bájate del auto y súbete a la bici, y rodando por la vida que convocaban a una reflexión sobre el cambio climático, el medio ambiente y la ecología.

Si bien las reflexiones de participantes que no pertenecen al colectivo no están estudiadas, si existen, y ellas señalan que la experiencia de rodar se construye en lo familiar, valoran los espacios de convivencia comunitaria que se contrastan con las pocas opciones de esparcimiento y encuentro que proporciona la urbanidad, y hacen notar la importancia de los esfuerzos por difundir las tradiciones comunitarias. De esta forma, la experiencia y reflexiones generadas de quienes participan en las rodadas se construyen en vinculación con los elementos de la vida cotidiana del pueblo.

En el proceso de investigación se pudo observar que las formas comunitarias de apropiación de los sentidos que adquiere rodar el pueblo se concretan en la participación constante de las practicas comunitarias, discursos, tomas de posturas, y realización de acciones que fortalecen la estructura comunitaria, tal es el caso de Matt, que es un niño que no es oriundo de la comunidad, sin embargo, puede y hace uso de la palabra en un espacio público, como se muestra en la fotografía no. 2, y además de compartir su experiencia, la lleva y materializa en otros escenarios comunitarios, por ejemplo, él, en su celebración de su cumpleaños número ocho pidió a sus padres realizar una mini rodada con sus vecinos al interior del fraccionamiento donde vive. A demás se ha observado que la comunidad comienza a retomar a la bicicleta como herramienta cotidiana de movilidad, favoreciendo así el cuidado del medio ambiente.

Estos planteamientos sin duda alguna representan un gran logro en el quehacer de Bicicleteando, sin embargo, se reconoce que existe un inmenso desafío, en el que la vida comunitaria del pueblo se vive y se desarrolla en medio de grandes tensiones, constantes cambios y procesos complejos, que requieren ser reconocidos y trabajados por todas y todos. La proyección del territorio que se va a rodar es otro elemento de gran importancia, esta se realiza al trazar la ruta de la rodada, partiendo siempre del quiosco del pueblo, al respecto en esta ocasión Ganso enuncia lo siguiente: “estamos aquí, en el centro, el quiosco de Tultepec, el origen, el quiosco sigue siendo el corazón, nuestro origen, lo que nos da identidad como pueblo” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video], Elaboración propia), de esta forma se va configurando una espacialidad que parte del reconocimiento de lo que comunitariamente nos precede y en cierta medida nos define, y se vincula con una temporalidad configurada entre diferentes tiempos “ esta rodada es especial, es un acto que respalda el paseo de los muertitos que se realiza desde hace 147 años, imagínense como era antes, no había luz eléctrica, todo eran veredas, es una rodada colaborativa entre el festival y bicicleteando, esperemos que esto siga doscientos años más, proyectémonos en el futuro” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia), el ejercicio de memoria trae el pasado hacia el presente, y la práctica nos proyecta hacia un futuro posible, o al menos deseado, configurando así el territorio donde se desarrollará esta puesta en escena.

La ruta es pensada con base en un profundo conocimiento de la comunidad, tomando en cuenta diversos factores que tienen que ver con cuestiones técnicas, como la seguridad con

la que circulara el contingente, y con elementos de contenido histórico, social y cultural, de esta forma el desplazamiento adquiere un sentido a partir del espacio y temporalidades configuradas y del movimiento de los cuerpos que los transitan “rodar ayuda a que los niños conozcan su entorno, conozcan su cuerpo, pedalear te ayuda ver cosas que no ves desde el automóvil, te ayuda a romper límites... cambia tu visión del mundo al moverte en bicicleta, creemos mucho en ese sentido de ser pueblo ciclista” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia), En muertitos rodantes, la ruta trazada recorre la zona centro del pueblo, se desplaza hacia la parte alta de la comunidad para llegar al panteón nuevo, posteriormente baja nuevamente a la zona centro atravesando una pequeña brecha y finalmente llega al panteón viejo.

Un elemento más que da forma a este primer momento de la rodada se desprende del motivo y el trazado de la ruta, y es la actividad o las actividades que se desarrollan en los lugares que se visitan, lejos de desplazarse de un lugar A a un lugar B, las rodadas representan acciones que tienen sentido y significaciones, que como se mencionó anteriormente se desprenden de la vida comunitaria del pueblo, o responden de manera emergente a problemáticas que se viven en la comunidad, estas actividades se relacionan con el sentido mismo de la rodada y pueden ser muy diversas, desde una tarde de juegos tradicionales, la proyección de un documental, una charla con la cronista del pueblo, la pinta de bardas, la visita a un museo, la elaboración de un taller de fabricación de papalotes, primeros auxilios o mecánica básica para bicicletas. El definir estas actividades conlleva una organización respecto su realización, se establece quienes las guiarán, si será un miembro del colectivo o se invitara a alguien más para ello. También se distribuyen las tareas relacionadas con la logística que implica cada actividad en cuanto la obtención de los recursos que se requieren y su transportación.

Cabe destacar que todas las rodadas que organiza el colectivo, independientemente del tipo de actividad que se realice y el lugar que se visite, son gratuitas, lo cual implica la gestión de los recursos materiales a ocupar y la búsqueda de colaboradores dispuestos a participar solidariamente, sin generar algún tipo de honorario o remuneración. Sumando a esta organización otro elemento a considerar son los actores que formaran parte de la rodada, distinguiendo cuatro diferentes procedencias: miembros del colectivo, organismos institucionales, comunidades de practica de la comunidad, y otros colectivos ya sean de la comunidad o de otras localidades. Por ejemplo, en el cartel podemos observar que en la parte inferior están colocados dos logotipos, uno que es el propio del colectivo y otro que pertenece al Festival Calaveras y Muertitos, que es una actividad que se realiza por vía institucional a través del Ayuntamiento Municipal.

De manera general puedo decir que el primer momento corresponde a la planeación de la rodada (organización, diseño y logística), y que en él se establecen los sujetos que participarán, las actividades a realizar, así como la temporalidad, espacialidad y territorialidad que se desarrollara, cabe señalar que los diferentes elementos mencionados dentro de esta etapa se relación de forma permanente y son multi referenciales, es decir, que entre ellos existe una interacción compleja que no es estática. Por lo que, en la vida cotidiana no se presentan de forma línea uno de tras de otro, y que en el presente artículo se muestran con cierta consecución con el fin de poder ser analizados.

Segundo momento: ejecución de la rodada.

Este momento corresponde a la realización de la rodada, la convocatoria da a conocer una hora de reunión y una hora de salida, con un lapso de 30 minutos entre ellas. Este periodo de tiempo es siempre incierto, las y los organizadores están a la expectativa de cuantos asistentes acudirán, nunca se puede precisar con antelación, pueden llegar cientos o solo algunos. Sin embargo, en medio de este escenario incierto, la rodada comienza a tomar forma.

La fotografía número dos “Compartir la palabra, construir la experiencia”, fue tomada en el centro de Tultepec antes del iniciar la rodada, retrata a Matt y al Ganso, quienes han tomado la palabra y ocupado la tarima principal del festival calaveras y muertitos. Ganso es un joven oriundo del pueblo, él es quien liderea el colectivo. Siempre, antes de dar el banderazo de salida, toma la palabra y da un breve discurso, en esta ocasión la narrativa desplegada vincula elementos que tiene que ver con las tradiciones y la identidad comunitaria “nos gusta mucho vivir aquí en Tultepec, disfrutamos mucho de nuestro pueblo, de nuestras tradiciones... seguimos defendiendo nuestro origen como pueblo ciclero,” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia).

Fotografía 2

Compartir la palabra, construir la experiencia”



Fuente: archivo propio (2022), fotografía tomada con teléfono celular.

Posterior a su discurso, invita a los demás a compartir sus experiencias o expectativas en torno a las rodadas, en algunas ocasiones pasa el micrófono o megáfono a quienes se integran por vez primera, en otras pide participen personas que poseen mayores conocimientos o experiencia en la temática de la rodada en turno, en esta ocasión, invito a hacer uso de la palabra a Matt quien es un niño de diez años que ha participado en bicicleando desde que

tenía uno, primero rodaba en una silla instala en la bicicleta de su papá, posteriormente lo hizo en su triciclo y hoy en día pedalea su propia bicicleta. Él toma la palabra y comparte su experiencia con el público en general, relata cómo creció y paso de ser un bebe a un niño mayor mientras pedaleaba su bicicleta y conocía el pueblo donde ha crecido, “yo inicie en la bicicleta desde muy chiquito, era un bebe cuando me empezaron a llevar a rodadas, se siente bien que vas conociendo el pueblo donde creces y como dice Alonso, vas rodando y dices ¡wow, este es mi pueblo, aquí voy a crecer!, y se siente muy bien porque sabes que vas con seguridad” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia), de esta forma Matt da cuenta de cómo la experiencia de rodar el pueblo está incorporada en su desarrollo como sujeto. Y así, como para él, existen otros participantes para quienes el rodar ha sido un elemento que los acompaña en el desarrollo de sus vidas, niños pequeños que ahora son jóvenes, o quienes anteriormente rodaban solos y ahora lo hacen en compañía de sus vecinos del barrio o sus familias propias. Mientras se dan los discursos, una joven con su teléfono celular comienza a realizar videograbaciones y narraciones de lo que acontece mientras transmite en vivo por Facebook, enfoca a los oradores en turno y posteriormente voltea el celular para grabar a quienes van llegando y se preparan para iniciar la rodada, desde ese momento y hasta el final ella permanece realizando esta video crónica *on line*. Simultáneamente otro miembro del colectivo inicia un detallado registro fotográfico, captura a todo aquel que toma la palabra, y a la mayoría de las personas que se van incorporando a la rodada, en general la gente posa gustosa para las fotografías, una toma casi obligada, es la foto grupal, donde todos los participantes, o al menos la gran mayoría, se integran.

Ambos registros se realizan en el sentido de convocar a participar y al mismo tiempo generar un testimonio histórico de las practicas comunitarias vividas desde la acción juvenil de rodar el pueblo, “para quienes están viendo la transmisión y quieren incorporarse aún pueden hacerlo, la rodada apenas comienza, vamos a detenernos aquí, por cierto, este es el famoso mural, años, años, tiene este mural, ¡hola!, si, ya nos conocen somos bicicleteando Tultepec, que bonita postal” (Bicicleteando Tultepec, 2023). De esta forma la convocatoria¹¹ y el sentido de la rodada se potencializa por medio del uso de las redes sociales, en este caso, se presenta un elemento nuevo en la práctica, que tiene que ver con la virtualidad, el cual es insertado por medio de la acción juvenil, de esta forma, se suma un elemento más para la reapropiación y resignificación de las prácticas culturales, hecho que es incorporado por la comunidad en general. Hoy en día, Ganso, a título personal, recibe invitaciones de diversos indoles para realizar la documentación y transmisión en línea de diferentes practicas comunitarias, por mencionar un par, recientemente fue convocado en el recibimiento de un par de mayordomías, y en la realización de una expo de tatuajes local.

¹¹ Convocatoria en un doble sentido, primero del llamado a participar, hacerse presentes en la acción que se realiza, y el segundo, el sentido de la interiorización de la acción.

Fotografía 3

Portadores del listón



Fuente: archivo propio (2022), fotografía tomada con teléfono celular.

Antes de iniciar la rodada se ajustan los últimos detalles logísticos, se confirma asistencia de los miembros del colectivo y se distribuyen algunos roles. La fotografía No. 3 en su primer plano visualiza a los portadores del listón, quienes al igual que Matt, son parte del colectivo desde hace varios años, en su caso, la transición de niños a jóvenes adolescentes ha sido acompañada por las experiencias vividas en bicicleteando, y ese día ocupan uno de los lugares más representativos, ya que ellos son quienes encabezan al contingente durante todo el recorrido, marcan el paso y el ritmo que ha de llevarse, y en ningún momento son rebasados por los demás. Asumir este rol implica un sentido de compromiso hacia todos los participantes, y de igual forma es motivo de orgullo y reconocimiento, no cualquiera lo realiza.

Otro rol que se lleva a cabo es el de bloqueador, su función es ir cuidando al grupo bloqueando las calles para evitar el paso de los automóviles, ellos, se adelantan al contingente, bloquean alguna calle, esperan a que pasen todos los participantes o a ser relevados por otro bloqueador para nuevamente adelantarse y bloquear la siguiente calle. Esta tarea es algo delicada, el bloquear el paso de los automóviles puede generar algún descontento con los conductores, por lo tanto, se debe de realizar con gran tacto y respeto, pero a la vez con firmeza, afortunadamente nunca se ha registrado algún incidente con los automovilistas de la comunidad, esto da muestra de la incorporación y aceptación de las rodadas en la vida cotidiana del pueblo.

Fotografía. 4

Para que puedan seguir



Fuente archivo propio (2022), fotografía tomada con celular.

Un papel más es el de barredora, quienes toman este lugar permanecen al final del contingente y quedan al pendiente de cualquier incidencia que pudiera presentarse, sobre todo con los participantes que van quedándose rezagados, de igual forma, revisan que el grupo ruede compacto, y al percatarse de alguna dispersión avisan a quien coordina la rodada para detener el contingente y poder reagruparse. Esta posición por lo regular recae en quienes tienen una mayor experiencia, conocimientos y habilidades que les permitan resolver y atender las posibles incidencias.

La Fotografía No. 4, muestra a un participante de la rodada que lleva montada en su bicicleta, una bicicleta más pequeña, la cual, pertenece a una pequeña niña quien iba rodando en compañía de su mamá y su papá, pero que al sufrir una avería, detuvieron su marcha, en ese momento quienes conformábamos la barredora nos acercamos para atender la situación, al notar la descompostura, alguien aceleró su paso para alcanzar a los punteros, notificarles lo ocurrido y detener la marcha de todo el contingente, posteriormente quien aparece en la imagen revisa la bicicleta de la niña, y determina que no puede ser reparada en ese momento, ante ello, la mamá y el papá, en primer instancia deciden no continuar en la rodada, sin embargo, ellos fueron interrumpidos, escuchándose: yo me llevo la bicicleta para que puedan seguir junto con todos. Acto seguido la barredora toma la bicicleta la acomoda y la rodada continúa su marcha, haciéndose visible el sentido comunitario de cuidar al otro.

A pesar de haber designado quienes fungirán como bloqueadores y barredoras, normalmente durante la rodada algunos participantes notan la labor que realiza cada figura y se adhieren a ella. En algunas ocasiones al trabajo de bloqueo y barredora se suman oficiales de la policía municipal, un par de elementos en motocicleta colaboran en la realización de los bloqueos y una patrulla apoya a la barredora acompañando al contingente durante todo el recorrido. En esta ocasión antes de comenzar a rodar un oficial se acercó a Ganzo para preguntar sobre la ruta que seguiríamos y ponerse de acuerdo sobre el acompañamiento que realizaría la policía, en otras ocasiones el acompañamiento se da de forma más espontánea, sin acuerdo previo, pero la mayoría de las veces los policías se hacen presentes sin intervenir en la logística y planeación establecida por el colectivo.

Después de haber organizado la logística, Ganzo nuevamente toma la palabra y lanza otro breve discurso, para después dar indicaciones generales sobre la forma en la que se desarrollara la actividad, y tras una cuenta regresiva los portadores del listón comienzan a rodar y las angostas calles del centro de Tultepec se inundan de bicicletas. El recorrido normalmente se realiza sin mayores inconvenientes, en esta ocasión el contingente solamente se detuvo un par de ocasiones para reagruparse y continuar la marcha, el primer punto de llegada fue el nuevo panteón municipal, ubicado en la parte alta de la comunidad a unos cuatro kilómetros de distancia del centro. Al llegar ahí el contingente se detiene en la entrada y es recibido por personal del Ayuntamiento Municipal, quienes dan la bienvenida y proporcionan agua a los participantes.

Fotografía 5

La tradición tiene voz”



Fuente: archivo propio (2022), fotografía tomada con teléfono celular.

Las tomas de las fotografías 5 y 6, son parte de una misma escena en la que Ganso nuevamente toma la palabra y comienza a hablar sobre la importancia de las tradiciones, enfatizando que muertitos rodantes es una actividad que se adhiere al Paseo de los muertitos, que es una procesión propia de la comunidad realizada el 31 de octubre en vísperas de día de muertos. Al hablar sobre ello pide a una mujer que le ayude a recitar el “Ánimo vivo” que es un pequeño canto tradicional del pueblo que es entonado por los niños a la hora de pedir calaverita¹², “¿Quién va a acompañar el ánimo vivo?, es para que los niños lo conserven y lo puedan continuar, es un canto antiquísimo, no se tiene registro de donde salió, pero que tiene mucho que ver con Tultepec” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia).

Fotografía 6

Las tradiciones se toman



Fuente: archivo propio (2022), fotografía tomada con teléfono celular.

¹² Del canto Ánimo vivo se desconoce la autoría y la fecha de la cual data, pero ha perdurado generacionalmente por medio de la tradición oral, y en la actualidad aún es recitado para pedir calaverita en día de muertos. Ánimo vivo, ánimo muerto, quiero mi pan para mi muerto, muerto si hubieras corrido, no te hubieran alcanzado, pero como no corriste, ahora te llevan cargando, amen.

Como lo muestra la fotografía No. 5, ella toma el megáfono y recita el breve canto junto con los niños que le acompañan, mientras los demás guardaban silencio y ponían atención al canto. Al terminar el breve canto, Ganso narra cómo era el pedir calaverita en su niñez, “recuerdo que cuando éramos niños salía con mis tíos a pedir calaverita, con unos costales, mucha música, mucha tabora” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia), pregunta a los demás si lo recuerdan, le responden que sí, y él complementa la afirmación, toma la botella de agua que sostenía con su mano derecha, y la eleva al tiempo que refiere “los valores no se han perdido, están aquí, como esta botella de agua, nada más hay que destaparla y tomarlos con la mano firme”.

Después de permanecer en el panteón nuevo por aproximadamente 30 minutos el grupo se reintegra para continuar con la rodada y dirigirse al panteón viejo que se ubica en las orillas del centro del municipio, el ritmo de la rodada fue más acelerado, bajamos de la zona alta para entrar al centro transitando por un par de calles de terracería, que se asemejan más a los caminos rurales de un pueblo que a las avenidas citadinas, más allá de la ausencia de alumbrado público y la nulidad de carpeta asfáltica, la atmosfera rural se va formando en el pedalear la brecha, en medio de árboles y algunos pequeños sembradíos, la oscuridad y el sonido desprendido de las piedras, el aire y el canto de los insectos, te atraviesan.

Al salir de este camino, antes de incorporarnos a una de las principales avenidas de la localidad, paramos la marcha para poder reagruparnos, Ganso nuevamente tomó la palabra, y habla acerca de las razones por las que decidió pasar por este lugar, destacando que representa el último reducto de un espacio natural que es parte del pueblo, invitando a los participantes de mayor edad a recordar cómo era el Tultepec de sus infancias, cuando podían salir a jugar al campo, haciendo notar la importancia de perder los espacios naturales, y la responsabilidad que tenemos todos de cuidarlos, “nosotros somos bicicleteando Tultepec, ellos son bicicleteando, recuerden que los espacios son comunitarios y tenemos que cuidarlos... tenemos que disfrutar de estos árboles, en unos cinco años, tal vez, ya no van a estar aquí, entonces disfrútenlos” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia).

La rodada continua y conforme nos acercábamos al panteón viejo, se iban sumando más participantes, al final, se convocó un aproximado de 300 personas entre vecinos del pueblo y de localidades aledañas, así como colectivos de ciclistas provenientes de la Ciudad de México y de otros municipios de la zona norte del Estado de México, haciendo de esta actividad una de las rodadas de mayor magnitud en la región.

Fotografía 7

Llegando al viejo panteón



Fuente: archivo propio (2022), fotografía tomada con teléfono celular.

La fotografía No. 7 retrata el momento del cierre de la rodada cuando llegamos al panteón viejo, Ganso se cerciora de que hayan llegado todos los participantes, se comunica con las barredoras para corroborar que no exista ningún incidente. Se acerca con el diputado local del distrito y la Sindica del Ayuntamiento y nuevamente toma la palabra, se dirige hacia los policías que acompañaron la rodada, “más que al policía quiero agradecer al individuo, a este muchacho y a sus compañeros, que han hecho un trabajo sinérgico impresionante, hay muchas concepciones negativas de los policías, y hoy, déjenme decirles que cuidara tantos niños ya tantas familias, no es una tarea sencilla, yo les hago un reconocimiento muy especial” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia), enfatizando que más allá de ser policías, son miembros de la comunidad a quienes agradece haber cuidado del colectivo. Posteriormente cede la palabra al diputado y la sindica, quienes dan la bienvenida, reconocen el trabajo que ha realizado el colectivo bicicleteando e invitan de manera general a los asistentes a recorrer el panteón, haciendo alarde de haber sido remodelado. En respuesta, Ganso toma por última ocasión el micrófono “¿cómo ven, pasamos a hacer el recorrido al panteón?, sería con mucho respeto, incluso vamos a hacerlo caminando, es parte de la historia de Tultepec, mucha gente

está aquí, están los restos de nuestros antepasados, porque de ahí venimos, nosotros somos producto de los tultepequenses de hace cien años, un día nosotros vamos a estas así” (Ramírez A.(29 de octubre 2022) Rodada paseo de los muertitos [obtenido de archivo de video] , Elaboración propia).

Posteriormente se incorpora a la escena el nuevo cronista del pueblo, quien también invita a participar en la lectura de leyendas, que fue una actividad programada para el cierre de la rodada y propuesta por el Ayuntamiento y los organizadores del festival calaveras y muertitos. En ese momento el grupo se dividió en tres, quienes entraron a recorrer el panteón, los que permanecieron en la entrada escuchando las leyendas, y quienes se dirigieron al centro del pueblo para atender alguna otra actividad del festival. Recordemos que está rodada es parte de las actividades del festival calaveras y muertitos, y que, durante su realización de forma simultánea se estuvieron desarrollando diversas actividades, culturales, recreativas y gastronómicas. Pocos minutos después, una repentina lloviecilla disperso por completo el contingente, lo que impidió que se realizara un cierre formal de la rodada, e interrumpiendo las actividades propuestas por el Ayuntamiento Municipal.

Tercer momento: valoración.

La última etapa refleja un tiempo y espacio meta rodada, ya que se constituye posterior a su realización, y tiene que ver con la valoración y apropiación de la experiencia generada, a pesar de ser el momento menos explorado por el ejercicio de investigación, pienso que es de importancia, al menos, visibilizar algunos elementos.

Un par de días posteriormente a la rodada, en el perfil de Facebook se publica una crónica audiovisual de lo acontecido, mostrando la mayoría de las fotografías tomadas y videos

realizados, comienzan a aparecer comentarios a lo publicado, algunos son vertidos por quienes participaron en la rodada, pero otros son hechos por personas que no asistieron a ella, y que, de algún modo, la narrativa desplegada a partir de los videos y las fotografías les convoca.

Otro escenario donde se presenta este proceso de valoración y apropiación de las rodadas es en la comunidad misma, días después, algún participante puede ir transitando la calle, cuando alguien se acerca y le dice: ¡te vi! andabas con los de las bicicletas, ¿cómo estuvo?, igual y para la próxima me lanzo, es decir, la acción y los participantes en ella son reconocidos por la comunidad misma. En el sentido opuesto, un participante de la rodada puede volver a transitar lugares por donde pasó en su bicicleta, y ser convocado por ello, ¡pasamos por aquí!, y llegamos desde la otra calle, es todo derecho, pero ¡qué bueno que fuimos a dar la vuelta! De esta forma, el último momento de la rodada moviliza un proceso de valoración y apropiación de esta acción juvenil colectiva, en tanto que, los participantes directos en ella, así como los sujetos que de forma periférica la testimoniaron, toman una postura de lo acontecido, en algunos casos, respondiendo a la convocatoria lanzada por las y los jóvenes de juntos hacer comunidad.

Al mostrar cómo se desarrollan los momentos de las rodadas (organización, diseño, logística, ejecución y valoración) podemos establecer que Bicicleteando Tultepec, representa una manera de participar en la vida del pueblo, que se constituye como una acción juvenil organizada, en tanto que, despliega una serie de prácticas que movilizan saberes culturales y comunitarios, ejercicios de la memoria, y procesos de apropiación del territorio, que en sí, constituyen la acción cultural de aprender a ser y hacer comunidad. Es decir, que la participación juvenil se establece como acción organizada, en tanto que, representa una práctica colectiva guiada por el sentido de la construcción de lo comunitario.

Conclusiones.

La narrativa construida sostiene el planteamiento de pensar las rodadas como practicas comunitarias que construyen estructuras de aprendizaje. Dichas estructuras se sostienen en las formas que adquiere la organización de las rodadas, los modos de participación, la construcción de la territorialidad publica, y la pertenencia comunitaria. Encontramos diversos elementos que nos hablan de la construcción de una temporalidad en la que el devenir del presente se juega en la proyección de un futuro posible y la prospectiva del pasado. Lo que éramos como pueblo, seremos como posible ciudad, pero somos como pueblo urbano originario.

De igual forma se da cuenta de la construcción de una territorialidad, las rodadas implican el desarrollo de acciones sociales territorializadas (Lindón, Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social., 1999) en las que ponen en escena sentidos y significados diversos que se desprenden de la memoria del pueblo, las tradiciones, pero también de la condición de crisis y precariedad en la que las y los jóvenes desarrollan sus vidas y que los lleva a la apropiación de dicho territorio, creando micro espacios y micro culturas locales contextualizadas que se configuran a partir de la interacción de elementos locales y extra locales. (Erickson, 1989).

La temporalidad y la territorialidad puestas en juego en el desarrollo de las rodadas abren la posibilidad para generar aprendizajes culturales comunitarios, que tiene que ver con el aprender a hacer comunidad, de cierta forma los aprendizajes se movilizan en torno a rodar el pueblo, rodar con el pueblo, ser acogidos por el pueblo y hacer comunidad. En este sentido estos aprendizajes de acogida comunitaria se desarrollan a partir de la capacidad de los sujetos y la comunidad de recibir al otro a partir del vínculo establecido entre sujetos y comunidad.

Estos aprendizajes comunitarios de acogida se vinculan con la noción de Aprendizajes comunitarios planteada por Maritza Gómez (2004), en tanto que tienen como fin que los sujetos logren ser parte de la comunidad y se hagan de los elementos culturales identitarios que la conforman. Sin embargo, se distinguen de ellos en cuanto a los saberes por los que transitan los sujetos ya que, según lo mostrado en la narrativa construida, se evidencia la aparición de los siguientes saberes

- Saber conocer y re-conocer.
- Saber organizarnos.
- Saber cuidarnos.
- Saber solidarizarnos.

- Saber resistir.
- Saber transformar.
- Saber sostenernos.

Los aprendizajes comunitarios de acogida generados en las rodadas, ponen en juego estos saberes en el contexto de la vida cotidiana de las y los jóvenes de Tultepec, en el que las relaciones que establece la comunidad con su juventud se desarrollan de forma tensa entre la precarización de la vida juvenil y el juvenicidio (Valenzuela, 2009), y el reconocimiento y la posibilidad de la reinscripción biográfica (Reguillo, 2010), mientras la comunidad se debate entre la tradición y la modernidad, y la vida urbana y el ser pueblo. En este escenario diverso, tenso y complejo, adquiere una gran relevancia el poder establecer la posibilidad de espacios para convivir y vivir-con los otros y lo otro. Y las rodadas representan una breve posibilidad para ello.

Los aprendizajes de acogida comunitaria representan la posibilidad de convivir y vivir-con lo otro, siendo esto otro, sujetos, tiempos, lugares o tradiciones. El aprender la acogida comunitaria tiene que ver con el poder conocer al otro y a partir de ello reconocerse en él, aprender a cuidarme de forma colectiva, también es hacerse cargo del otro y cuidar de él como los otros se harán cargo de mí. Aprender a resistir, transformar y sostener, no tiene que ver con confrontarme con el otro y destruirlo, más bien, como lo muestra la narrativa construida, tiene que ver con el reinventarnos para preservarnos en común.

De forma breve, resumida y contundente, puedo sostener que las rodadas ciclistas realizadas por las y los jóvenes de Tultepec, dibujan una posibilidad para construir juntos un futuro posible, conviviendo y viviendo-con lo otro, que es diferente a mí, pero en parte me constituye como sujeto. No obstante, el colectivo ciclistas y las rodadas asumen las tensiones antes referidas y dentro de un escenario comunitario altamente jerarquizado logran constituirse como una alternativa de posibilidades otras a las instituidas.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, A. (1983). *Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico cultural*. Madrid: Centro de Investigaciones para la educación y el desarrollo humano.
- Auge, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Barcenas, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. . *Enrahonar*, 9-33.
- Bicicleteando Tultepec. (29 de Abril de 2023). *Facebook*. Recuperado el 5 de Mayo de 2023, de Facebook: [https://www.facebook.com/BicicleteandoTultepec?__tn__=-\]C-R](https://www.facebook.com/BicicleteandoTultepec?__tn__=-]C-R)
- Bobadilla, A. (27 de diciembre de 2022). *Rodada 2.0*. Obtenido de Obtenido de Pedalear es un acto político: <https://rodadadospuntocero.mx/2021/10/08/pedalear-es-un-acto-politico/>
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Buenos Aires: Gedisa.
- De Shutter, A. (1983). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Michoacan, México:: CREFAL.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II, métodos cualitativos de observación* (págs. 47-203). Barcelona: Paidós.
- Gobierno del Estado de México. (1973). *Monografía del municipio de Tultepec*. Toluca: Dirección de Prensa y Relaciones Públicas Gobierno del Estado de México.
- Gómez, M. (1997). Los aprendizajes comunitarios en los altos de Chiapas. En M. Bertely, *Indígenas en la escuela* (págs. 55-84). México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gómez, M. (2004). *Tzetzales*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Hernández, G. (2020). La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud. *Revista Copala Construyendo Paz Latinoamericana*, 1-18.
- INEGI. (10 de Enero de 2023). *Censo de población y vivienda 2000*. Obtenido de Censo de población y vivienda 2000: https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/#Datos_abiertos
- INEGI. (10 de Enero de 2023). *Censo de población y vivienda 2020*. Obtenido de Censo de población y vivienda 2020: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 295-310.
- Lindón, A. (2010). La concurrencia de lo espacial en lo social. En E. De la Garza, & G. Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (págs. 554-590). México: Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nateras, A. (2020). Adscripciones identificatorias, maras y pandilla: vidas sociales deterioradas? *Desidades*.
- Portal, M. A. (1997). *Ciudadanos desde el pueblo, identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec*. México: UAM, Dirección General de Culturas Populares.

- Ramírez, A. (2018). *Tesis de Maestría Participación Juvenil y Estructuras de Aprendizaje Comunitario en Santa María Tultepec*. Ecatepec, Edo. Méx.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías incertidumbres y lugares,. En R. Reguillo, *Los Jóvenes en México* (págs. 395-429). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial . En S. K. Corona, *En dialogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (págs. 55-84). Barcelona: Gedisa.
- Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO/Siglo XXI. México: CLACSO;Siglo XXI.
- Tenti, E. (1987). El Campo de las ciencias de la Educación: elementos de una teoría de hipótesis para el análisis. En A. A, *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias* (pág. 342). México: UNAM;Coordinación de Humanidades;CESU.
- Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue, socioantropología de los jóvenes en la modernidad*. México: El colegio de la frontera .
- Vommaro, P. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de TRabajadores Desocupados. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 485-522.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Resumen curricular

Mtro. Arturo Ramírez Ruíz, Doctorante en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Maestro en Investigación Educativa, Licenciado en Psicología, Especialista en Prevención de Adicciones y trabajo comunitario. Ha desarrollado trabajo de acompañamiento juvenil desde los ámbitos educativo, comunitario y terapéutico, colaborando con distintas organizaciones de la sociedad civil, así como con instituciones educativas de nivel secundaria, bachillerato y superior. Sus principales líneas de investigación son la participación juvenil y los procesos de educación comunitaria. rmz.ruiz.arturo@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0009-9216-8815>.

Chiapanecas transitando colectivamente hacia una vida libre de violencia: desafíos y aprendizajes

Carrasco Gómez, Mónica

Chiapanecas transitando colectivamente hacia una vida libre de violencia: desafíos y aprendizajes

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0292>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 114-131

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Chiapanecas transitando colectivamente hacia una vida libre de violencia: desafíos y aprendizajes¹

Chiapas citizens moving collectively towards a life free of violence:
challenges and learning

Mónica Carrasco Gómez

Cátedras CONACyT adscrita a CIESAS Sureste

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0370-9149>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0292>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

El objetivo del artículo es analizar a través del ejercicio del poder la construcción de un proyecto colectivo de mujeres para construir independencia económica con la finalidad de vivir una vida libre de violencia en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, durante el segundo año de la pandemia de COVID. Utilicé como método la etnografía del proceso organizativo a través de la observación participante y entrevistas. Los resultados permiten analizar el proceso en función de la temporalidad, la integración de nuevas mujeres, la conformación de alianzas y la evasión y resolución de conflictos, así como identificar las estrategias de poder empleadas, como intentar tomar ventaja unas sobre otras, mantener privilegios, el acto de comunicar y saber disciplinar, y la intersección de estos elementos con sistemas de opresión como la clase y la raza. En las conclusiones parto de que en toda interacción humana se establecen relaciones de poder y planteo una reflexión a partir de la experiencia en la puesta en marcha de proyectos colectivos, a la vez que resaltó la importancia de trabajar colectivamente el cuestionamiento de los ejercicios de poder y la resolución de conflictos de manera pacífica.

Palabras clave:

Género y poder, organizaciones de mujeres, relaciones de poder, resolución de conflictos.

Abstract

The objective of this article is to analyze through the notions of the exercise of power the construction of a women's collective project to build economic independence in order to live

¹ La Embajada de Australia dio el financiamiento para la elaboración del proyecto de incidencia.

a life free of violence in San Cristóbal de Las Casas, Chiapas during the second year of the COVID pandemic. The method used was ethnography of the organizational process, through participant observation and interviews. The results allow us to analyze the process in terms of temporality, the integration of new members, the formation of alliances, the avoidance of conflict and conflict resolution, where the power strategies employed are identified: trying to have an advantage over the other; the maintenance of privileges; the act of communicating and disciplinary knowledge and its intersection with systems of oppression such as class and race. In the conclusions, I start from the fact that power relations are established in all human interaction and I propose a reflection based on learning from experience in the implementation of collective projects. Therefore, I emphasize the importance of working collectively to question the exercises of power and the resolution of conflicts in a peaceful manner.

Key words:

Gender and power, women's organizations, power relations, conflicts resolution.

Introducción

La situación de subordinación de las mujeres y la violencia contra ellas para mantenerlas en esa condición han sido temas reconocidos como grandes problemas sociales tanto a nivel local como global (OMS, 2021). Fue a partir de 1950 cuando surgió la preocupación por mejorar sus condiciones de vida. Incluso, desde los años sesenta se identificó el deterioro de la situación de la población femenina en la puesta en marcha de proyectos de desarrollo que tenían como finalidad mejorar su condición (Boserup, 1970). No obstante, no fue sino hasta 1981 cuando se adoptó la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)², donde se identifica la violencia de género como una forma de discriminación que impide la igualdad sustantiva entre los hombres y las mujeres.

En este contexto, la independencia económica, entre otros derechos, fue reconocida como fundamental para que las mujeres puedan tomar decisiones, así como vivir libres de violencia y de discriminación. También hay que considerar que la situación de dependencia económica de ellas se agrava cuando se intersecan distintas estructuras de opresión como la clase, así como los procesos de racialización y etnización. Al respecto, en el artículo 14 de la CEDAW

² La CEDAW es el instrumento internacional vinculante que reconoce los derechos humanos de las mujeres y niñas.

se reconocen “los problemas especiales a los que hace frente la mujer rural” y el valioso papel que ésta desempeña en la supervivencia económica de su familia, y señala la importancia de “organizar grupos de autoayuda y cooperativas a fin de obtener igualdad de acceso a las oportunidades económicas mediante el empleo por cuenta propia o por cuenta ajena” (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1981).

En este sentido, se han realizado intervenciones para incluir a las mujeres en proyectos de diversos tipos para que se beneficien de los programas de desarrollo. Muchos de estos proyectos son financiados por agencias de cooperación que solicitan a los Estados el diseño de políticas públicas que las tomen en cuenta (Kauffer, 2016). No obstante, muchos de éstos no han logrado disminuir la inequidad imperante (Meza Ojeda, et al., 2002; Enríquez Monzón et al., 2003; Marín & Okali, 2008; Buendía Rodríguez et al., 2008; Kauffer, 2016; Ochman, 2016). Incluso se han manifestado fuertes críticas a la visión instrumental de la condición social de las mujeres, lo que refuerza los roles de género y la inequidad (Ochman, 2016), incrementando así su doble o triple jornada de trabajo (Buendía Rodríguez et al., 2008), o se les utiliza para atraer fondos sin que necesariamente intervengan en la toma de decisiones del grupo (Enriquez Monzón et al., 2003). Esto ocurre porque, al igual que en otro tipo de proyectos —los denominados asistencialistas—, la participación de la gente solo es utilizada para avalar decisiones ya tomadas por los/las tecnoburócratas, lo que coloca a las personas en una situación de dependencia (Villa Gomez et al., 2017).

Un problema no menor es la dificultad encontrada en la operación de los proyectos, esto debido a que se requieren estrategias en las que el liderazgo se comparta para evitar fenómenos, históricamente reproducidos, ligados al cacicazgo (Valdéz Santiago et al., 2013) o incluso vinculados a relaciones de poder de las lideresas con las demás integrantes de las agrupaciones. De lo contrario, se replican los esquemas de subordinación, lo cual no abona a la construcción de igualdad (Buendía Rodríguez et al., 2008). Asimismo, se dan casos extremos que provocan la desintegración de las agrupaciones de mujeres detonados por problemas en la manera de relacionarse en el interior del grupo (Marín & Okali, 2008).

Por lo anterior, en el caso analizado en este artículo fue central diseñar el proyecto con perspectiva de género, de manera que sólo las mujeres podrían participar y de esta manera, se mostraba la relevancia de su participación en la planeación, ejecución y evaluación de la puesta en marcha del proyecto (Carrasco & Fragoso, 2022). Esto porque la apuesta era fortalecernos entre todas a nivel subjetivo e intersubjetivo para que, a través del trabajo colaborativo, ellas pudieran construir independencia económica y transitar hacia una vida libre de violencia, tal como se ha apuntalado tanto en la Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia como en otros documentos que sugieren el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres (DOF, 2007; Lagarde, 2008; Herrera, 2014). Sin embargo, un punto esencial para el fortalecimiento de la organización de mujeres, como el reconocimiento y el cuestionamiento de los ejercicios de poder entre ellas, no se develó sino hasta que iniciaron los primeros conflictos. Por este motivo valoré la necesidad de hacer un análisis de las situaciones que se produjeron durante la puesta en marcha del proyecto que nos ocupa, un proyecto dirigido a mujeres víctimas de violencia de género que buscó construir colectivamente autonomía económica.

Metodología

Este artículo está basado en la segunda parte de un proyecto que inició en 2020 que se basó en una metodología de investigación acción participativa. En su fase inicial, convocamos a mujeres (víctimas de violencia de género) para que participaran en un espacio grupal de acompañamiento psicosocial y jurídico destinado a hablar sobre la violencia y sus diferentes dimensiones³ (Hartog et al., 2020), y mediante procesos reflexivos conformamos una colectiva de mujeres llamada Tsatsal O'ntonal (fortaleciendo el corazón, en lengua tsotsil) que tenía como objetivo construir una vida libre de violencias. Participaron 37 mujeres, 32 de ellas adultas con un promedio de edad de 33 años, y cinco hijas de las mujeres participantes, con un promedio de edad de 15 años. La mitad de las participantes eran migrantes de parajes de la región de los Altos de Chiapas, el 20% nacieron en San Cristóbal

³ Este acompañamiento lo brindó el equipo de trabajo conformado por la Colectiva Cereza y becarias del programa Jóvenes Construyendo el Futuro. La Colectiva Cereza es un grupo de mujeres militantes, de distintas disciplinas, que realizan una intervención psicosocial y feminista principalmente en la cárcel de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y en los sistemas formales de justicia, federal y local, así como en organismos oficiales de derechos humanos, desde hace más de 11 años.

de Las Casas, el 11% eran indígenas y el 8% migrantes de segunda generación (hijas de indígenas migrantes que nacieron en la ciudad que no hablaban una lengua indígena, pero sí la entendían); finalmente, el 4% eran mujeres no indígenas que habían migrado de una ciudad a San Cristóbal.

La segunda parte del proyecto consistió en gestionar, junto con la agrupación de mujeres, un espacio de trabajo colectivo, el Café, Restaurante y Centro Cultural Tsatsal O'ntonal (CRCCTO)⁴. La iniciativa se implementó seis meses en un primer espacio, y posteriormente se llevó a cabo un cambio de lugar para disminuir el costo de la renta, donde permaneció seis meses más; en total duró de agosto de 2021 a agosto de 2022. El grupo inicialmente se conformó por aproximadamente 12 mujeres de diversos orígenes rurales de Chiapas, la mayoría indígenas migrantes de primera generación del campo a la ciudad, con un promedio de edad de 32 años; solo tres de ellas migrantes de segunda generación⁵. Posteriormente, en el transcurso de la puesta en marcha, se incorporaron espaciadamente cuatro mujeres más (dos indígenas y dos mestizas), quienes habían sido acompañadas jurídica y psicosocialmente por la Colectiva Cereza, y dos de ellas también por quien escribe. Este acompañamiento lo brindamos en relación con la violación a sus derechos humanos y la violencia feminicida que habían sufrido estas cuatro mujeres, quienes mantenían procesos legales en curso contra sus agresores. Las últimas mujeres en incorporarse tenían un promedio de edad de 38 años, y todas habían migrado a San Cristóbal de Las Casas; dos de ellas eran familiares cercanos (madre e hija) y migraron de la capital del estado, mientras las otras dos provenían de localidades rurales cercanas a San Cristóbal.

Durante todo el desarrollo del proyecto realizamos ejercicios asamblearios a través de reuniones semanales con las integrantes. En un inicio facilitamos la conformación de equipos de trabajo y posteriormente propusimos, y ellas aceptaron de manera colectiva, la integración

⁴ En este espacio las mujeres participantes tenían la opción de desarrollar sus habilidades de producción, por lo que el nombre y los servicios que se ofrecían fueron consensados grupalmente. Para este proyecto recibimos el financiamiento de la Embajada de Australia con la colaboración de la asociación civil Melel Xojobal.

⁵ Es decir, ellas nacieron en la ciudad pero sus madres habían migrado de localidades rurales cercanas a San Cristóbal de Las Casas.

de las nuevas compañeras bajo la premisa de la solidaridad con mujeres que habían sido violentadas y que tenían necesidad de trabajar y lograr independencia económica.

Durante la puesta en marcha capacitamos a las integrantes en el manejo de redes sociales, cocina, medidas sanitarias y derechos humanos de las mujeres, entre otros temas. Asimismo, brindamos acompañamiento psicosocial y jurídico a las mujeres que mantenían procesos legales contra sus agresores e iniciamos un espacio para trabajar con las hijas e hijos de las mujeres y sus familiares, labor que desarrolló el equipo de trabajo los sábados durante cinco meses.

Organizamos actividades culturales a través de un proyecto que logró financiamiento estatal por mediación de una de las integrantes de la Colectiva Cereza, e invitamos a otras organizaciones de mujeres productoras para que utilizaran el espacio, solicitando su colaboración sólo con una retribución solidaria para contribuir al pago de la renta. Difundimos el espacio por redes sociales, abrimos una página de Facebook, y algunas organizaciones se sumaron solicitando el salón y el servicio de *coffee break*, desayunos o comidas para sus reuniones. Las ganancias se repartían semanalmente entre quienes habían trabajado, por hora laborada, y además se reservaba un fondo para invertir en los insumos necesarios para continuar con la labor.

La metodología usada para recabar los datos en esta investigación fue la etnografía, y utilizamos herramientas como observación participante, además de entrevistas informales y semiestructuradas (Guber, 2004). Les informamos a las participantes que esta iniciativa era continuación de un proyecto inicial, y por tal motivo documentaríamos el desarrollo a través de observación y entrevistas. También acordamos cómo participaríamos las integrantes del equipo de trabajo, que colaboramos principalmente en la puesta en marcha del proyecto.

Resultados

Durante los primeros tres meses de organización y puesta en marcha del proyecto (de julio a septiembre de 2021) el equipo de trabajo realizó un acompañamiento diario, y en algunas

ocasiones cada tres días; posteriormente, a partir de octubre, decidimos espaciar el acompañamiento y reunirnos una vez a la semana. No obstante, ante la presencia de diversos conflictos que culminaron en el incumplimiento de los pagos entre ellas y generaron desánimo y molestias, convocamos diversas reuniones dirigidas a poner en práctica propuestas puntuales para resolver la situación.

Los conflictos generados en el interior de la organización fueron diversos y estaban interconectados, sin embargo, para fines de analizar las relaciones de poder trataré de plantearlos en función de la temporalidad, la integración de nuevas mujeres, la conformación de alianzas, y la evitación y resolución de conflictos.

Análisis sobre las relaciones de poder

Para empezar, tal como se ha observado en otras experiencias de organización entre mujeres, la construcción de proyectos colectivos es compleja. Aunado a esto, si previamente han experimentado vivencias personales y comunitarias de violencia de género, tienden a aislarse y a sentir desconfianza para construir lazos sociales con otras personas, y en específico la relación con mujeres se dificulta aún más. Por ello, transitar de una cultura de violencia hacia una de paz y colaboración en pro de construir independencia económica fue uno de los objetivos del proyecto.

Las mujeres que iniciaron la agrupación Tsatsal O'ntonal no querían seguir sufriendo violencia y consideraron la conformación de una red de mujeres como una forma de alejarse de esa dinámica, de fortalecerse entre ellas y, de esta manera, poder en algún momento crear para sí mismas condiciones de subsistencia sin sus agresores. Por este motivo, dentro de la organización buscamos construir otro tipo de convivencia colaborativa y solidaria en pro del bienestar colectivo a través de espacios de reflexión, escucha y diálogo con mujeres de diversas edades y con diferentes necesidades afectivas y socioeconómicas, además de que tenían distintas identidades étnicas, si bien coincidían en que todas eran migrantes de primera o segunda generación del campo a la ciudad. Además, tenían en común haber sido víctimas de violencia de género, estar en condiciones de precariedad económica y tener la disposición

de organizarse para construir un proyecto colectivo de independencia económica durante la pandemia de covid-19, situación que agudizó la desigualdad de género, de clase y de pertenencia étnica, tal como se ha documentado (Harvey, 2020:92).

En este contexto, la conformación de la colectividad femenina en el proyecto favoreció en sus inicios el reconocimiento de saberes y de habilidades diversos, necesarios para tal empresa; asimismo, construimos acuerdos para el establecimiento de formas de relacionarnos de manera horizontal. Sin embargo, pude observar ejercicios de poder imbricados en los diferentes sistemas de desigualdad, como el clasismo, el racismo y la opresión de género, los cuales crearon situaciones que las vulneraron de manera diferencial, a nivel individual y también en los dos grupos que entre ellas conformaron. Uno de estos grupos, liderado por quienes se asumían con mayores capacidades culinarias y escolares, además de que no se identificaban como indígenas —compuesto por mestizas y migrantes de segunda generación— llegó a generar prácticas de discriminación hacia el otro grupo.

Es así como este análisis consiste en brindar algunos elementos que ayuden a entender las relaciones de poder en espacios no institucionales, tal como lo sugirió Foucault: “Si se quiere captar los mecanismos de poder en su complejidad y en detalle, no se puede uno limitar al análisis de los aparatos de Estado” (Foucault, 1979:119). De esta manera será posible entender otras formas de poder disciplinario y su ejercicio en diversos contextos organizativos, esto porque partimos de que las relaciones de poder se establecen en toda interacción humana y porque, como pudimos identificar más tarde, las experiencias laborales previas de las participantes estaban marcadas por la precarización, el autoritarismo e incluso el maltrato laboral. Por ello, la apuesta por organizarse de manera horizontal con otras compañeras, en una relación en la que no hubiera patronas, generó en un inicio entusiasmo, pero conforme pasó el tiempo surgieron desorganización y fricciones entre ellas.

Inicialmente hubo consenso entre la mayoría en rechazar la figura de una patrona, esto a partir de que en una asamblea se habló sobre las actitudes que laceraban la organización incipiente, por lo que acordamos no descalificar a las compañeras ni que mandaran unas

sobre otras. Sin señalar a las personas que hacían esto, se implementaron cambios, e incluso se ausentaron temporalmente del proyecto algunas en las que se reconoció esa actitud de mando.

Hasta aquí la práctica asamblearia funcionó para expresar los conflictos y llegar a acuerdos mediante el consenso. Para dar paso al principal conflicto que develó la disputa por el poder es necesario aclarar algunos conceptos que ayudarán en el análisis.

Entiendo el poder como la capacidad de actuar sobre las acciones de otros, y para ejercerlo es necesario colocar un sistema de diferenciaciones (Foucault, 1988: 238). En el establecimiento de este sistema de diferenciaciones se generan estrategias de poder, que son “un conjunto de medios puestos en práctica para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder” (Foucault, 1988: 243).

En este sentido, las estrategias de poder que pude observar en la dinámica organizativa fueron las siguientes: 1) “intentar tener ventaja sobre el otro” (Foucault, 1988: 242) a través de la distribución inequitativa de las tareas y ganancias; 2) el “mantenimiento de privilegios” (Foucault, 1988: 241) de un grupo que se beneficiaba del consumo de alimentos para los clientes o de la falta de rendición de cuentas en las compras; 3) “el acto de comunicar”, como una “manera de actuar sobre el otro/a o los otros/as” (Foucault, 1988: 236), acaparando y monopolizando el uso de la palabra en las asambleas, y 4) el “saber disciplinar”, en este caso el saber cocinar y administrar, lugar en donde se colocaron dos participantes y desde el cual descalificaron otras formas de cocinar.

Para visibilizar las estrategias de poder mencionadas previamente retomaré el orden temporal propuesto en un inicio, lo que nos llevará a aspectos cruciales que generaron conflicto, como la incorporación de integrantes, el establecimiento de alianzas y el silenciamiento para evitar el conflicto.

Temporalidad

Es preciso mencionar que el grupo inicial de mujeres cuyo proceso de construcción de colectividad se había desarrollado previamente, durante el primer proyecto llevado a cabo meses atrás, había conformado una identidad grupal que les había permitido cuestionar la violencia en sus vidas. Ellas conocieron la fuerza del grupo al solicitar apoyos a las instituciones del estado y al participar en iniciativas comunitarias surgidas durante la crisis generada por la pandemia de covid-19. Sin embargo, posteriormente, tras la culminación del proyecto, no continuó la organización grupal, sino que perduraron sólo pequeños grupos de mujeres más afines, en los que las relaciones de parentesco, la amistad previa y los espacios de trabajo aún las mantenían cercanas.

Cuando se les comunicó la obtención de financiamiento para llevar a cabo el proyecto colectivo y se les invitó a participar no todas accedieron, en parte porque algunas habían recuperado o conseguido empleos, pero otras sí estaban dispuestas a construir un espacio de trabajo entre ellas. El principal problema detectado en este punto se relaciona con la división entre el grupo que asumía haber participado en el proyecto desde el inicio y quienes habían llegado posteriormente, lo que contribuyó al establecimiento de un sistema de diferenciaciones: “las originales y las nuevas”. Esto nos lleva al siguiente punto de análisis.

Incorporación de nuevas integrantes

Esta fase se caracterizó por procesos variados. Se requirió de más colaboradoras, pues en algunas ocasiones y por diversos motivos —algunos de los más frecuentes eran las citas para dar continuidad a sus denuncias y demandas contra sus agresores, así como distintas ocupaciones alrededor de la crianza y otros empleos— dejaban a las más puntuales en una situación de sobrecarga de tareas, por lo que vino muy bien que se integraran más mujeres. Todas ellas eran hábiles en diferentes tareas y todas eran importantes para la iniciativa por sus habilidades. desde saber hacer tortillas, hasta cocinar, atender a los comensales y realizar labores de limpieza. Sin embargo, dos de ellas no tenían origen étnico indígena y además contaban con experiencia en labores de cocina, lo que les permitió colocarse en lugares de mando tras su entrada. En ese momento se empezaron a gestar diferencias en las tareas a

realizar y se instalaron jerarquías y privilegios, los cuales estaban atravesados por prejuicios de clase y etnia —entre indígenas y kaxlanas⁶— (Laughlin, 2007). Si bien desde un inicio trabajamos en las asambleas para evitar que surgieran relaciones de subordinación, para reafirmar que todas ellas sabían cocinar, que cada sazón era única y que ninguno era mejor que otro, empezaron las alianzas para descalificar el trabajo o la sazón de las otras, lo que contribuyó a una división interna que derivó en desánimo y en falta de organización. El sistema de diferenciaciones racializadas se entretejió con el saber disciplinar, en este caso cocinar, lo que facilitó el mantenimiento de privilegios. En este punto es necesario remarcar que se conjugaron de manera diferenciada los tipos de opresión y diferenciación. Si bien dos integrantes nuevas podrían identificarse como el grupo de “las nuevas” y ser desdeñadas porque no formaban parte de las “originales”, la intersección entre la raza y el saber las colocó en una posición de mando, de manera que no importó tanto no haber iniciado junto con las otras compañeras, lo que dio como resultado la generación de agrupaciones.

Conformación de alianzas

A partir de la incorporación de otras mujeres en la colectiva Tsatsal O’ntonal, tal como mencioné previamente, se empezaron a conformar alianzas. Identificamos que quienes detentaban el “saber cocinar”, a diferencia de otras compañeras, tomaron más turnos de trabajo en el CRCCTO, asumieron el control de las entradas y salidas de dinero, decidían el menú y hacían compras sin rendir cuentas, en alianza con otras integrantes que apoyaban estas acciones porque podían beneficiarse, ellas y sus conocidos, de los alimentos cocinados sin pagar, lo que generó molestia e irritación entre las demás compañeras. Sin embargo, las situaciones de este tipo, aunque no se mencionaban abiertamente en las asambleas, sí las comentaban entre sí. El mantenimiento de privilegios fue posible a través de diversas estrategias, una de ellas fue el temor generado en el otro grupo de que el proyecto se viera afectado si se denunciaban las conductas de las compañeras.

⁶ La palabra *kaxlan* tiene diferentes acepciones. Según el gran diccionario tsotsil significa: castellano, el que no es indio, el ladino, y como adjetivo se refiere a la cualidad de ser extranjero, importado o introducido (Laughlin, 2007).

Evitar el conflicto

Aunque teníamos un espacio semanal colectivo para dialogar sobre los conflictos, los retos organizacionales y las propuestas de solución, este tuvo una dinámica cambiante. Inicialmente, solo algunas compañeras, sobre todo las más jóvenes, hacían uso de la palabra y exponían lo que a su parecer eran las necesidades inmediatas o las situaciones que generaban molestia en la mayoría. Cada vez más mujeres fueron tomando la palabra, y mediante la estrategia de moderación se fomentaba que todas participaran, pues todas las voces eran importantes. Posteriormente, cuando se fueron integrando nuevas participantes y empezaron a surgir nuevos liderazgos y alianzas, comenzamos a notar que una hacía más uso de la palabra y las demás permanecían en silencio; el acto de comunicar como una forma de actuar sobre las compañeras funcionó, pues muchas callaron para evitar represalias y porque veían que, aunque llegábamos a acuerdos, las personas no cambiaban su forma de proceder y sus actitudes. En este sentido el principal temor era que “las que sí sabían cocinar” abandonaran el proyecto.

Resolución de conflictos

El ejercicio asambleario no estaba funcionando como al inicio, cuando desde una polifonía de voces se planteaban tanto problemáticas, como propuestas de solución; sin embargo, posteriormente las compañeras que se posicionaron como las que “saben cocinar” fueron usando más la palabra, de tal manera que, aunque incentivábamos la participación de las demás compañeras, la mayoría no hablaba. Por este motivo, en el equipo de trabajo ideamos una forma de intervenir, pues las mujeres no querían opinar sobre lo que estaba pasando. El ejercicio consistió en que escribieran de manera anónima, a partir de preguntas generales, sobre lo que les gustaba o no de lo que pasaba en la cocina, además de que se solicitaron sugerencias para resolver la situación. Este ejercicio develó la problemática y llegamos a nuevos acuerdos entre las compañeras; sin embargo, a pesar del consenso los cambios acordados no se realizaron, pues un grupo mantuvo la forma de repartir las tareas y ganancias de manera desigual, siguieron las desacreditaciones a otras compañeras por sus formas de cocinar, y perduró la falta de transparencia en las cuentas, así como el trato no respetuoso

entre los grupos. En especial una compañera que hacía un uso indebido de la autoridad, conferido por sus otras compañeras por su “saber cocinar”, seguía decidiendo por la mayoría. Debido a lo anterior, se acordó que una mujer del equipo de trabajo hiciera el seguimiento durante un mes, de manera diaria, de las gestiones de compras, transparencia y rendición de cuentas y promoción del espacio. Su presencia diaria provocó que la compañera que ostentaba el mando desapareciera sin avisar durante más de una semana, por lo que se decidió en asamblea que las compañeras que faltaran sin avisar durante más de tres días ya no podrían seguir siendo parte del proyecto por abandono de trabajo.

Como consecuencia del acompañamiento diario la situación mejoró y se llevó a cabo una mejor redistribución de las ganancias, lo que generó entusiasmo y confianza nuevamente en la organización. Ellas continuaron con la iniciativa unos seis meses más sin financiamiento externo, pues no querían regresar a sus experiencias laborales previas en las que prevalecía la explotación laboral, pero la nueva ubicación del lugar no fue estratégica, la renta era alta, la venta disminuyó y el desgaste del proceso organizativo impidió que siguieran con la iniciativa.

Conclusiones

En el análisis del ejercicio del poder en un proyecto de construcción colectiva que tenía como finalidad construir independencia económica entre las mujeres participantes pude identificar, como parte del equipo de trabajo, cómo se establecieron relaciones de poder a través de la intersección de sistemas de opresión como la clase, la racialización y el género en el desarrollo de las diferentes fases temporales y organizativas del proyecto, lo que generó divisiones internas en el grupo.

La reflexión aquí presentada parte del análisis de un espacio donde propiciamos la colaboración de manera horizontal entre las integrantes para que no existieran jerarquías. No obstante, se establecieron diferenciaciones que dieron lugar a la creación de privilegios de un grupo de mujeres sobre otro.

Sin embargo, ante el conflicto acallado fue posible que, a través de diferentes estrategias de comunicación facilitadas por el equipo de trabajo, se pudieran develar los conflictos internos y de esta manera se abriera la posibilidad de emprender acciones dirigidas a la resolución del conflicto. Para tal efecto, necesitábamos que las compañeras que habían decidido callar tuvieran un espacio seguro para hablar y manifestar sus desacuerdos, además de que fue preciso equilibrar el ejercicio del poder a través de acompañamientos cercanos, lo que trajo como consecuencia que se restableciera el ambiente colaborador del proyecto y que ellas pudieran continuar con la construcción de su independencia económica.

El desarrollo del proyecto nos permitió dialogar a partir de la experiencia sobre la intención de construir independencia económica como un derecho de las mujeres para que tengan libertad de tomar decisiones y vivir libres de violencia y discriminación. Esto se apuntala en la Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI⁷, donde se menciona la importancia que parte de comprender que: “al escuchar a ‘nosotros los pueblos’ nos responsabilizamos de nuestra libertad para buscar y crear economías y progresos sociales que no sólo se basen en adquisición de bienes materiales sino en nuestro bienestar, ejercicio de nuestros derechos y armonía con los recursos de que dispone nuestro planeta, considerando su propio ritmo y renovación” (Mayor-Zaragoza et al, 2021 p.5). Entonces, como parte del objetivo del proyecto, en el equipo de trabajo buscamos crear progreso social en términos de encontrar opciones para las mujeres de independencia económica, para lo cual se observó la necesidad de que el proyecto tuviera un carácter colectivo, y de esta manera generar identidad grupal entre las mujeres que deseaban vivir libres de violencia para construir colectivamente independencia económica.

Se puede concluir que la puesta en marcha y la ejecución de este proyecto colectivo conllevó una serie de complicaciones como producto de la violencia de género, sumada a la discriminación sistemática, por lo que reflexionar sobre estos procesos a través del

⁷ La Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI fue publicada en mayo de 2021 y firmada por David Adams, Federico Mayor Zaragoza, Roberto Emmanuele Mercadillo Caballero, Alicia Cabezudo, Myriam Franqueira Castello y Cristina Ávila Zesatti. Disponible en: <https://www.peace-ed-campaign.org/es/declaration-for-the-transition-to-a-culture-of-peace-in-the-xxi-century/>

cuestionamiento del ejercicio del poder nos puede permitir anticipar los conflictos emanados de ejercicios de esta naturaleza a través de la creación de espacios para la reflexión, la escucha y el diálogo entre personas con diferentes edades, necesidades físicas, afectivas, cognitivas y socioeconómicas, y diferentes identidades étnicas, tal como se propone en la declaración mencionada.

Considero que tomar conciencia de que estas relaciones de poder se generan tanto en espacios institucionales como sociales, y analizarlas, nos da la posibilidad de lograr aprendizajes que permitan construir otras formas de relacionarnos en las que la intención de actuar o hablar no tenga la finalidad de imponer e influir de manera vertical en el campo de posibilidad de las personas con quienes colaboramos.

Referencias bibliográficas

- Boserup, E. (1970). *Woman's role in the economic development*. (Stirling). Earthcan.
- Carrasco Gómez, M; Frago Lugo PO., (2022). Mujeres indígenas, desarrollo y derecho a una vida libre de violencia. *Regions & Cohesion*, 12(2), 40-47
- Enriquez Monzón, M., Michel Kauffer, E., Tuñón Pablos, E., & Soto Pinto, L. (2003). Proyectos Productivos para Mujeres : Discurso y Experiencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(32), 111–142.
- Foucault, M. (1979). Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía. In *Microfísica del poder* (p. 119). Edisa.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (Primera en español, pp. 227–242). UNAM.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 323-323). Buenos Aires: Paidós.
- Hartog, G., Carrasco Gómez, M., & Kauffer, E. F. (2020). Augmentation des violences basées sur le genre au temps du Coronavirus. Propagation d'alternatives communautaires au Mexique. In J. C. F.-O. D. C. T. S. Tremblay (Ed.), *La COVID-19 : un fait social total* (1a ed., pp. 157–164). Université du Québec à Chicoutimi.
- Harvey, D. (2020) Política anticapitalista en tiempos de coronavirus. (pp. 79-96). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de crisis*. Buenos Aires: ASPO.
- Herrera, Cristina (2014). Avances y rezagos en la política pública para combatir la violencia de género en México. En Arellano, F. M., Agoff, C., Casique, I., &

- Castro, R. (Ed) *Visible en todas partes. Estudios sobre violencia contra las mujeres en múltiples ámbitos*. P. 233-252
- Kauffer, E. (2016). Género, desarrollo y políticas públicas. *Regions & Cohesion*, 6(2), 13–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.3167/reco.2016.060203>
- Laughlin, R. M. (2007). *El gran diccionario tzotzil de San Lorenzo Zinacantán* (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ed.; 1a ed.). CIESAS- Dirección General de Culturas Populares.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2008). Antropología, feminismo y política: Violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En Bullen, M., & Díez, C. *Retos teóricos y nuevas prácticas*. Ankulegi Antropologia Elkarte. P.209-238.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2007, 17 de diciembre). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma 17-12-2015. México: Secretaría de Gobernación. Recuperada de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5395223&fecha=04/06/2015
- Marín, R. E. R., & Okali, C. (2008). Empoderamiento de las mujeres a través de su participación en proyectos productivos: Experiencias no exitosas. *Convergencia*, 15(46), 119–141.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 12 (1981).
- Ochman, M. (2016). Políticas sociales y empoderamiento de las mujeres. Una promesa incumplida. *Estudios Políticos (Medellín)*, 48. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n48a03>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women*.
- Rodríguez Buendía, A. D., Alberti Manzanares, P., Vázquez García, V., Pacheco Bonfil, S., & García Acevedo, L. (2008). *Factores que limitan el éxito de los proyectos productivos de mujeres en el municipio de Texcoco . Un análisis de género*.
- Valdéz Santiago, R. P.-V. B., Duarte-Gómez, M., Cuadra-Hernández, M., & Marcelino-Sandoval, Y. (2013). *Políticas públicas para el empoderamiento de las mujeres indígenas. Evaluación del Acuerdo de Colaboración CDI-ONU Mujeres en el marco del PAIGPI*.
- Villa Gómez, J. D., Barrera Machado, D., Arroyave Pizarro, L., & Montoya Betancur, Y. (2017). Acción con daño: del asistencialismo a la construcción social de la víctima. Mirada a procesos de reparación e intervención psicosocial en Colombia. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.adac>

Resumen curricular

Mónica Carrasco Gómez, Doctora en Ciencias de la Salud Pública, profesora investigadora Cátedras CONACYT adscrita a CIESAS Sureste, SNI 1. Especialista en sistemas de salud, salud pública, salud de los pueblos indígenas y población migrante. Autora de diversos artículos sobre salud mental, alcoholización, salud materna, rendición de cuentas, políticas de salud, interculturalidad, VIH, respuesta social organizada en salud y alternativas comunitarias a la violencia de género. Consultora, tallerista y colaboradora en peritajes antropológicos con organizaciones civiles como el Fray Bartolomé de Las Casas y la Colectiva Cereza. Ha sido investigadora responsable y coinvestigadora de diversos proyectos de investigación en los que ha conseguido financiamiento a nivel nacional e internacional.

Correo: monica.carrasco@cieras.edu.mx

Cultura de paz en la campaña TEB sobre desapariciones forzadas en España

Escudero, Carolina

Cultura de paz en la campaña TEB sobre desapariciones forzadas en España

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0283>

Fecha de recepción: 03 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 27 de abril de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 132-155

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Cultura de paz en la campaña TEB sobre desapariciones forzadas en España

Peace culture in TEB campaign based on forced disappearances in Spain

Carolina Escudero

University of Missouri

Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-6591-9611>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0283>

Fecha de recepción: 03 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 27 de abril de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

Este estudio se propone analizar el contenido de la campaña Te Estamos Buscando (2017) en la que participaron las familias víctimas de la desaparición forzada de bebés en España. Siguiendo una metodología cualitativa con el método de etnografía para la paz, el objetivo de esta investigación es indagar cómo percibe esta población las violencias del Estado, conocer cuáles son los conflictos a los que está expuesta y examinar si el contenido de TEB responde a forma parte de una construcción de cultura de paz. Los resultados obtenidos demuestran que la campaña responde a una acción de construcción de cultura de paz en la que se identifica el incumplimiento de los derechos humanos durante y después de la dictadura, se confirman tres tipos de violencia –de Estado, obstétrica y simbólica– al tiempo que se identifica que los grupos afrontan este tema mejor desde que están unidos a través de organizaciones.

Palabras clave:

Bebés robados, Campaña, Construcción de paz, Desapariciones forzadas, España.

Abstract

This study aims to analyze the content of the “Te estamos buscando” (We are looking for you) campaign (2017) in which the family’s victims of the enforced disappearance of babies in Spain. Following a qualitative methodology with the method of ethnography for peace, the objective of this research is to inquire how this population perceives the violence of the State, know what are the conflicts to which it is exposed and to examine if the content of the campaign responds to a construction of a culture of peace. The results obtained show that the campaign responds to a peacebuilding action in which the breach of human rights is identified during and after the dictatorship. In addition, three types of violence are confirmed – State, obstetric and symbolic – while identifying that the groups face this issue better since they are united through organizations.

Keywords:

Campaign, Forced disappearances, Peacebuilding, Spain, Stolen babies.

Introducción

El dictador español, Francisco Franco, impuso cambios drásticos en la forma en que la población podía vivir, pensar y actuar desde 1939 hasta 1975. Tras ganar la Guerra Civil Española (1936-39) estableció una dictadura en la que se utilizaron diversos mecanismos para sembrar el miedo, el terror y la represión. Los republicanos (conocidos como los rojos y en oposición al régimen) fueron el foco de ejecuciones extrajudiciales que tuvieron lugar después de terminada la Guerra Civil, siendo este el inicio de una de las tantas prácticas que denotaban abusos contra los derechos humanos (Valverde, 2012).

A lo largo de este período los controles se extendieron también hacia las mujeres, promoviendo el ideal de virginidad y el rol de ama de casa. La castidad de la mujer debía ser considerada la más valiosa de todas las virtudes femeninas, y “aquellas mujeres que violaran de cualquier forma esta moral pública debían ser consideradas un peligro para el orden social” (Morcillo Gómez, 2015, p. 193). Durante la dictadura franquista, las mujeres fueron silenciadas y subordinadas a los hombres y a sean miembros de sus familias, médicos, representantes eclesiásticos y/o del Estado. Como señalaron Bueno-Morales y González-Besteiro (2018): “las mujeres ajenas a la dictadura fueron perseguidas, encarceladas y asesinadas -como muchos hombres- pero al mismo tiempo también tuvieron que enfrentar la violencia sexual, las descargas eléctricas y el robo de sus hijos” (p.48).

En este sentido, y de la mano del régimen y la iglesia católica, se fueron poniendo en marcha diversas estrategias para silenciar a las mujeres. Más precisamente, se utilizaron instrumentos como la patologización de sus emociones a través de escritos médicos, así como su marginación dentro del ámbito educativo, político y laboral utilizando mensajes moralistas. En la propaganda franquista, las mujeres eran tratadas como seres superiores a los hombres por sus virtudes físicas (maternidad) y por sus atributos morales (dulzura, protección, comprensión) dedicadas al hombre proveedor, con poca paciencia para escuchar (Escudero, 2020)

Incluso los roles de género, a partir de los que también se justificaban la dominación masculina, estaban presentados a través de una ley; el artículo 57 del Código Civil sancionaba, incluso dentro del matrimonio, que: El marido debe proteger a la mujer y ella

debe obedecerle. Hasta 1958, una mujer no podía ser tutora o testigo en testamentos, y si estaba casada necesitaba contar con el permiso de su marido. Asimismo, estaban obligadas a dejar de trabajar una vez que se casaban, y solo después de 1961 se les permitió continuar ejerciendo sus labores con el permiso de su esposo. También debían contar con el visto bueno de sus esposos para ciertas transacciones comerciales (Barrenechea López, 2018, p. 34). Hasta 1973, las solteras no podían abandonar el hogar paterno e independizarse antes de los veinticinco años. En ese sentido, se justificaba la marginación de la mujer en el mercado laboral y más si era para acceder a cargos en la administración de justicia puesto que dichas actividades pondrían “en peligro ciertos atributos a los que no debía renunciar, como la ternura, la delicadeza y la sensibilidad” (Ley de Derechos Políticos, Profesionales y Laborales de la Mujer, 1961; en Ortiz-Heras, 2006, p. 9).

Como se ha ido demostrando, el ideal de mujer fue diseñado por la dictadura y difundido a través de la educación, la Iglesia y los medios de comunicación. Nicolás-Martin (2005) describe el código de vestimenta reglamentario para las mujeres de la época:

“con mangas largas o hasta el codo, sin escotes, con faldas holgadas que no resaltaran los detalles del cuerpo ni acapararan la atención indebida. La ropa no podía ser corta y mucho menos transparente. Las jóvenes no deben salir solas ni acompañadas de hombres que no sean de la familia”. (p. 149)

En cuanto al cuerpo y la salud de las mujeres, la teoría de la eugenesia se enraizará en la España dominada por Franco y en ciertos aspectos corresponde con los objetivos de la eugenesia lamarckiana o mendeliana haciendo hincapié en la homogeneización de la población. Estas teorías van a sustentar “una noción rígida y utópica del cuerpo humano como estable, controlable y bello, determinado por raza y género” (López-Durán, 2018, p. 27). Vallejo Nágera, conocido como el psiquiatra del régimen, defendió esta noción de eugenesia y presentó el concepto de eugamia –que pone mayor énfasis en los aspectos morales– a través de sus prácticas y libros como “Medicina Social e Higiene Mental” (1943) y posteriormente en “La Sabiduría del Hogar. Antes de casarte” (1946). En la primera obra, explicaba por qué había que “depurar y mejorar la raza siguiendo sus instrucciones y en el segundo daba tanto consejos morales como justificaciones: que los

preceptos de la eugenesia podían impedir la descendencia morbosa” (Morcillo Gómez, 2015, p. 139). En resumen, Franco, Vallejo Nágera y la Iglesia fueron trazando el estilo de vida de las mujeres desde una perspectiva patriarcal y binaria: lo bueno y malo.

De acuerdo con González-Duro (2008), esas instrucciones eran los pasos previos al lavado de cerebro psicológico; hacer creer a la gente que los republicanos y las personas que no eran católicas merecían ser descartadas e incluso experimentadas para que el “gen rojo” y otras formas de oposición pudieran ser erradicadas de la comunidad y por lo tanto no contagiaban a la población española. Vallejo Nágera admiró los avances de los genetistas alemanes y citó los trabajos de Dubitscher, Luxemburger o Stumpf. Sin embargo, tuvo especial interés en distanciarse de la eugenesia alemana con el fin de precisar que él se identificaba con la ortodoxia católica de la eugamia:

considera la faceta psíquica de la personalidad en la elección del cónyuge, de modo que de los cruces resultan genotipos de las mejores cualidades (...). La eugenesia selecciona genotipos desde el punto de vista biológico, con el único fin de evitar la transmisión de líneas hereditarias. La eugamia establece reglas para que la selección caracterológica de los novios no se haga al azar y a ciegas y de tal forma que transmitan a la descendencia las cualidades caracterológicas idóneas para la prosperidad social de padres e hijos” (Vallejo Nágera, 1946, p. 201).

Otra publicación influyente de Vallejo Nágera fue el "Psiquismo del fanatismo marxista. Investigaciones psicológicas de las marxistas criminales" (1939); en estos casos, las mujeres fueron declaradas culpables de haber actuado en el ámbito sociopolítico, de no ajustarse al modelo tradicional de mujer de la casa, sumisa, sacrificada y guardiana del orden familiar. Éstas incluían a las mujeres de *los rojos* -esposas, madres, hijas- culpables de no haber eludido las ideas morales y políticas de sus hombres (Escudero, 2020)

Apropiación de bebés

En 1940 se legalizó el robo de niños; la política del gobierno puso en marcha su plan de segregación: separar a los bebés y niños de las familias del “gen rojo”. A partir de entonces, la apropiación de niños se volvió más fácil y sencilla. Los registros muestran

que 9.000 hijos de enemigos políticos fueron secuestrados en 1943 y otros 12.000 en 1944 (Fotheringham, 2011)

Para una mejor comprensión de cómo funcionaba el sistema de apropiación (acompañado de manipulación, dominación y silenciamiento de las madres) el período de los bebés robados se puede dividir en dos: el primero, corresponde a 1940-1960 y responde a una motivación política y en estrecha relación con el plan de eugenesia-eugamia, se buscaba erradicar cualquier rastro del “gen rojo”; el segundo período contempla de 1960 -1999. Después de la transición a la democracia en 1978, el número de bebés robados disminuyó, pero continuaron poniéndose en marcha, durante la democracia, las mismas prácticas para las apropiaciones de niños.

Más concretamente, en el segundo período –1960 y 1999– se robaron bebés en España bajo la misma práctica sistemática. En el momento de su nacimiento, a las madres se les dijo que habían muerto por diversas razones: malformaciones; problemas cardíacos, respiratorios; o por causas desconocidas. Mientras a la madre se la convencía de que su hijo había muerto, y evitaban mostrárselo con el fin de protegerla y no traumatizarla; en otra sala los bebés eran entregado a otra familia, según se recoge de varios testimonios de familias víctimas de desapariciones forzadas. (Escudero, 2020) Sin embargo, entre 2009 y 2011 las familias descubrieron que estos bebés habían sido robados y terminó un largo período de silencio. Según los testimonios de las víctimas y la literatura consultada, el robo de bebés en los hospitales durante y después del franquismo no fue cometido directamente por agentes del Estado. Las personas involucradas fueron: médicos, parteras, anestesistas, monjas. Eran capaces de realizar actos que infringían los valores y derechos humanos básicos siguiendo una política sistemática.

En lo que concierne a las repetidas prácticas que se implementaron a lo largo y ancho del país en pos de la desaparición forzada de bebés se le adjudica el término sistemático puesto que ha sido entendido como un plan organizado en apoyo de una política común, que sigue un patrón regular y resulta en una comisión continua de actos, o como “patrones de delitos” tales que los delitos constituyen una “repetición no accidental de una conducta delictiva similar de manera regular”. (Katanga y NgudjoloChii, Barrenechea-López, 2017, p. 48)

Estos patrones estarían presentes en los testimonios de las madres donde especifican cómo fue el momento del parto. Asimismo, se confirma la violencia obstétrica ejercida en clínicas y hospitales: se administraron drogas sin el consentimiento de las mujeres durante el parto e incluso después del mismo se les recetaba mediación para transitar el duelo (Escudero, 2020; BBC, 2012). A este maltrato, se suma falta de (des) información asociada con la ausencia o falsificación de los certificados médicos en las que se confirma o da un supuesto sustento a la enfermedad o muerte del bebé. Bueno-Morales y González-Besteiro desarrollaron el *modus operandi*:

La pareja que buscaba "adoptar" un bebé visitaba al párroco o capellán de la iglesia a la que pertenecían. El sacerdote actuaba dentro de la red apoyando a la familia en cuanto a su discreción, moralidad, solvencia y seriedad. De esta forma, la petición era trasladada a una monja que actuaba como enfermera o trabajadora social de alguna clínica, maternidad o casa de madres solteras. Luego de esperar entre siete (7) meses y un (1) año, la pareja era contactada para acudir a uno de estos lugares y recoger al bebé. El bebé sería registrado como hijo biológico (2018, p. 130).

Aguilar (como se citó en Barrenechea-López 2017), precisa que el robo de bebés continuó en hospitales privados y extendiéndose durante la democracia, debido a que muchas personas que trabajaban para el régimen de Franco continuaron con sus cargos públicos durante la democracia "Otro motivo que sustenta el por qué continuaron las apropiaciones de bebés hasta los años 90', está en estrecha relación con la ley de adopciones del franquismo que recién modificada en 1987" (Bueno-Morales y González-Besteiro, 2018, p. 157).

Metodología

Esta investigación está basada en la campaña Te Estamos Buscando (conocida como TEB) producida y presentada a los medios en junio 2017 en Barcelona, España de la que participaron 20 familias. En esta edición de TEB intervienen víctimas de desapariciones forzadas de bebés de varias regiones de España, asociados a organizaciones que velan por la Verdad, la Justicia y la Reparación. Participaron de las campañas miembros de SOS

Bebés Robados de Cataluña, País Vasco, Valencia y Pamplona; la organización Alumbra de Andalucía, y Todos los niños robados también son mis niños de Madrid.

Dado que el enfoque metodológico del presente estudio es cualitativo de corte descriptivo, para el análisis de la campaña se utilizó el enfoque teórico del conflicto y de la paz. Para ello, el método seleccionado ha sido la etnografía para los estudios de paz.

A través de este estudio nos proponemos conocer fenómenos sociales que no son susceptibles de estudiarse a través de métodos cuantitativos puesto que las reflexiones se efectúan a través del análisis crítico del observador y los sujetos sociales, se contempla a su vez lo observado y el contexto. En el caso de España, este estudio se centra en las violencias de Estado, así como otros tipos de violencias como culturales y de género.

La metodología etnográfica planteada (Strauss, Anselm y Corbin, (2002) se propone descubrir categorías, conceptos y a su vez contrastar hipótesis que permitan elaborar nuevas teorías. Para el proceso de análisis, los participantes son considerados actores sociales en interacción con los investigadores. En ese intercambio de saberes, se dan los saberes de resolución negociada, pacífica, no violenta y de convivencia para la paz que se verá reflejado en el discurso y praxis de la etnografía.

A través de este estudio se busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los conflictos a los que esta población tiene y presenta a través de TEB?
- ¿Cómo los afrontan?
- ¿Cómo perciben las violencias del Estado?

Dado que este estudio utiliza una etnografía para la paz, es implícito que se trata de un método de no agresión ni de expropiación del saber y del conocimiento individual y colectivo, se incorporan los saberes respetando al sujeto social –expuesto anteriormente– haciéndole partícipe, evitando todo tipo de cosificación y de exclusión del proceso y resultado del estudio. Se trata, como lo expone Bialakoski (2011), de una coproducción de praxis colectiva. En este sentido, fueron entrevistadas tres (3) miembros de la organización SOS Bebés Robados de Catalunya, que serán identificados en este estudio como Familiar Víctima de Desaparición Forzada (FVDDF), con el fin de dar a conocer sus experiencias a través de la campaña TEB.

Más precisamente, esta praxis de etnografía para la paz busca darle voz al sujeto social, tomarlo como un “nosotros” con el fin de establecer una mutua transformación en el proceso de aprendizaje, conocimiento y obtención de resultados.

Marco teórico

Para esta investigación se toma como referencia la perspectiva de los estudios para la paz y los conflictos. En lo que concierne a los conflictos, la Enciclopedia de Paz y Conflictos los define como:

Aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contra- posición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores, y/o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles. El conflicto es algo consustancial e ineludible en la naturaleza humana, y puede existir o no una expresión violenta de las incompatibilidades sociales que genera (2004, p.51).

El conflicto, al ser intrínseco, y estar caracterizado por ser consustancial e ineludible, Simmel (2005) va a definirlo de la siguiente forma:

Si toda interacción entre los hombres es socialización, entonces, el conflicto, que no se puede reducirse lógicamente a un solo elemento, es una forma de socialización, y de las más intensas. Los elementos que sí pueden disociarse son las causas del conflicto: el odio o la envidia, la necesidad y el deseo... el conflicto en sí mismo ya es una resolución de la tensión entre los contrarios. (p. 17)

En lo que concierne a la definición de cultura de paz, para este estudio se plantean desde la diversidad puesto que como indican Cortés González y otros., (2021): “la Cultura de Paz no es estática, ni tiene un solo punto de vista; la complejidad forma parte del modo de pensarla con relación a la investigación, tanto como lo es el propio concepto de paz” (p.160).

Diversos autores van a abordar la construcción de cultura de paz en relación estrecha con el conflicto, puesto que éste último es observado como algo inherente al individuo y a la sociedad, como ya se ha mencionado. En esta línea, Calderón (2009), tomando como referencia a Galtung, explica que la *paz positiva* está relacionada con la justicia y la igualdad, y se alcanza en la medida que se superan las causas estructurales generadoras de las violencias (El hambre, la exclusión política, la inequidad, la injusticia, entre otros).

En relación a la idea de movimiento y superación que promueve la paz positiva, el Peace Research Institute de Oslo (PRIE) así como el International Peace Research Association (IPRA) y la revista *Journal of Peace Research* en la década de los 60 del siglo XX, presentan un nuevo abordaje al concepto tradicional de paz, presentando a la paz positiva como una alternativa a la violencia estructural; haciendo alusión a aquella violencia generada por las estructuras sociales que impiden la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano. Este concepto permitirá establecer que la paz supone la cohabitación con los conflictos a través de diversas dimensiones y acciones: observándolos, tomándolos como oportunidades de transformación. Al mismo tiempo enfatiza que la paz, en sentido positivo, responde a una nueva comprensión, vinculada directamente a los derechos humanos de la tercera generación, en otras palabras, de los derechos que priorizan el valor de la solidaridad (Sandoval, 2012).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (2015) promulga 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan transformar el mundo siendo el número de 16 el que promueve sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible implementando el acceso a la justicia para todas las personas, así como la creación de instituciones eficaces. En estrecha relación con los ODS y las sociedades pacíficas autores como Muñoz y Molina (2010) argumentan que una de las mayores ventajas de la paz es que puede ser conocida, sentida, percibida y pensada por todos los seres humanos; ya que cuentan con una idea/concepción de paz que se convierte en un potencial en acción para la construcción de la cultura de paz.

Para la UNESCO (2011), la cultura de Paz corresponde a un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, en la que se crean y ocasionan de manera simultánea interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de

libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad al tiempo que rechazan toda acción violenta y previene los conflictos así como sus causas y se busca encontrar soluciones a los problemas mediante el diálogo y la negociación; de esta forma se garantizan todos los derechos de las personas adjudicándoles la posibilidad de participar plenamente en el desarrollo de sus sociedades. Puesto que la cultura de paz es entendida como un proceso, no rechaza los conflictos, sino que aprende de ellos convirtiéndolos en motivadores para su fundamentación y consolidación. En torno a lo expuesto, resulta de interés hacer un uso razonable del conocimiento que prevalece en la actualidad sobre los conflictos en el contexto sociocultural; en palabras de Salamanca y otros., (2016) la paz no es ausencia de conflicto, ella es presencia de equidad, igualdad y justicia social.

En concordancia con lo expuesto por Salamanca y otros, son varios los autores que promueven la necesidad de implementar una educación con sentido de humanidad que tengan como fin de franquear las barreras de la desinformación, así como físicas, históricas y simbólicas. Como lo expone Bencardino Arévalo (2014) un proceso que logre romper con “los ciclos de violencias a las que están expuestas las sociedades en conflicto debe estar asociado a dos características del Estado moderno: una sólida capacidad institucional y la incorporación de visiones de diversos sectores de la vida política”. (p. 131-169).

Cohen (2017) hace un aporte sobre la construcción de cultura de paz a través del arte precisando que “las iniciativas fundamentadas en el arte pueden servir de apoyo a las comunidades para identificar las fuentes de resistencia y crear soluciones imaginativas a amenazas aparentemente insuperables.” La autora destaca que para que las contribuciones sean eficientes, “los ámbitos de la construcción de la paz y de las artes deberían disponer de una infraestructura mucho más robusta”:

La construcción de la cultura de paz responde a un proceso dinámico, no lineal, que implica diversidad de retos y frentes de acción paralelos tomando en cuenta que pueda tener lugar en múltiples espacios al tiempo que involucra a actores de diferentes naturalezas (Call y Cousens, 2007); todo ello lo puede convertir, en un proceso que debe hacer frente a diversas complejidades y con metas que pueden ir modificándose. Por su parte Yoc (2020) enfatiza que la construcción de una Cultura de Paz se caracteriza por la

coparticipación y la libre circulación de la información entre la ciudadanía. La Cultura de Paz, se origina como producto de las relaciones respetuosas y fraternas entre los seres humanos, en su condición de personas, y no se puede imponer desde el exterior.

En esta misma línea, Anderson (2011) va a precisar que durante su desarrollo se instaura y construye cada día; en este sentido, Grasa (2014) advierte que, en la primera fase de construcción de cultura de paz, puede llevar entre diez y quince años, ya que es una etapa que requiere de pactos debido a sus complicaciones. Por su parte, Adams et al. (2021) sugieren:

“la expresión de Culturas de Paz puede facilitarse en pequeños grupos y comunidades, pero que el impulso de estas expresiones puede generar cambios en la identidad de los grupos, consensos para decisiones globales, formas más justas de resolver conflictos, y estrategias de autonomía local y gobernanza policéntrica para evitar la coerción y el autoritarismo” (2021, p.5)

Resultados

Para la campaña TEB (2017), presentada en España, participaron 20 personas de las cuales once (11) eran madres, cinco (5) hermanos/as, tres (3) abuelos/as, un (1) padre y una (1) tía.

Al año de su lanzamiento, TEB contaba con más de 1614 visualizaciones en las plataformas *Vimeo* y *Youtube*, fue difundida en medios de seis (6) países (Argentina, Chile, España, México, Rusia y Venezuela) y publicada en treinta y un (31) medios. El logo de la campaña y extractos de esta fueron difundidos en la tapa de un libro “Bebés Robados” (2018) publicado por la Junta de Andalucía y en el documental “El Legado de Franco” (2018) de la directora Inga Bremer producido por ARTE. En paralelo se creó en España la “Plataforma Internacional Te Estamos Buscando” (2018) a la que se han sumado familiares víctimas de desapariciones forzadas de varios países, así como organizaciones no gubernamentales.

El símbolo del cartel con fondo negro y letras en blanco donde se lee “Te Estamos Buscando”, que identifica el mensaje y posicionamiento de los grupos, ha sido utilizado de manera transversal por todas las organizaciones que participaron de TEB demostrando

que una imagen consensuada y representativa une a las personas además de aportarle una dimensión más fortalecida a sus causas. Los alcances que ha tenido este símbolo corresponden con lo postulado por Adams et al. (2021) porque apela a la creación de un lenguaje que trascenderá culturas y fronteras:

“los seres humanos somos una especie social que se agrupa en comunidades locales, pero también, que podemos ampliar nuestras comunidades mediante la creación de lenguajes y símbolos compartidos que se asientan en nuestras mentes.” (2021, p.4)

Por otra parte, la experiencia alcanzada por la campaña TEB 2017 no puede ser comparada con acciones similares porque no existen. Las organizaciones que participaron de TEB se han vuelto a reunir para la segunda edición conocida como TEB 2018.

A través de la campaña se conoce el conflicto que tienen las familias, víctimas de las desapariciones forzadas de sus bebés, con el Estado, la iglesia, las instituciones y la justicia. Se trata de un tema que ha sido motorizado desde las bases de las organizaciones lideradas por las mismas familias. A esto se suma las violencias a las que han estado expuestas estas familias, tras el análisis de la campaña se detectan tres tipos de violencias: de Estado, obstétrica y simbólica cuyas definiciones desarrollaremos a continuación. Para este estudio, se contempla la definición de violencia Stoppino (1982): se trata de una “intervención física de un individuo o grupo contra otro individuo o grupo (o también contra sí mismo)” e implica un comportamiento voluntario en quien o quienes lo ejercen; se observa el objetivo de destruir, dañar, cortar, y ejercer contra la voluntad del que la sufre (en Vilas, 1997, p. 339). La violencia de Estado es abordada en esta investigación se basa en lo definido por Vergara (1995) que la presenta como:

“un ejercicio sistemático de diversas acciones violentas por parte de agentes del Estado, tales como la tortura, las ejecuciones sumarias, la desaparición forzada de personas, los homicidios arbitrarios y otros tratos crueles y degradantes, ha constituido una práctica de represión política y control social reconocible en diversos espacios y momentos históricos, actualmente referida mediante el concepto de violencia organizada.” (p.2).

Este tipo de violencia será transversal en todo el país puesto que no solamente hace alusión a las desaparición forzada de los bebés que se llevan adelante durante y después de la dictadura, es decir, con un supuesto Estado democrático, sino que además aquí convergen varias actuaciones que responden a cómo se han sentido las familias frente ello: degradadas y como víctimas de una manipulación psicológica donde el uso del miedo opera como un factor silenciador y dominante. Las familias han estado expuestas a situaciones donde se les ha comentado, respondido: “no existen pruebas que confirmen la desaparición forzada de vuestro bebé”, “olvídese de este tema”. Frente a ello, la campaña TEB reconoce que las búsquedas y denuncias no responden a un trabajo individualizado, sino más bien colectivo como lo plantean Adams et al.: “el cambio individual no es suficiente y que la transición hacia una Cultura de Paz requiere de profundas transformaciones y reformas de las instituciones y políticas que nos conduzcan a un cambio colectivo.” (2021, p.2)

En lo que concierne a la violencia obstétrica (VO), nos centramos en lo expuesto por Rodríguez Mir y Martínez Gandolfi (2021) que la definen como:

prácticas y conductas realizadas por profesionales de la salud a las mujeres durante el embarazo, el parto y el puerperio, en el ámbito público o privado, que por acción u omisión son violentas o pueden ser percibidas como violentas. Incluye actos no apropiados o no consensuados, como episiotomías sin consentimiento, intervenciones dolorosas sin anestésicos, obligar a parir en una determinada posición o proveer una medicalización excesiva, innecesaria o iatrogénica que podría generar complicaciones graves. Esta violencia también puede ser psicológica, como por ejemplo dar a la usuaria un trato infantil, paternalista, autoritario, despectivo, humillante, con insultos verbales, despersonalizado o con vejaciones (p.211)

En este sentido, serán varias las madres que ampliarán sus relatos precisando que les propiciaron anestesia a la hora de parir sin su consentimiento además de manipularles psicológicamente durante el momento del parto y en horas previas al mismo; que no les

permitieron decidir acerca de los procedimientos a llevar adelante sobre la salud del bebé ni respondieron a sus pedidos de mostrarle a su hijo/a recién nacido.

El tercer tipo de violencia que se puede evidenciar a través de los casos presentados en TEB es de tipo simbólica, que corresponde al concepto de uso del poder como exponen Bourdieu y Passeron (1996):

"Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (p. 44).

Este tipo de violencia se refleja en las situaciones donde la creencia religiosa y la fe son utilizadas como mecanismos para dominar y persuadir a las familias: "Dios lo ha querido de esta forma"; "No sufras, tu hijo ahora es un ángel", "Si eres una buena católica entiendes que todo esto debe ser por una buena razón".

Por otra parte, en lo que concierne a los modos de afrontamiento, se observa que una de las herramientas más utilizadas por las diferentes organizaciones es el estar unidos y confirmar que no son víctimas aisladas. Esta confirmación les permite afrontar el paso del tiempo y los lentos avances de los gobiernos y la justicia en materia de derechos humanos y reparación, como indica una de las madres "Aquí somos todos iguales. Esta gente es mi familia".

Análisis de los resultados: abrazar al conflicto

En la campaña TEB, integrada por veinte (20) participantes de seis (6) organizaciones lo primero que se visualiza y presenta es el conflicto al que han estado y siguen estando expuestas las familias: la desaparición forzada de sus hijos durante y después de la dictadura, que no se ha avanzado a través de la justicia y que no se han implementado medidas reparatorias. Frente a ello, siguiendo el orden de la campaña, partimos del conflicto. Tomando en cuenta que los conflictos están presentes en todo contexto donde exista vida, a través de TEB se demuestra su presencia y cómo se asumen –dando testimonios las familias de la desaparición forzada de sus hijos– y demuestra cómo a pesar

de esto, los seres humanos continúan sus interacciones iniciando procesos de búsquedas colectivas y por fuera de las instituciones que son valiosos para las familias y al mismo tiempo son constitutivos de autoestima –se trata de sus voces, sus caos y los detalles específicos de sus historias de vida–; y donde están presentes el autorrespeto y autoestima.

Continuando con el abordaje del conflicto, se observa en dicha campaña una actitud analítica por parte de la población a través de las dinámicas grupales que les permite diferenciar entre dilemas internos y conflictos con los demás: “Somos todos iguales, somos una familia” menciona una de las integrantes de SOS Bebés robados Catalunya. No obstante, la campaña también distingue y da lugar a los dilemas internos, los reconoce y respeta dando lugar a las diferencias que se presentarán bajo la estructura de la filosofía Ubuntu para traducirse en: “Te busco” que representa a la individualidad, identidad y creencias de esa persona; “Te estamos buscando” la unión del grupo, de las organizaciones abrazando sus diferencias y potenciando su objetivo común.

Dicha población desarrolla las capacidades para diferenciar agresividad, conflicto y violencia¹; desde donde es posible reconocer las causas que originan controversias. TEB se convierte en una acción transformadora a través de la que se genera un espacio de confianza, relatos en el que las familias se permiten trascender el método de búsquedas conformando una campaña donde el conflicto va adquiriendo transformaciones porque se convierte en el motor de actividades grupales y de bienestar, donde se hace posible crecer individual y comunitariamente: se observa y escucha a cada caso desde una presentación individual, y también se observa las dinámicas de búsquedas grupales.

La campaña analizada valoriza el desarrollo integral de las personas que la integran y para ello no se hace necesario eliminar o dejar por fuera de esta acción a los conflictos, éstos, al igual que en la cultura de paz, se asumen como inevitables en la interacción de las

¹ La violencia no persigue causar daño, aunque en ocasiones lo provoque, sino que busca alcanzar un fin venciendo resistencias. Mientras que la agresión sí tiene como finalidad práctica causar daño” En Fernández Poncela en “Conflicto y Violencia”

familias para dar a conocer sus casos y búsquedas. El conflicto deja de ser un obstáculo y se convierte en motor hacia el cambio, que moviliza hacia la justicia social. Esta construcción desde la sociedad civil se refleja en la experiencia vivida por la participante presentada para este estudio como familiar víctima de desapariciones forzadas, FVDDF 3:

“No hubiese existido TEB si no hubiésemos conocido a la investigadora que se acercó a nosotros, nos escuchó y nos acompañó desde el primer momento. No habíamos trabajado como grupo sobre nuestras emociones, los miedos a nuevos conflictos, las violencias por las que pasamos, la resiliencia, el Ubuntu... Estábamos juntos, pero no unidos; los encuentros y las dinámicas grupales nos permitieron conocernos más, tomar mayor consciencia y fuerzas para entonces lograr expandirnos.” (Comunicación personal, 2 de abril de 2023).

Puesto que la cultura de paz es un proceso en el que se consolida una nueva manera de percibir, entender y vivir en la sociedad, se observa a través de TEB cómo se aborda de modo horizontal una red de interacción entre las familias provenientes de diferentes organizaciones promoviendo un intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva que se inicia de manera local (Cataluña, País Vasco, Andalucía, entre otras) para pasar a ser una acción conjunta de índole nacional. De esta forma lo vivenció una de sus participantes presentada para este estudio como familiar víctima de desapariciones forzadas (FVDDF) 1:

“La campaña TEB marcó un antes y un después, no solamente dentro de nuestra asociación, sino de cómo empezamos a ser tratados, recibidos por algunos medios. Tras la campaña se acercaron más a nosotros, se interesaron en nuestras historias y búsquedas desde otro lugar, le dieron otro sentido; más humano. (Comunicación personal, 1 de abril de 2023)

Tomando en cuenta que en la campaña TEB participaron en su mayoría mujeres: madres (11), abuelas (3), hermanas (2), tía (1) observamos que responde a lo argumentado por Fisas (2011), desde la cultura de paz se destaca el innovador rol de la mujer que crea mediaciones ante las nuevas realidades donde se conjugan la razón y la experiencia de

vida presentadas por el autor en los binomios: cultura y naturaleza; palabra y cuerpo. De esta forma, como postula Meza: “la mujer pasa a ser un agente activo en la toma de decisiones” (Meza, 2016. p153)

Partiendo de la base que la temática introducida por TEB contempla a casos que fueron cubiertos por “los medios de comunicación en España desde una perspectiva política, histórica y social” (Escudero, 2020, p. 19) mientras que desde la campaña se plantea una forma diferente de tratar a los sobrevivientes y enfocar posibles acciones en el presente que se vincula con lo expuesto por Villaverde y Hagergraats (2016), sobre los alcances de la construcción de cultura de paz desde la sociedad civil como un proceso de reconstrucción posconflicto, normalización de la vida social, política y económica que ha afectado a España.

Al mismo tiempo, puede observarse que en TEB se apela a dinámicas creativas para poner en marcha el proceso de paz y reparación en concordancia con lo postulado por autores como Muñoz y López (2004), esta campaña responde a una forma creativa de hacer comunidad con el género humano; construye universalidad y unidad teniendo como base una diversidad que cuenta con implicaciones en el orden moral, educativo, político, social cultural y económico. En sintonía con lo anterior, en TEB se detectan las herramientas de las que se sirven sus participantes –relato de sus testimonios frente al grupo, pegatinas que determinan sus estados de ánimo, actividades grupales que les permiten acercarse a sus compañeros y generar espacios de confianza– para construir bases para la paz futura que trascienden la ausencia de dictaduras o guerras y se alinea de esta forma con lo postulado por el Reporte Brahimi de la ONU (2000). En dicho documento también se expresa que la paz eficaz es un híbrido de actividades políticas y de desarrollo dirigidas a las fuentes del conflicto. En este sentido TEB demuestra haber llegado a las fuentes del conflicto, así como a diversos representantes políticos que tras observar la campaña han decidido dar apoyo sosteniendo el cartel que simboliza las búsquedas y el mensaje de la misma como ha sido el caso de la alcaldesa de Barcelona, Ada Colau y de la europarlamentaria Jude Kirton Darling entre otros.

Asimismo, se observan caracterizaciones que responden a la paz positiva en términos de reconocimiento de los conflictos y de la solidaridad de la comunidad frente a dichas

circunstancias: apoyo a las víctimas a través de las visualizaciones en *Youtube* y reacciones en las redes sociales donde se ha compartido el link. En este sentido uno de los familiares víctimas de desapariciones forzadas, presentado para este estudio como FVDDF 2 expresó:

“Nunca había participado de una campaña, al principio fue raro verme, escucharme. Recibir mensajes amigos, vecinos contando que me habían visto por la tele en las redes. Nos acercó a más gente, pero también, como cuentan las compañeras que llevan el blog de la asociación, se acercaron a través de las redes más familiares para iniciar sus búsquedas y también posibles bebés robados. Hasta el día de hoy, desde la primera campaña siguen llegando mensajes de que vieron TEB y se acercan a la asociación.”
(Comunicación personal, 1 de abril de 2023)

TEB generó un cambio en el modo de presentar los casos, porque les dio voz propia a las familias, además de humanizar dichas búsquedas al presentarlas de la siguiente manera: “Hola, soy tu madre, Ana Páez Garro, naciste e 18 de Julio de 1981 en el hospital clínico de Barcelona. Te busco; te estamos buscando”. A través de la diversidad de la población, jóvenes y adultos, adultos mayores se confirma que el robo sistemático de bebés fue durante y después de las dictaduras; asimismo se confirma que las familias a la hora de buscar encuentran una voz única donde todos los casos importan y les representan “te estamos buscando”. Es así que TEB irrumpió en las agendas políticas y mediáticas (presencia en 31 medios de 6 países) respondiendo a la diversidad cultural propuesta por Adams et al. (2021:

“que cada cultura tiene sus propias formas para sobrevivir e interpretar el mundo, por tanto, la transición hacia una Cultura de Paz debe tomar en cuenta las diversas formas en que los seres humanos podemos construir variadas Culturas de Paz.” (2021, p.5)

Todo ello se conjuga con lo expuesto por Cornelio (2019) cuando precisa que “la Cultura de Paz implica cambios estructurales en la mentalidad y las organizaciones sociales, basadas en la confianza, la legitimación, el respeto y la armonía del ser humano consigo mismo y con los demás.” (p. 9).

Conclusiones

En relación al desarrollo de la cultura de paz en la población de familias víctimas de desapariciones forzadas de bebés en España, TEB actúa como un elemento inspirador, que genera confianza y rompe la indiferencia en relación a un pasado trágico en el que se desató el conflicto al que se suma toda la carga que ello representa. De esta forma, tanto las familias que participaron en la campaña TEB como quienes la observan salen de la zona de confort a través de sus testimonios, búsquedas, denuncias y apoyo a estas acciones, y es en esa nueva actividad donde se confirma la construcción de cultura de paz.

Por lo tanto, la construcción de cultura de paz, tal como se observa en TEB, responde a un proceso heterogéneo y multiforme, transversalizado por las diversas formas de entender los conflictos y la paz; en otras palabras, TEB construye una cultura de paz con múltiples actores –madres, padres, abuelas/as, hermanos/as, tías/os– con intereses y responsabilidades que fluctúan desde lo particular a lo social.

Se observa a través de la campaña TEB una gestión de la conflictividad –los abusos por parte del Estado e instituciones durante la dictadura y la democracia– como antídoto a estas violencias que permiten dan lugar a una tensión desde la que se trabaja individual y grupalmente. Esto queda demostrado en la campaña, con el uso de la filosofía Ubuntu: “Soy porque somos”. Ante ello, se observa que a través del entramado de acciones que componen a TEB optimizan los equilibrios dinámicos gestionando a través de sus actores la conflictividad resultante y emergente.

La campaña TEB podría considerarse como una reacción a los acontecimientos del pasado y sus visibles consecuencias en el presente –tras cuarenta años de dictadura– que busca dar un espacio de diálogo para la recomposición de ese tejido social revestido por roturas y desgastes. En este sentido, cabe tomar en cuenta que los primeros movimientos sociales integrados por madres que expresaban la necesidad de iniciar la búsqueda de sus hijos fueron desacreditados, y estigmatizadas por los medios de comunicación y, en parte desalentados por diversas instituciones. Sin embargo, como se observa a través de TEB, ni el estigma ni el desprestigio les ha vuelto a silenciar. El carácter colectivo de los testimonios de las familias que participaron de TEB (2017) dejan entrever como las

personas que han sido atravesadas y fragmentadas por estos conflictos se convierten a través de estas acciones en figuras públicas que encarnan una lucha colectiva. Mediante TEB, se integran los testimonios, voces, imágenes y comunicaciones interpersonales en el que se involucran actividades a nivel de la comunidad y por parte de ella que permiten conocer la diversidad de casos que se conjugan en una búsqueda unificada, activa y respetuosa que responde a una construcción de cultura de paz.

En otras palabras, la creación de una cultura de paz a través de una campaña como TEB es posible a través de procesos –siendo en este caso dinámicas grupales de aprendizaje individual y colectivo– que prioricen la humanización de cada una de las personas cuyo principio fundamental ha sido la justicia social.

En este sentido, la labor de TEB responde a la construcción de una cultura de paz y demuestra su implicancia en educar y elaborar acciones creativas que permitan a las personas comprender la importancia de ejercer su ciudadanía a nivel local, y mundial. La expansión de TEB a nivel global se verá reflejado en su segunda edición conocida como TEB (2018) en la que participaron familiares víctimas de desapariciones forzadas de sus bebés de Alemania, Inglaterra e Irlanda.

Por último, la campaña analizada responde a la idea de contemplar durante el proceso de construcción de cultura de paz la dimensión cognitiva respecto al problema de violencia y conflictos (ya sean del pasado o activos) aportando acciones desde una visión multidimensional del ser humano en el desarrollo de la búsquedas y planteamientos de soluciones donde prime, el respeto por los derechos humanos en ciudadanías colaborativas y activas, como ha sido la española en esta primera edición de la campaña.

Referencias bibliográficas

- Adams, D., Mayor Zaragoza, F., Mercadillo Caballero, R.M., Cabezudo, A., Franqueira Castello, M., Ávila Zesatti, C. (2021) “Declaración para La Transición Hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI”. Recuperado de http://www.jtp.mx/media/sbradrbu/version-extendida_declaracion-para-la-transicion-hacia-una-cultura-de-paz-en-el-siglo-xxi.pdf
- Anderson, L. (2011) *Demystifying the Arab Spring: Parsing the differences between Tunisia, Egypt and Libya*. (Foreign Affairs, 2011). Recuperado de: <https://www.foreignaffairs.com/articles/libya/2011-04-03/demystifying-arab-spring>

- Barrenechea López, G. (2018) *Gender in Transitional Justice Contexts: Reproductive Rights in the Spanish Case of Stolen Babies*. Master Thesis. Faculty of Law, Lund University.
- Bencardino Arévalo, J. (2014) Construcción de paz y nuevo modelo de construcción de Estado: una lectura de los dos primeros acuerdos de La Habana. *Revista de Economía Institucional* 16, No. 30, 131-169.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bueno Morales, M.M., González Besteiro, J. M. (2018) *Bebés Robados en Andalucía desde 1936. Buscando la verdad, la justicia y la reparación (Stolen babies in Andalusia since 1936. Looking for truth, justice and reparation.)* Ed. Dirección General de Memoria Democrática. Junta de Andalucía.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2). Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432>
- Call, C. y Cousens, E. (FECHA) Ending wars and building peace: International responses to war-torn societies, *International Studies Perspectives* 9, No. 1: 1-21. doi: 10.1111 / j.1528-3585.2007.00313.x
- Cohen, C. (2017) Artes y construcción de la paz: fundamentos y visión de future. Instituto Catalán por la Paz. Recuperado de: <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/artes-y-construccion-de-la-paz-fundamentos-y-vision-de-futuro/>
- Cornelio Landero, E. (2019). Bases fundamentales de la Cultura de Paz. *Revista Eire. Estudios de Paz y Conflictos*, n° 3, pp. 9-25.
- Cortés González, P., Márquez, M.J., Leite Méndez, A.E., Rivas Flores, J.I. (2021) Investigar en Cultura de Paz y Resolución de Conflictos Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8492183>
- Escudero, C. (2020). Stolen Babies in Spain: Mediated Stories for Recovery Mothers' Activism through Online Campaigns. *International Journal of Business and Social Science*, 11(3). doi: <http://dx.doi.org/10.30845/ijbss.v11n3a3>
- (6) (PDF) *The Audacious Searching of Spanish Mothers: The Appropriation of Babies During and After the Dictatorship*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/359512490_The_Audacious_Searching_of_Spanish_Mothers_The_Appropriation_of_Babies_During_and_After_the_Dictatorship
- Escudero, C. (2017, 18 de mayo) Te Estamos Buscando campaña versión en Inglés (TEB) (We are Looking for You). [Video] Youtube.: <https://www.youtube.com/watch?v=MfOMKmqKgsMhttps://www.youtube.com/watch?v=G0D6Txc08hU>
- Escudero, C. (2017, 18 de mayo) Te Estamos Buscando campaña versión en español (TEB) (We are Looking for You). [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MfOMKmqKgsM>
- Escudero, C. (2017, 30 de mayo) Te Estamos Buscando campaña versión en español (TEB) (We are Looking for You). [Video] Vimeo. <https://vimeo.com/219501400>
- Escudero, C. (2020) Stolen Babies in Spain: Mediated Stories for Recovery Mothers' Activism through Online. doi:10.30845/ijbss.v11n3p3
- Fernández Poncela, A. (2015) Conflicto y violencia. Relaciones de género, expresiones culturales y distensiones emocionales. *Tabula Rasa*, núm., pp. 167-188 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39640443009.pdf>

- Fisas, V. (2011) Educar para una cultura de paz. *Quasers de Construcció de Pau No. 20*. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/eelducar_cultura_paz.pdf
- Fotheringham, A. (2011) The 30.000 lost children of the Franco years are set to be saved from oblivion. *The Independent*. Recuperado de: <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/the-30000-lost-children-of-the-franco-years-are-set-to-be-saved-from-oblivion-2173996.html>
- Meza, M. (2008) Sociedad civil y construcción de la paz: una agenda inconclusa, *Pensamiento Propio*, no. 28. Recuperado de: <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2010/05/28.pdf>
- Morcillo Gómez, A. (2015) *En cuerpo y alma: ser mujer en tiempos de Franco (In body and soul: to live as a woman in the era of Franco)*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010) Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos, *Revista Paz y Conflictos* 3, 44-61. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/441>
- Muñoz, F. y López Martínez, M. (2004) Historia de la paz. Tiempos, Espacios y Actores. Granada: Universidad de Granada, 445-446. ISBN: 84-338-2693-X.
- Editorial Universidad de Granada Recuperado de: <https://www.ugr.es/~mdiez/DOCUMENTACION/9.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2015. *Objetivos de desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/> (13/9/2016). Objetivo No. 16.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. Informe Brahimi. *Informe del Grupo sobre las Operaciones de Paz de la Naciones Unidas 2000: 9*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/events/pastevents/brahimi_report/executive_summ.shtml\(26/8/2016\)](http://www.un.org/es/events/pastevents/brahimi_report/executive_summ.shtml(26/8/2016)).
- Pimienta, M. (2023) Entrevista personal, 1 de Abril de 2023.
- Páez garro, A. (2023) Entrevista personal, . 2 de Abril de 2023.
- Rodríguez Mir, Javier, & Martínez Gandolfi, Alejandra. (2021). La violencia obstétrica: una práctica invisibilizada en la atención médica en España. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 211-212. Epub 20 de diciembre de 2021. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.019>
- Ruiz Santos, A. (2023) Entrevista personal, 1 de Abril de 2023.
- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M., Molano Rojas, A. (2016). Guía para la implementación de la cátedra de la paz (Bogotá: Santillana y Pontificia Universidad Javeriana, 2016), p. 66.
- Sandoval, E (2012) Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia., *Ra Ximhai* 8 no. 2, p.17-37.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, Sequitur
- Unesco (2011). *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Montevideo: OREAL/UNESCO, 2011.
- Vergara, J.A. (1995) Violencia de Estado y derechos humanos: Una epidemiología pendiente. Ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Epidemiología, realizado entre el 24 y 28 de abril de 1995 en Salvador, Bahía, Brasil. Recuperado de: <http://cintras.org/textos/reflexion/r24/epidemiologia.pdf>
- Vilas, Carlos M. (1997) Estado y violencia: las tensiones entre legalidad y legitimidad. V Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata.

- Recuperado de
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7114/ev.7114.pdf
- Villaverde, J. y Hagegraats, B. (2007) Estrategia de construcción de la paz Cooperación Española para el Desarrollo Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España. Recuperado de:
http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/construccion_de_la_paz_0.pdf
- Valverde, E. (2012) Constructing victimhood in post-Franco's Spain: The recovery of memory by the grandchildren of victims of the civil war and dictatorship. *Temida* doi:10.2298/TEM1201077V
- Yoc Pérez, L. (2020). Cultura de Paz, soporte de formación de estudiantes del profesorado en Pedagogía, *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, Vol, 1, nº 1, pp. 66-80. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.8>

Resumen curricular

La Dra. Carolina Escudero es profesora, investigadora científica y consultora en Media Psychology. Directora académica *Barcelona & Buenos Aires Programs* del Journalism School y profesora *abroad* del Women and Gender Studies Universidad de Missouri, Estados Unidos. Doctora en Psicología Social, UJFK de Argentina; Maestría en Género Universidad de Barcelona y Licenciada en Comunicación en la Université Robert Schuman, Francia. A través de sus seminarios e investigaciones aborda temáticas relativas a los medios y las emociones. Su experiencia internacional –Argentina, Bélgica, Bolivia, España, Estados Unidos, Francia y Holanda– Esta amplia gama internacional la ha llevado a investigar sobre las formas en que los medios retratan a las víctimas/sobrevivientes de crisis, catástrofes, dictaduras y cómo pueden influir en el proceso de recuperación y reparación de los individuos y del tejido social.

EscuderoC@missouri.edu

Ética docente frente a la Revolución Tecnológica (CRI). Una perspectiva hermenéutica-analógica

Luna Martínez, Alfonso

Ética docente frente a la Revolución Tecnológica (CRI). Una perspectiva hermenéutica-analógica

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0274>

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 156- 182

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Ética docente frente a la Revolución Tecnológica (CRI). Una perspectiva hermenéutica-analógica

Teaching ethics in the face of the Technological Revolution (CRI).
A hermeneutic-analog perspective

Alfonso Luna Martínez

Universidad de Alcalá en Madrid, España

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8687-2488>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0274>

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

En este trabajo se aborda el tema de la ética en general y la ética docente, en tiempos de la *Revolución tecnológica o Cuarta Revolución Industrial (CRI)*¹. Este abordaje se plantea desde una perspectiva hermenéutica analógica, principalmente aquella que proponen Mauricio Beuchot, Gadamer y Foucault. El presente trabajo inicia con un abordaje teórico y filosófico sobre la ética, para definir la manera en que se le conceptualiza para efectos de este, esto desde la perspectiva de autores como Mauricio Beuchot, Michel Foucault y Sigmund Bauman. Sigo con el abordaje de la *CRI*, desde sus aspectos más amplios, hasta su particularidad en la *revolución de los datos o Big Data*, que tiene centralidad en este ensayo. Continúo planteando algunos dilemas éticos relevantes ante este cambio tecnológico e industrial, para concluir con una propuesta ética analógica en el sentido formativo o educativo.

Palabras clave

¹ Según el Instituto de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), “la Cuarta Revolución Industrial (CRI) se caracteriza por la transformación de empresas y organizaciones públicas y sociales alrededor del mundo a través del uso intensivo de Internet, automatización, el manejo de datos y de la conectividad global”. Consultado en:

<http://www.ii.unam.mx/es-mx/AlmacenDigital/Notas/Paginas/revolucionindustrial.aspx>. Consulta del 01 de junio de 2021.

Analogía, Cuarta Revolución Industrial, Ética, Docencia, Hermenéutica.

Abstract

This work addresses the issue of ethics in general and teaching ethics, in times of the Technological Revolution or Fourth Industrial Revolution (CRI). This approach is proposed from an analogical hermeneutic perspective, mainly the one proposed by Mauricio Beuchot, Gadamer and Foucault. The present work begins with a theoretical and philosophical approach to ethics, to define the way in which it is conceptualized for its purposes, this from the perspective of authors such as Mauricio Beuchot, Michel Foucault and Sigmund Bauman. I continue with the CRI approach, from its broadest aspects, to its particularity in the data revolution or Big Data, which is central to this essay. I continue raising some relevant ethical dilemmas in the face of this technological and industrial change, to conclude with an analogical ethical proposal in the training or educational sense.

Keywords

Analogy, Fourth Industrial Revolution, Ethics, Teaching, Hermeneutics.

Introducción

Reflexionar sobre la ética en la época actual, frente a los cambios que representa el advenimiento de la *Cuarta Revolución Industrial (CRI)*, en particular aquella referente a la *revolución de los datos* o *Big Data*, es un tema de suma importancia, porque significa un hito en las formas de vida de todo el mundo, que afecta directamente a las naciones, las comunidades y los pueblos en sus diferentes ámbitos, desde los asuntos laborales, jurídicos y educativos, hasta los más particulares como los hábitos de consumo, las formas de pensar e interactuar en la sociedad, el entretenimiento, etc. En este momento crucial del acontecer histórico y sobre todo, como consecuencia del desarrollo de la pandemia *Covid-19*, hemos sido testigos de la constitución de formas de trabajo, formación, comercio y comunicación – entre otras–, que se desarrollan a través del uso de la tecnología, ya sea de manera total, o por intervalos entre la virtualidad y la presencialidad. En muchas formas vivimos en una sociedad híbrida entre ambas derivaciones.

El uso de la tecnología y esta nueva hibridación (presencial – virtual) significa una forma particular de realización en la vida cotidiana de las personas, es decir, una acción en esa realidad, que no escapa del análisis ético, ya que el uso de la tecnología, al ser un acto

humano, debe tener aspectos morales que le den motivación, es decir, es guiado por ciertos valores de época, susceptibles de analizarse críticamente, para comprenderlos y, desde luego, establecer sus proporciones (desde la analogía propuesta por Mauricio Beuchot); así como las condiciones de saber-poder y subjetividad que les dan sustento o en los que se sostienen (posibilidad que nos da la hermenéutica analógica). Esta reflexión es necesaria, dado que la virtualidad, la *inteligencia artificial (IA)* o el uso de los datos (*Big Data*) no deben ser sólo medios para la reproducción del *status quo*, o el fortalecimiento de la sociedad capitalista neoliberal –de consumo y control–, sino potentes posibilidades de cambio para el beneficio de las personas, por ende, de la humanidad y del medio ambiente.

Es importante señalar que, en este trabajo, además de proponer un ejercicio reflexivo sobre el tema ya mencionado, enfatizo el papel que tienen la educación como motor de cambio crítico, en la medida que se produzca desde la conciencia de los riesgos que implica el uso de la tecnología en la vida cotidiana; pero también de sus posibilidades. En este orden, en este ensayo se abordan algunos desafíos éticos que tenemos los docentes frente a las necesidades formativas convocadas ya sea como agentes de cambio o por el contrario, de reproducción. Este ejercicio resalta la importancia de la labor de los profesores en la construcción de mecanismos éticos adecuados para enfrentar el cambio inminente que se deriva de la *Revolución tecnológica*.

Definir la ética hermenéutica analógica

Es importante iniciar este trabajo con una definición precisa de la manera en que se entiende la ética, que no es otra cosa más que la motivación moral que produce la acción desde una comprensión histórica. Esta forma sencilla de definirla resulta problemática, porque de entrada cuestiona la división de la ética por sectores en el mundo capitalista neoliberal. Es decir, que ya no se considera a la ética como una reflexión sobre la moral que produce acciones intencionadas en la vida colectiva, es decir históricas; sino como un hacer que se relaciona con los diferentes ámbitos en que se ha dividido la vida de las personas. Así se habla de ética personal, profesional, educativa, general, aplicada; en la actualidad se ha descontextualizado a la ética de sus efectos amplios sobre la época.

Ejemplo de esta disgregación de la ética tenemos varios, baste con citar por ejemplo a Hortal (2002), quien la desagrega en un aspecto general y uno aplicado, estableciendo una especie de punto intermedio entre ambas a la referida a las profesiones. De acuerdo con el autor la ética general “trata de los aspectos éticos que son válidos en todo momento y circunstancia, y las actuaciones puntuales que lleva a cabo cada persona en situaciones concretas, está esa zona intermedia de lo que vienen llamándose las éticas aplicadas o éticas especiales tales como la ética económica, la ética política, la ética sexual, ética de la educación, etc. En esa zona intermedia se sitúa la ética de las profesiones en general y la ética de cada profesión en particular”. (Hortal, 2002, p. 89).

Como he mencionado, esta desarticulación de la ética es interesante, porque de alguna manera desdibuja la existencia de una ética presente en los actos humanos y por ende, de su potencia histórica. En la práctica esto significa que las personas actúen de diferente modo en razón del ámbito de que se trate, lo cual, en términos concretos, se centra en la particularidad del actuar de cada individuo y no, en la conciencia de los efectos que esa actuación tiene frente a los intereses de la colectividad. De allí que se le atribuya un carácter propio del mundo capitalista neoliberal, donde se privilegia el individualismo, la competencia y la acción particular y desligada del interés colectivo.

Esta forma ética desagregada, permite que los individuos operen la vida de forma desagregada y descontextualizada de sus efectos sociales. En una operación vital desplegada en función del momento y la circunstancia, más no de la responsabilidad frente a los otros o al contexto más amplio. En palabras de Dardot y Laval, se trata de un:

Trabajo político y ético de responsabilización [...] íntimamente ligado a las numerosas formas de «privatización» de la conducta, porque la vida se presenta sólo como el resultado de elecciones individuales. El obeso, el delincuente o el mal alumno son responsables de su suerte. La enfermedad, el paro, la pobreza, el fracaso escolar y la exclusión son considerados consecuencias de malos cálculos. Las problemáticas

de la salud, de la educación, del empleo, de la vejez, confluyen en una visión contable de capitales que cada uno acumularía y gestionaría a lo largo de toda su vida. Las dificultades de la existencia, la desgracia, la enfermedad y la miseria, son fracasos de esa gestión, por falta de previsión, de prudencia, de haberse asegurado frente a los riesgos. Dardot y Laval (2013, p. 232).

Esta forma de eticidad deslinda de toda responsabilidad ética al sistema económico y ésta se delega en las personas, que a su vez pueden desarrollarla según sus propios intereses. En dicho tenor resulta prudente preguntarnos, dónde queda la responsabilidad amplia de las acciones, frente a los otros, es decir, cuáles serán los efectos históricos que tiene la instrumentación de una ética sin sentido colectivo y sólo referida al ámbito de acción sea el trabajo, la profesión, la ley, etc. Sin duda, muchas de las problemáticas que hoy sufrimos se derivan de esta forma de operar el *ethos*.

Siguiendo con esta idea, Bauman (2009, p. 3) se refiere a esta ética posmoderna como una forma dispersa relacionada con nuestras actividades, por ejemplo, el trabajo:

Dividido en muchas tareas pequeñas, cada una realizada en un lugar diferente, entre personas distintas, en momentos diversos. Nuestra presencia en cada uno de estos escenarios es tan fragmentada como la tarea misma. En cada escenario desempeñamos un «papel», uno de los tantos que tenemos, pero ninguno parece atrapar «nuestra totalidad», y ninguno es idéntico a lo que «verdaderamente somos» como individuos «íntegros» y «únicos» (Bauman, 2009, p. 4).

Evidentemente, esta forma ética, es una consecuencia de la división del trabajo implementada ya desde el inicio de la *Primera Revolución Industrial*, perfeccionada a través del *Fordismo* y el *Taylorismo*, desarrollados en la *Segunda* y luego incrementada a través del uso de los avances tecnológicos de la *Tercera Revolución*. Es como traer una serie de caras o vivir facetas de vida distintas, como si fuéramos personas desagregadas y no actores con responsabilidad social y por ende ética. En la *Cuarta Revolución Industrial* esta disgregación

se hace más complicada, porque ahora se desarrolla en ambientes virtuales o a distancia, en la presencialidad y de manera simultánea en el mundo híbrido. Es ahora la ética de los datos, del metaverso, de la Inteligencia Artificial, de la privacidad, de la modificación genética, entre otros aspectos dignos de reflexionar.

En este orden, vale cuestionarse si la ética puede sólo reducirse y analizarse por secciones, en un mundo donde se producen problemáticas graves derivadas de este individualismo y la despersonalización, o bien, pensar la ética desde una perspectiva más integradora, no sólo desde el uso, sino desde los efectos que tiene la acción humana, en el colectivo, en la comunidad y en la historia, aunque esta se produzca desde la presencialidad, la virtualidad o los ambientes híbridos. Se requiere desarrollar un espíritu ético potente que actúe en todos esos ámbitos de lo que ahora es la vida. Algo así como lo que Abellan, prologuista de Max Weber (2001, p. 18), retomando sus ideas, denomina “espíritu” como una disposición psíquica del individuo que se manifiesta en sus pautas de comportamiento, en los criterios con los que organiza su vida”. Esta idea es relevante, porque refiere a una ética mayor, que involucra la reflexión de las personas, pero en la búsqueda de organización de su vida, completa.

Las reflexiones vertidas permiten afirmar que una visión de la ética como si fuera única, por ejemplo, aquella guiada por la ley o el deber ser, es inadecuada, en tanto resulta unívoca, es decir, no se trata sólo de seguir los principios del capitalismo o el “espíritu del capitalismo” donde “ganar dinero, en definitiva, se convierte en un fin en sí mismo” (Weber, 2001, p. 18); pero tampoco de considerarla como un acto por sectores como se mencionó desde Hortal y Bauman; sino referirla de una forma más proporcional, es decir, como reflexión moral para la acción histórica. Un “dispositivo ético” orientado desde un saber-poder y subjetividad que reconozca la vida en su totalidad, en su cotidianidad y, la acción como un producto histórico y de época, que al tiempo que se produce desde estas condiciones, también las modifica y moldea, ya sea virtual, presencial o híbrida.

La ética hermenéutica analógica

Con un sentido de proporción Mauricio Beuchot propone una hermenéutica analógica, como intencionalidad de comprender las proporciones de la ética y situarla entre los equívocos del relativismo y la disgregación; así como de los unívocos de la moralidad única en sus diferentes manifestaciones. En principio como “reflexión crítica, tanto destructiva como reconstructiva [que tiene] por cometido la evaluación de las normas, los principios y las virtudes que guían nuestra vida en comunidad” (Beuchot, 2004, p. 5). Nótese como el filósofo resalta el aspecto reflexivo y crítico, es decir una forma de ejercer el pensamiento, de discernir entre los principios de la moralidad (normas, principios y virtudes) como un elemento de época y decidir de forma personal, con una motivación, su realización en favor de lo colectivo.

Sin duda se trata de una consideración de la ética desde otro lado, uno más integrador, que reconoce las condiciones donde se sitúa el ser, pero no sólo frente a sí mismo, sino con un sentido más amplio e importante “una acción personal en la sociedad” (Beuchot, 2044, p. 6). El actuar ético que se convoca ahora, no obedece a los valores del personalismo capitalista, ni se encamina como un actuar desde el “espíritu empresarial” (Dardot y Laval, 2013, p. 135), sino que se establece como lo dice Beuchot con otras “bases racionales” (Beuchot, 2004, p. 74). De allí que haga referencia a una:

Ética hermenéutica [...] que buscará lo más posible límites para el comportamiento y fundamentos para establecerlos, por más que no sean duros y firmes, sino analógicos. No será, pues, una ética prepotente ni rígida (univocista), pero tampoco permisiva o *light* (equivocista), sino atenta a la interpretación del hombre, para comprender lo que es el ser humano y tratar de adaptarle las reglas y las virtudes que le sean adecuadas. (Beuchot, 2004, p. 75).

La aportación del filósofo mexicano es útil porque proporciona a la conceptualización que se hace de la ética, un carácter pertinente y en cierta manera universal, que se opone a la

disgregación del *ethos* que opera actualmente; pero también se aleja de los moralismos y legalismos exacerbados. En suma, se trata de una ética donde confluyen la ética de principios y la ética de consecuencias, la ética de leyes y la ética de virtudes” (Beuchot, 2004, p. 77). Cuán acertada resulta ser esta concepción en tiempos de cambios constantes y decisiones guiadas por el utilitarismo y la inmediatez, donde los seres humanos parecemos navegar en la incertidumbre, de modo que se corre el riesgo de pensar que sólo existe una motivación para vivir: la obtención de ganancias, el consumo, la innovación o el éxito; o por el contrario, que cualquier motivo es suficiente para realizar la vida, lo que la reduce y sujeta al interés personal o, incluso al desbordamiento de las pasiones y los deseos que se impongan sobre cualquier cosa. Asimismo, implica el reconocer que la vida actual ya no sólo es de presencialidad, sino también de virtualidad, y esta segunda derivación, por realizarse a través de los medios, no deja de ser actuación humana y, por ende, de producir efectos en el colectivo.

El dispositivo ético analógico

Este afán de considerar a la ética de manera hermenéutica y analógica, es decir en sus proporciones propuesto por Mauricio Beuchot, puede completarse, con las aportaciones de Michel Foucault, quien en su hermenéutica también reconoce ciertas derivaciones que conforman al “discurso”, en este caso al ético y que pueden analizarse a partir del concepto de “dispositivo” presente en su obra y desarrollado por pensadores como Agamben. Es decir, podemos hablar de las proporciones que componen al dispositivo ético de época, lo cual nos servirá para analizar aquel que opera en tiempos de la *Cuarta Revolución Industrial (CRI)*. Aunque Michel Foucault (1994) define al dispositivo como un conjunto de elementos de corte discursivo, político o intersubjetivo, es Giorgio Agamben quien logra concatenarlos y referir una estructura al retomar la obra del mencionado filósofo y definir al dispositivo como:

Un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve:

tanto lo dicho como lo no-dicho [...] la red que se establece entre estos elementos.
(Agamben, 2014, p. 7).

La conceptualización es complicada porque refiere elementos que se articulan “en red” establecidos en un todo, donde convergen los saberes, lo instituido, las estructuras, las normas, lo legitimado, la ideología, la cultura, las reglas escritas y no escritas, etc. No obstante, la complejidad de esta definición nos sirve para complementar la idea de “proporciones” que ya señalaba Beuchot en su analogía. Aplicados a la ética, nos ayuda a dilucidar cómo en la construcción de esta y por extensión de las respuestas que produce, convergen diferentes elementos susceptibles de considerarse como un entramado o maraña, que actúan como un todo, pero se pueden “separar” para su análisis fino.

El mismo autor, reconoce en el dispositivo “una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder [...] resulta del cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber” (Agamben, 2014, p. 8 – 9). Por eso es adecuado ahora referir –para su análisis hermenéutico analógico– al dispositivo ético como un conjunto o entramado de elementos de saber, poder y subjetividad que producen la respuesta ética. Dicho de otro modo, el hacer de las personas –éticamente– es la resultante de esas relaciones que operan proporcionalmente. Evidentemente el dispositivo ético opera tanto en la presencialidad, como en la virtualidad, en los medios híbridos y en toda interacción remota o a distancia. Dicho esto, es adecuado pasar a la exposición sobre las características e implicaciones de la ética en la *Cuarta Revolución Industrial (CRI)*.

La Cuarta Revolución Industrial (CRI)

La *Cuarta Revolución Industrial* en el siguiente paso en el proceso genético de la industrialización que inició en el siglo XVIII, con la implementación de las máquinas de vapor y el uso del carbón; seguida por la *Segunda Revolución Industrial* Del siglo XIX, donde se generaliza el uso de la electricidad y de otras fuentes de energía, pero sobre todo la aplicación de la ciencia para el perfeccionamiento de las máquinas y la creación de tecnología, que dio lugar a finales del XIX y principios del siglo XX a la *Tercera Revolución Industrial* definida por la introducción de las tecnologías digitales y de la comunicación

masiva como el internet y formas alternativas de energía a los hidrocarburos, a la que también se la ha denominado revolución científico tecnológica o revolución de la inteligencia (Sánchez, 2019, p. 35).

La *CRI* es en esencia un cambio vertiginoso que se deriva de las revoluciones anteriores; pero no las sustituye, al contrario, las incluye, integra y mejora, en un proceso genético acelerado y en constante actualización. En palabras de Sánchez, en la *Cuarta Revolución Industrial (CRI)*:

Las nuevas tecnologías, las impresoras 3D, el Internet de las cosas (IoT), la nube de almacenamiento, el *big data*, la inteligencia artificial y las redes sociales cambian la manera en que se presta el trabajo [...] Por su parte, *big data* implica realizar el análisis de grandes datos para anticipar errores, comportamientos, reducción de tiempos y costos, así como cubrir una demanda —paradójicamente, producida a partir de una anticipación de comportamientos o de una predisposición del ser humano hacia determinado producto, derivada del análisis de información personal y/o grupal— de manera oportuna. De igual manera, a través de la nube, se permite almacenar digitalmente una gran cantidad de información, que puede ser procesada a través de *big data* (Sánchez, 2019, p. 35).

Este cambio industrial es en esencia una revolución de datos, que sucede al uso masivo de la TIC² durante la tercera revolución, además del desarrollo de procesos que involucran las formas de recabar los mismos, analizarlos, procesarlos y aprovecharlos para hacer predicciones, anticipar la manera en que reaccionan las personas y los grupos, generar tendencias de mercado, crear o transformar hábitos de consumo, establecer mecanismos de control social, mejorar los procedimientos diagnósticos en salud, establecer o mejorar estrategias formativas, entre un sin fin de posibilidades a partir de la “máquina que aprende”.

² Según Sánchez (2008, p. 156). El concepto de TIC: “incluye a las modernas tecnologías, [...] también a los medios de comunicación social convencionales; la radio, la televisión y el sistema telefónico. Desde esta perspectiva, más amplia e inclusiva, es más factible considerar los contextos rurales, ya que en muchos de ellos aún imperan esos medios tradicionales de comunicación, y solo paulatinamente se han podido incorporar las TIC más recientes, sobre todo la Internet.

Cabe mencionar que la gama de elementos que componen a la CRI es basta y compleja, por ejemplo, la empresa Gartner señala varias tendencias tecnológicas en este 2022, como lo son: *Tejido de datos, Malla de ciberseguridad, Computación de mejora de la privacidad, Plataformas nativas de nube, Aplicaciones componibles, Inteligencia de decisiones, Hiperautomatización, Ingeniería de IA, Empresas distribuidas, Experiencia total, Sistemas autónomos, Inteligencia artificial generativa*³; por otro lado, Google (2022) señala los elementos como: *Aprendizaje automático, Asistente virtual, Bots y robótica, Conjunto de datos, Conocimiento, Diagnósticos, Enseñanza, Ética, Filosofía de código abierto, Humano en el bucle, Lenguaje binario, Ordenadores cuánticos, Predicciones, Reconocimiento de voz, Sistema Neuronal, Visión artificial*, entre otros⁴.

Sería posible señalar más derivaciones, como las propuestas por *Apple, Amazon*, entre otros; sin embargo, en este trabajo me centraré en algunos aspectos básicos en la *revolución de los datos* que están presentes en todas estas derivaciones tecnológicas como lo son: *la máquina que aprende (ML), la Inteligencia Artificial (IA), el internet de las cosas (IoT)* y el metaverso.

Cada uno de ellos representan elementos de una realidad vigente que avanza vertiginosamente y, a los cuales debemos poner atención por la relevancia que tienen en nuestra vida cotidiana; pero sobre todo, por los dilemas éticos que en su implementación subyacen. Los cuales dan una muestra de cómo el uso y avance de la tecnología no está directamente relacionado con la pandemia, sino que obedece a un proceso de mayor orden e importancia, histórico y de época. Es en este tenor que a continuación se realiza una breve exposición y reflexión sobre los mismos.

³ El informe completo con la descripción de cada uno puede consultarse en: Gartner (2022). Las principales tendencias tecnológicas estratégicas de Gartner para 2022. Disponible en: <https://www.gartner.mx/es/tecnologia-de-la-informacion/insights/principales-tendencias-tecnologicas>

⁴ La descripción completa de estos conceptos puede consultarse en: Google (2022). Cómo entender la Inteligencia Artificial. Disponible en: <https://atozofai.withgoogle.com>

La “máquina que aprende” (IA, IoT y ML)

El mismo Sánchez (2019) en referencia a esta Inteligencia Artificial (IA) esboza los cambios que se darán a partir de su masificación en diferentes áreas con la “probabilidad de que la inteligencia artificial supere a los humanos en todas las actividades en 45 años y de automatizar todos los trabajos humanos en 120 años” (p. 36). Esto evidentemente involucra al sector educativo, es decir, la cuarta era digital implica una sustitución sin precedentes de las funciones humanas, por aquellas realizadas por las máquinas inteligentes.

Además, este cambio significa la posibilidad de nuevas interacciones entre las personas y esa IA, no sólo como quienes alimentan a la “máquina”, sino como actores pasivos que están a sus designios, dado que cada vez más, las condiciones de los mercados, del consumo, en el trabajo, en la educación, en el gobierno, serán mediadas y realizadas con base en los resultados que arroje esa inteligencia. De aquí que se haya afirmado en este trabajo el hecho de que la pandemia sólo aceleró o permitió experimentar una forma de vida ya esperada y planeada en este cambio tecnológico.

Sobre la “máquina que aprende” y el uso de los datos, grandes empresas se han encaminado al desarrollo de su potencia para “cosechar” datos y generar posibilidades diversas con su uso. La empresa *Huawei* define a la Inteligencia artificial como “inteligencia de objetivos sin vida, es decir, máquinas las cuales cuentan con un rendimiento analítico integral. Este rendimiento resulta en diferentes habilidades (típicamente humano) como la percepción, capacidad de aprendizaje, argumentación, planeamiento y deducciones de decisiones” (2021, s/p). Asimismo, el *Aprendizaje de máquina* o *machine learning* (ML) es aquel donde:

Un ordenador detecta por sí mismo el patrón de datos proporcionados y las leyes que rigen. Tras la finalización de la fase de aprendizaje se generalizará la experiencia adquirida, es decir, transformado en conocimiento, lo cual después puede ser utilizado como transferencia de nuevos registros. Por consiguiente, es importante realizar el AM de inteligencia artificial, dado que en su esencia la inteligencia no es otra cosa

que aprender. Por lo que de la misma forma que aprenden a comunicarse las personas, o a reconocer determinados modelos (por ejemplo, en forma de gramática) o a tener en cuenta las reglas a la hora de conducir, pueden las máquinas también ser formadas, para después poder llevar a cabo por sí solos las actividades relacionadas con ello. (Huawei, 2021, s/p).

Desde estas definiciones, la inteligencia artificial es la capacidad de las computadoras para realizar procesos automáticos para resolver analizar problemas y tomar decisiones; mientras que el como “máquina que aprende”, logra mejorarlos a partir del uso e introducción de nuevos datos, es decir un conjunto de “entrenamiento automáticos basados en la exposición de datos” (Huawei, 2021, s/p). En este orden las personas actuamos en principios como creadores de esta tecnología “inteligente” o automática; pero luego, intervenimos como usuarios alimentando su “aprendizaje” de forma continua, Es decir, cuando hacemos una búsqueda en internet, al utilizar la lavadora inteligente, el ordenador, nuestro whatsapp, al disfrutar una serie en *Netflix* o, incluso al hablarle a *Siri* o *Alexa*, alimentamos la cosecha de datos y mejoramos el aprendizaje de la máquina, que se hace, por tanto –si cabe la expresión–, más inteligente de lo que era. La empresa Huawei lo señala del siguiente modo:

La IA más «fuerte» que todos imaginan es una que puede conectar todos los datos aprendidos para tener la capacidad de manejar cualquier situación. Sin Machine Learning (aprendizaje automático), la Inteligencia Artificial se limitaría simplemente a ejecutar largas listas de «si X es verdadero, haz Y o de lo contrario, haz Z». Sin embargo, esta innovación le da a los ordenadores el poder de resolver las cosas sin que las tengan programadas explícitamente. (Huawei, 2021, s/p).

Básicamente esta forma de aprendizaje de la máquina está presente ahora en las cosas, a través del denominado Internet de las cosas (IoT), que se convierten en medios a través de los cuales, la máquina que aprende “cosecha” datos para hacerse más inteligente o fuerte. Esto es, instrumentos de crecimiento de la Inteligencia Artificial (IA) que se inmiscuyen en todos los aspectos de nuestra existencia cotidiana. Un riesgo evidente a nuestra privacidad y

seguridad, que implica, sin duda a la ética, no sólo en el uso de estos datos, sino en la misma posibilidad de su obtención, hasta ahora poco regulada. Me pregunto cuáles son los límites de una inteligencia artificial que se hace cada vez más fuerte y casi omnipresente.

Las redes sociales y el metaverso

Si a lo dicho sumamos la magnificación de la virtualidad en todos los aspectos de la vida, como lo son las Redes Sociales, que según Sánchez (2019) constituyen una nueva forma, no sólo de comunicación y de información. Sino que son espacios que permiten la venta y compra de mercancías, así como la aparición de nuevas actividades o empleos, por ejemplo, *youtubers* o *influencers*”, encontramos posibilidades de nuevas maneras de realizar la vida cotidiana, ahora en todo lugar donde exista internet. Las redes sociales se convierten en espacio para el desarrollo de la vida social –el *metaverso*–, interesante que al mismo tiempo que nos encontramos en nuestros domicilios, en la recámara, en el auto, en la escuela, podemos interactuar en prácticamente cualquier parte del mundo, realizar actos comerciales, trabajar, resolver asuntos legales, trámites, buscar pareja, entre otras posibilidades; pero al tiempo, en estos medios también se realizan actos delictivos y lesivos contra las personas, abusos de menores, fraudes, acoso de cualquier tipo entre otras muchas cuestiones reprobables.

El metaverso

Evidentemente, la interacción social en las redes sociales es una vida real en la virtualidad – si cabe el término–, de acuerdo con Vanesa Pombo:

El metaverso es un entorno virtual inmersivo que supone la siguiente evolución de internet. Por lo tanto, su objetivo no es que lo usen solo los amantes de la tecnología, sino también todas las personas que ahora utilizan el ordenador y los dispositivos móviles para conocer nuevos amigos, ordenar una transferencia bancaria o pedir comida a domicilio: es decir, todo el mundo” (Pombo, 2022, s/p).

Interesante resulta que sean las grandes corporaciones, quienes promueven con gran fuerza el desarrollo de la era tecnológica 4.0, por ejemplo el caso de *BBVA* (de donde procede

Vanesa Pombo) o el mismo *Facebook*, que en su página *Meta*, define al metaverso como: “un espacio donde podremos trabajar, jugar y conectarnos con otras personas en experiencias online envolventes [y] se construirá gracias al aporte diario de todo tipo de personas innovadoras, a través de ideas creativas y el desarrollo de apps prácticas” (Meta, 2022). Nótese cómo se trata de una nueva realidad, ya ni siquiera híbrida, sino virtual, la vida en y a través de la tecnología. Es importante preguntarnos cuál debe ser la ética presente en esta innovación y, por otro lado, cuál es la que se requiere para hacerle frente.

Proporciones y dilemas de la ética en la Revolución de los datos

Como se ha esbozado, el uso de la tecnología no sólo responde a las condiciones generadas por la pandemia *Covid-19*, sino que es parte del desarrollo de la Cuarta Revolución Industrial, que es en esencia de los datos. En la misma se desarrollan respuestas éticas diversas que deben ser entendidas en sus proporciones. Según se ha visto, las motivaciones morales de las personas ahora se definen entre ciertas tensiones éticas, que puedo señalar en las siguientes proporciones.

Superar al mundo capitalista neoliberal

Es evidente que las revoluciones industriales están insertas en un modelo de humanidad capitalista, que se ha desarrollado entre el liberalismo, el nuevo liberalismo, el ordoliberalismo y el neoliberalismo, pero tienen en su esencia el mismo interés guiado por el “espíritu de la ganancia”, el “hombre empresarial”, la competencia, el individualismo y el consumo, en el ideario de progreso e innovación que caracterizan a la cosmovisión referida. En este orden la *Cuarta Revolución Industrial* se produce en un mundo donde los valores del capitalismo se han exacerbado y, se corre el riesgo de que transiten hacia sociedades de control aún en la capacidad de decisión –por tanto, de la libertad de las personas–, la era de los datos, si bien promete la mejora en la vida de los seres humanos, al tiempo, implica una cooptación en su libertad de decidir. Lo anterior, porque el tener acceso a datos infinitos sobre los intereses de las personas y, luego usarlos para definir tendencias de mercado y consumo, cuando menos y cuando más a la manipulación masiva, es preocupante.

Asimismo, la revolución de los datos nos lleva directamente al asunto del negocio que significan, es decir ¿cuál es el valor de los datos que proporcionan las personas? Ya que, para los gigantes de la tecnología y el comercio, significan ganancia impresionantes, por ejemplo, según la revista Proceso, “la Inteligencia Artificial (IA) tendrá un crecimiento anual del 27% en el mercado español entre 2020 y 2025, lo que supondría alcanzar una cifra de mil 400 millones de euros invertidos ese último año”. Es decir que se trata de un gran negocio cuyas ganancias se quedan sólo en los grandes “mercaderes de datos”, pero no llegan a quienes los producen, es decir, los usuarios, que al contrario pagan por la tecnología o servicios digitales que consumen, sin recibir retribución alguna.

El asunto de la privacidad, el hipercontrol y la seguridad

La privacidad en el uso de los datos que las personas proporcionan a la *máquina que aprende*, resulta ser un debate ético relevante, porque implica establecer una valoración entre bienes tutelados e igualmente relevantes, es decir, decidir si se pondera derecho que los humanos a decidir sobre la información que proporcionan a la IA y los límites de su uso, o por el contrario, sin en la salvaguarda de la seguridad nacional, o del “progreso” económico, los gobiernos o empresas tienen acceso a nuestros datos, con la posibilidad de usarlos como mejor les convenga, en un mundo donde existen aún pocas regulaciones en la materia. Ante esto, vale pregunta ¿la máquina que aprende?, en tanto ente cibernético, ¿tiene el derecho de “cosechar” información sobre los aspectos de nuestra vida cotidiana, aún los más íntimos, y utilizarlos para fines de mercado o control social?.

Esto representa en términos sencillos un “panoptismo⁵” cibernético, para fines del presente escrito se entiende como, la exacerbación de la vigilancia y el control social, que se concreta en estrategias de supervisión social mediadas por la tecnología (en particular aquella relacionada con la IA, el internet de las cosas, el análisis biométrico o el aprovechamiento de

⁵ Según Foucault (2003), un panóptico en: “espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos —todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario” (p. 182).

los metadatos que propician los usuarios de la web y sus derivaciones). Recupero el concepto de panóptico en la época actual, porque la tecnología le permite lograr una “vigilancia permanente, exhaustiva, omnipresente, capaz de hacerlo todo visible, pero a condición de volverse ella misma invisible” (Foucault, 2003, p. 197).

En relación con esta hipervigilancia mediada por la tecnología, se puede mencionar el debate en torno a la empresa *Facebook* que “se está enfrentando a una ola de indignación global y sus acciones han perdido valor después de que se supo que datos de millones de usuarios fueron recopilados de manera inapropiada por la consultoría política *Cambridge Analytica* para influir en votantes estadounidenses y británicos” (El Economista, 2018, s/p). Otro caso lo constituye la tecnología que China utilizó para luchar contra el *Covid-19* y que también sirve para controlar a sus ciudadanos, según Amnistía Internacional:

China durante la pandemia de COVID-19, en tanto que emplea todas las armas de su arsenal tecnológico para combatir la mortífera pandemia que actualmente está azotando el mundo. Con todo, mientras el país sale gradualmente del confinamiento, cabe preguntarse si estas herramientas de vigilancia, empleadas para abordar la crisis de salud pública, pueden estar utilizándose más ampliamente —y de manera más represiva— para amenazar la privacidad y coartar la libertad de expresión: (Amnistía Internacional, 2020, s/p).

El asunto ético es si las respuestas de las personas deben someterse al control a través de la Inteligencia Artificial (IA) y el Internet de las cosas (IoT), para dejar que su información sirva para el “beneficio social” o, por el contrario, defender el derecho que tiene a su privacidad e individualidad, aún cuando esto signifique vulnerar la seguridad de todos. Evidentemente es un tema que involucra a la educación, dado que, al parecer el uso de la tecnología de datos, más que servir como medio de formación de responsabilidad social en los ciudadanos, parece orientarse a vigilarlos, es decir, no confiar en ellos. En este sentido podemos estar ante un gobierno por los datos o una dictadura de datos.

Es urgente que las personas, a través de los procesos formativos, aprendamos a ponderar nuestra privacidad y seamos responsables socialmente, no se trata de imponer el control a partir de la vigilancia de la IA; sino promover mecanismos de colaboración social, donde los ciudadanos actúen no por temor a que se les descubra, sino en pro del bien común. La hipervigilancia a que estamos sometidos demuestra el deterioro del tejido social, es decir, cada vez somos menos confiables los humanos y más las máquinas. Esto no debe ser así, es necesario pensar en sociedades donde prive el derecho de las personas antes que la coacción.

Asimismo, es importante el tema de la ética empresarial, es decir, una empresa debe recabar datos de manera indiscriminada y usarlos a su consideración, o al contrario, obtener la autorización de sus usuarios y usarlos en su beneficio, en el del colectivo y no sólo para obtener ganancias o fortalecer su poder de mercado u opinión, ya que entonces estamos ante una empresa que manipula y abusa de sus usuarios, con los daños sociales que esto conlleva. Eso implica la urgencia de desarrollar procesos formativos sobre el uso de nuestros datos en las *redes sociales* y el *metaverso*, es decir, aprender a gestionarnos como personas y a exigir que la acción empresarial tecnológica sea respetuosa de las personas y la comunidad.

Situar a las personas en la actualización o la obsolescencia

Un tema relevante está relacionado con la obsolescencia que la llegada de una Revolución Industrial produce en las personas, pero también la posibilidad de actualización. Si bien el punto nodal de esta circunstancia toca temas evidentemente formativos, porque es a través de la educación que se puede prevenir a menguar la obsolescencia de las personas, en términos éticos, da lugar a nuevas formas de exclusión y discriminación. Por ejemplo, la que se produce entre los operarios de maquinarias cuyos procesos pasan a la total automatización. La llegada de la tecnología automática genera desempleo y por ende efectos sociales y económicos. De acuerdo con el BID⁶, la expansión en el uso de la Inteligencia Artificial (IA) ha generado que en América Latina “entre el 36 % y el 43 % de los empleos en América Latina están en riesgo por el efecto de la automatización [...] los países con menor PIB per

⁶ Banco Interamericano de Desarrollo.

cápita y mayor desigualdad tienen un mayor riesgo de perder puestos de trabajo por las tecnologías” (Agencia EFE, 2018, s/p).

Lo dicho significa una afectación directa para las personas que no sólo debe ser medida en términos de porcentajes, sino de afectaciones reales en lo cotidiano, con efectos emocionales, de convivencia, en el acceso a los servicios, a la educación y en el bienestar. Implementar tecnología, sin duda ayuda a mejorar múltiples ámbitos del actuar humano, es innegable que a través de la misma se mejoran procesos médicos, se organizan mejor las ciudades, las empresas se vuelven más productivas y se produce un mejor acceso a bienes y servicios; sin embargo, para quienes sufren el otro lado de la moneda, es decir, quedar excluidos del sistema por causa de su obsolescencia frente a la tecnología, el panorama no es muy prometedor, debido a que muchas de esas personas encuentran en la tecnología algo difícil de apropiación, porque no pertenece a su trayectoria vital, en tanto son migrantes digitales.

Esta circunstancia genera incertidumbre ante el constante cambio y por ende, dificultades para la realización vital. Es, por tanto, es urgente que, desde el sector gubernamental y educativo, se echen a andar propuestas formativas para que las personas puedan actualizarse y por ende estar en posibilidades de seguir su vida. Un reto de la ética frente a la automatización es lograr que estos procesos no estén centrados sólo en la ganancia y la mejora de la productividad; sino que reconozcan a las personas y el valor de su bienestar, es decir, el centro no deben ser la utilidad y sus lógicas; sino la integración de todas las personas, el bienestar y el interés colectivo.

La discriminación de los datos y sus riesgos

Un punto nodal de discusión ética frente a la era de los datos, es el tema de la selección de estos, es decir, las directrices que guían la “cosecha”, análisis y uso de los datos que se obtienen a través de las cosas (IoT) y que se incorporan al aprendizaje de la “máquina”. Esto toca el tema de los valores éticos en la máquina, esto es ¿bajo cuáles criterios la IA decide lo que es correcto o incorrecto?, ¿cuáles son los valores del mundo digital?, ¿a la “máquina que aprende” le interesa el bienestar colectivo o, sólo el negocio? Estas preguntas son sólo para

enfaticar que la tecnología, aunque no tiene conciencia o valores en sí misma, si obedece a ciertos intereses de época, que ahora son capitalistas neoliberales.

Por ende, a los de las empresas y gobiernos, cuyos intereses corren el riesgo de ser diverso al al beneficio de todos. Por ejemplo, si se alimenta la inteligencia artificial con una serie de datos biométricos y faciales y luego se le “pide” o “instruye” que determine cuáles personas son las mejores o las mas bellas, me pregunto ¿cómo logra tomar la decisión? Evidentemente, porque los datos que en ésta se han introducido, responden a modelos sociales preconstruidos y a una cultura. Por otro lado ¿cómo se deciden las áreas en donde se intensificará el uso de la IA? Acaso es a partir de las emergencias sociales, o quizá en relación con los intereses comerciales. En fin, se debe considerar a la tecnología como un aliado de la humanidad y del medio ambiente, más no como una forma que eventualmente puede llevarnos a graves crisis inusitadas. Por ejemplo, al uso de la tecnología de datos para luchar contra activistas que defienden derechos humanos o contra el derecho de manifestación, libre decisión o expresión.

Un ejemplo es el uso que el gobierno chino, ha hecho de la Inteligencia Artificial (IA) para mitigar la acción de las y los defensores de los derechos humanos. Según Amnistía Internacional:

Las autoridades habían instalado numerosas cámaras de vigilancia fuera del apartamento de Li Wenzu, esposa del recientemente liberado abogado de derechos humanos Wang Quanzhang. El año pasado, durante el foro de negocios de la Franja y la Ruta, en todo el país se impidió a personas críticas con el gobierno y quienes habían planteado reclamos comprar billetes de tren a Beijing ya que estaban en la lista negra del sistema de venta de billetes. Las autoridades también han exigido a algunos defensores y defensoras de los derechos humanos llevar pulseras de localización en todo momento. (Amnistía Internacional, 2020, s/p).

Estamos entonces ante un uso sesgado de la tecnología, con fines diversos al beneficio colectivo que significa un riesgo para la humanidad, por ende, debemos preguntarnos ¿para que la tecnología?, ¿con cuáles finalidades deben usarse los datos?, ¿cuáles son los límites de su uso en la humanidad? Sin duda son temas que darán para análisis sucesivos, pero su reflexión y análisis crítico es fundamental.

A manera de conclusión

Una educación ética analógica frente a la Cuarta Revolución Industrial

Una vez que se ha reflexionado y discutido sobre el papel de la ética frente a la Cuarta Revolución Industrial y, evidentemente reconociendo que se puede indagar mucho más sobre el tema, dada su relevancia y actualidad. Es posible afirmar que el uso de la tecnología obedece a posicionamientos éticos y los produce. Por ende, es relevante considerar a la ética frente a la implementación de la tecnología, quizá hasta hablar de la “ética tecnológica”. En afán de concluir, es menester proponer algunas líneas formativas que se deben considerar en la construcción de una educación ética adecuada a la actualidad, mismas que a continuación se abordan.

El uso de la tecnología es inminente, pero no debe asumirse acríticamente

Las personas que intervienen en procesos formativos se encuentran insertos en la implementación de la CRI, la pandemia Covid-19 mostró de manera contundente, la importancia de los medios virtuales e híbridos. El desarrollo de una educación adecuada al uso de la tecnología no sólo debe ser remota o de emergencia, sino y sobre todo ética y crítica, esto es, que reconozca que la “máquina que aprende” no es neutral, sino que responde a intereses, por ende, resulta urgente comprender cuáles son, para producir respuestas adecuadas tendientes a garantizar el interés común a través de la educación. Los estudiantes deben aprender a magnificar el impacto que el uso de la tecnología tiene en sus vidas, en las comunidades, en el medio ambiente, en las condiciones de época, para actuar de forma prudente –analógica– y no sólo instrumental.

Se trata de un uso tecnológico que reconozca la dignidad de las personas y se fortalezca en la solidaridad

El uso de la tecnología puede generar la falsa percepción de que el valor de una persona está debido a su posibilidad de acceso a la misma. Es decir, establecer diferencias entre quienes pueden tenerla y quienes no, por ende, nuevas formas de discriminación por tal acceso. Por otro lado, es importante tener ese respeto en la valoración, análisis e interpretación de los datos, para no dar lugar a exclusiones debido a género, edad, orientación sexual o apariencia física. Evidentemente, los datos pueden ser usados para esos fines. Además, por el coste de la tecnología, se debe garantizar el acceso para todos, por tanto, su democratización y, la posibilidad de que las personas decidan cuáles datos desea ingresar y cuáles no, en virtud de la necesidad del respeto a su privacidad y dignidad.

La pandemia nos demostró cómo las personas que no tienen acceso a internet o a las computadoras, tuvieron dificultades para acceder al servicio educativo, pero no sólo eso, sino al trabajo, a la posibilidad de acceder a la justicia, al entretenimiento, a la realización de trámites. Es decir, se recrudecieron las diferencias sociales, ahora en virtud del acceso a estos medios. Condiciones agravadas por el individualismo social en que vivimos y la falta de solidaridad comunitaria de quienes sí cuentan con el acceso, hacia quienes no lo tienen. Evidentemente, para mitigar estos efectos adversos, la solidaridad resulta fundamental, lo cual implica un cambio de paradigma en la humanidad capitalista. Y ya que se habla de dignidad de las personas, también se debe promover un uso responsable de la tecnología para disminuir el daño que se genera en el medio ambiente.

Pensar la ética analógica de los datos como un fundamento para el buen desarrollo de la era tecnológica

De esta manera, se puede afirmar que en la construcción de la respuesta ética, actúan proporciones históricas y de época, como lo instituido, las costumbres, los ideales de ser humano, el discurso de la ciencia, las estructuras establecidas; pero también, lo instituyente, la capacidad de decidir del ser humano, sus anhelos y aspiraciones, los deseos, sus

interacciones interpersonales, etc. Es decir, un actuar ético analógico se produce desde esta conciencia de totalidad, y de los límites y posibilidades que estas condiciones representan. Por ejemplo, en relación con el uso de la tecnología, las personas han producido una respuesta ética de emergencia, en el mejor de los casos como estrategia de adaptación y, en el peor, como instrumentación de supervivencia a una realidad inminente. Sin embargo, esta posición estaría dentro de los equívocos de la respuesta ética de emergencia, porque se produce desde la falsa idea de que el uso de la tecnología remota obedece a la emergencia sanitaria y, que los medios virtuales e híbridos, son pasajeros y estarán en uso sólo mientras dure la pandemia.

Evidentemente, la respuesta ética que resulta procede del error o de la ignorancia, porque el uso de la tecnología para el trabajo remoto, no tiene que ver sólo con la llegada de la Pandemia Covid-19 –que la aceleró–; sino con un proceso más amplio y complejo denominado *Cuarta Revolución Industrial (CRI)*, que de ningún modo es pasajero y en el que se implementan cambios que tienen hacia la generalización en el uso de la tecnología y, por ende, de los medios virtuales en lo laboral, lo comercial, lo educativo, e inclusive en la cotidianidad a través del denominado *Internet de las Cosas (IoT)*.

Pasar de la mera instrumentalidad a la respuesta ética analógica

Sumado a lo dicho, resulta importante reflexionar sobre el tipo de respuesta ética, en su carácter de acción histórica y reflexionada sobre la moral, porque los seres humanos nos enfrentamos cada vez más a situaciones donde parecemos quedarnos obsoletos y sustituidos por la tecnología, por ejemplo la inteligencia artificial (IA), o en actuaciones híbridas o totalmente virtuales que hemos denominado tele trabajo; pero que no dejan de ser un uso recrudescido de los medios tecnológicos en todas las acciones de nuestra vida cotidiana, que hoy, además de tener una proporción presencial, tienen muchas más virtuales, como lo es el caso del metaverso, las redes sociales, el teletrabajo o las interacciones a distancia de tipo profesional o personal. Sin olvidar la cantidad de datos con los que habitualmente alimentamos a esa máquina en constante aprendizaje, que cada vez es más capaz de aprendernos, interpretarnos, predecirnos y orientar nuestras decisiones. Estamos entonces en un momento

crucial para el desarrollo de una petica potente que nos permita actuar en defensa de los intereses comunes y la propia vida humana, en riesgo de ser relagada por las máquinas y la revolución de los datos.

Como seres humanos no podemos tener sólo respuestas éticas instrumentales, asumir acríticamente el uso de la tecnología, aceptarla como un mecanismo invencible de control sobre la vida o, simplemente negarlos y condenarnos a la obsolescencia tecnológica, sino afrontarla de manera analógica y proporcional. Los docentes no pueden reducir su labor a una simple impementación de la tecnología que es acrítica; sino desarrollar una respuesta crítica desde la comprensión –analógica– de sus proporciones. Se trata de abonar en la formación de individuos pensantes y reflexivos, que usen la tecnología con responsabilidad social, solidaridad, democracia, respeto a la dignidad humana y cuidado del medio ambiente, para hacer contrapesos a las intenciones del gran capital y de los gobiernos autoritarios, por establecer una sociedad de control digital en todos los sentidos.

Referencias bibliográficas

- Abellan, J. (2001). Estudio preliminar. En Weber, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid. Alianza Editorial. (pp. 7 – 40).
- Agamben, G. (2014). *Qué es un dispositivo. Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agencia EFE de Argentina. (29 de agosto de 2018). BID: la inteligencia artificial hace peligrar de 36 a 43 % de los empleos en América Latina. Disponible en: <https://www.efe.com/efe/america/economia/bid-la-inteligencia-artificial-hace-peligrar-de-36-a-43-los-empleos-en-america-latina/20000011-3733590>
- Amnistía Internacional (17 de abril de 2020). Cómo ha empleado China la tecnología para luchar contra la COVID-19 y afianzar su control sobre la ciudadanía. Disponible en: <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2020/04/how-china-used-technology-to-combat-covid-19-and-tighten-its-grip-on-citizens/>
- Bauman, S. (2009). *Ética posmoderna*. España: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. Mexico: Torres Asociados.
- Dardot, C. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. España: Gedisa.
- El Economista (28 de marzo de 2018). Debate sobre privacidad en Facebook es punta del iceberg en comercio electrónico. En *El Economista.es*. Disponible en: <https://www.eleconomista.es/empresas-eAmexico/noticias/9037090/03/18/Debate-sobre-privacidad-en-Facebook-es-punta-del-iceberg-en-comercio-electronico.html>

- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits III*. Paris: Galimard.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Gartner (2022). *Las principales tendencias tecnológicas estratégicas de Gartner para 2022*. Disponible en: <https://www.gartner.mx/es/tecnologia-de-la-informacion/insights/principales-tendencias-tecnologicas>
- Google (2022). Cómo entender la Inteligencia Artificial. Disponible en: <https://atozofai.withgoogle.com>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Huawei (2021). Inteligencia Artificial (IA) y Aprendizaje de Máquina (AM). Disponible en: <https://forum.huawei.com/enterprise/es/inteligencia-artificial-ia-aprendizaje-de-maquinaría-am/thread/742481-100757>
- Huawei (2022). Retos y riesgos de la IA. Disponible en: <https://forum.huawei.com/enterprise/es/retos-y-riesgos-de-la-ia/thread/839811-100757>
- Instituto de Ingeniería UNAM (2018). Rumbo a la Cuarta Revolución Industrial. México: UNAM. Disponible en: <http://www.ii.unam.mx/es-mx/AlmacenDigital/Notas/Paginas/revolucionindustrial.aspx>
- Meta. (2022). Disponible en: <https://about.facebook.com/ltam/>
- Pombo, V. (2022). Qué es el metaverso (y qué podría llegar a ser). Disponible en: <https://www.bbva.com/es/que-es-el-metaverso-y-que-podria-llegar-a-ser/>
- Sánchez, E. (2008). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva social. En *Revista electrónica Educare*. XII. Heredia: Costa Rica. (pp. 155 – 162). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Sánchez, A. (2019). La cuarta revolución industrial (industria 4.0). Entre menos trabajo, nuevos empleos y una cíclica necesidad: la protección del trabajador asalariado y no asalariado. En Mendizábal, G., Sánchez, A. y Kurkzyn, P. (2019). *Industria 4.0. Trabajo y seguridad social*. México: IJ/UNAM. (pp. 33 – 62).
- Weber, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid. Alianza Editorial.

Resumen curricular

Doctor en Educación (UPN, México), Posdoctorante en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (AEFCM; Universidad de Alcalá en Madrid, España; OEI). Director de nivel primaria en la Ciudad de México (SEP). Miembro del Seminario Permanente de Investigación Sobre la Nueva Epistemología (SPINE-UPN) en México.



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano

Jair Alejandro Vilchis Jardón

Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0278>

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 02 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 183- 198

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano

Think neoliberalism.
A critical vision from the analogical pedagogy of the everyday

Jair Alejandro Vilchis Jardón

Universidad Pedagógica Nacional; Seminario permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE/UPN)

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0278>

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 02 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

Cuando se hace mención a problemáticas que giran en torno a la pedagogía, casi de manera inmediata se tocan temas como el aprendizaje, el currículum, la didáctica, entre otros elementos. Y aunque lo dicho muestra una parte importante de lo que es la realidad en el campo educativo –sea este formal o informal–, son pocos los que nos aventuramos a profundizar, hondar, analizar y poner sobre la mesa al neoliberalismo como punto de análisis, pues, considero que el modelo capitalista –hegemónico actualmente– no solo actúa en el sector económico, sino que ha logrado permear al sistema educativo a través de políticas, condiciones de trabajo y excesivas cargas y/o jornadas de trabajo justificadas bajo la lógica de producción, obtención de puntos y la adquisición de capital económico o simbólico que, de analizar bajo los planteamientos o teorías de lo “oculto” o implícito, preparan humanos enajenados, adoctrinados y listos para el consumo de mercancía –de aquí que el pensamiento neoliberal también alcanzó la vida cotidiana de las personas–, impulsando un tipo de educación basada en competencias, en el desconocimiento del *otro* y en la idea de que un número como la calificación o los puntos en caso del académico, los define.

Palabras clave

Educación, Formación, Humano, Neoliberalismo y Pedagogía,

Abstract

When mention is made of problems that revolve around pedagogy, almost immediately topics such as learning, the curriculum, didactics, among other elements, are touched on. And although what has been said shows an important part of what is reality in the educational field –be it formal or informal–, there are few of us who venture to deepen, deepen, analyze and put neoliberalism on the table as a point of analysis, Well, I believe that the capitalist model – currently hegemonic – not only acts in the economic sector, but has managed to permeate the educational system through policies, working conditions and excessive loads and/or work days justified under the logic of production , obtaining points and the acquisition of economic or symbolic capital that, when analyzed under the approaches or theories of the "hidden" or implicit, prepare alienated, indoctrinated humans and ready for the consumption of merchandise -hence the neoliberal thought also reached the daily life of people–, promoting a type of education based on competencies, on the ignorance of the other and on the idea that a number such as the qualification n or the points in the case of the academic, defines them.

Keywords

Education, Training, Human, Neoliberalism and Pedagogy.

Introducción

Pensar al neoliberalismo ha sido sin duda alguna una tarea clave que diversos teóricos han hecho para comprender las grandes problemáticas que aquejan a la educación, y, por tanto, a la sociedad, ya que la acción de educar no es una actividad que se delimita a la escolaridad, pues comprender esta actividad a partir de esta limitante –la de ser educado es igual a ser escolarizado– caeríamos en la incompreensión de lo que de verdad es la educabilidad. Así pues, esta acción formativa es tanto formal como informal; es decir, es formación para la vida en un sentido sensible, intelectual y práctico.

Lo dicho con anterioridad cobra relevancia si pensamos al modelo neoliberal como un virus que, con el devenir histórico ha ido mutando –cambiando–, lo cual le dio la capacidad de permear no solo al sistema económico (usando al aparato de estado para cumplir los intereses del mercado y del sector privado), sino que también al científico (el SNI, por dar un ejemplo, que somete al investigador a una lógica de sobreproducción que, en la mayoría de casos –no todos– tiene poco o nulo impacto social, ya que la meta es adquirir puntos en el sistema), al educativo (con la tan famosa evaluación numérica –la calificación–, y las prácticas que de

manera implícita adopta el alumnado y el cuerpo docente para ser agentes pasivos, sumisos y con poca participación política), y al medio ambiente (con el daño al subsuelo, al planeta y el uso de químicos que agravan el calentamiento global), entre otros.

Es a partir de lo invocado que la filosofía educativa y, por tanto, de filiación que uso para abordar la problemática planteada es la pedagogía de lo cotidiano, la cual surge a finales del siglo XX e inicios del XXI por su creador el Dr. Luis Eduardo Primero Rivas, quien recupera el escenario de la vida cotidiana como el principal elemento que debe ser tomado y analizado por los agentes que teorizan y reflexionan en torno al campo educativo, pues es aquí, en la vida cotidiana, donde se pueden encontrar las conformaciones simbólicas que han formado a las personas a partir de sus acciones, discursos y concepciones con las que comprende y obra en el mundo; es decir, en la vida diaria es posible percibir, describir, interpretar y valorar los diversos impactos que el neoliberalismo ha dado a las personas.

Por otro lado, cabe señalar que además de referir la pedagogía con la que abordo la educación, la propuesta epistemológica con la que desarrollo el conocimiento científico que más adelante desarrollaré, yace en la Nueva Epistemología Analógica, ya que es una teoría hermana de la pedagogía de lo cotidiano al ser creada por el Dr. Mauricio Beuchot Puente y el mismo Dr. Primero Rivas como una postura científica de prudencia ante la crisis en la que la ciencia positivista –que obedece a intereses capitalistas– nos llevó, negando otros saberes como el de la Historia, la Filosofía, entre otras áreas al implementar un único método como válido a la creación, aceptación y producción del conocimiento; es decir, el Método Científico de Investigación, que llevó al científico al univocismo dogmático al hacerle creer y pensar que todo aspecto de la realidad puede ser comprendido a partir de leyes naturales únicas, cuantificables, comprobables y exactas. Por otro lado, se posiciona –la epistemología aludida– como crítica a la ciencia posmoderna que, lleva a la poca rigurosidad científica al plantear que todo es válido, de aquí que la corriente referida encamina al investigador a caer en el equivocismo relativista, donde no hay puerto seguro, ni confianza en el conocimiento.

Así, la Nueva Epistemología recupera a la analogía como un *justo punto medio*, entre la univocidad y la equivocidad, y se posiciona como virtuosa al quehacer científico, pues reconoce que hay elementos que deben ser tomados en cuenta para la producción científica, tales como la sensibilidad, la historicidad y las diversas categorías que han sido invisibilizadas por la hegemonía de la ciencia occidental, tales como los movimientos decoloniales o feministas, entre otros que se posicionan en el Sur.

De este modo y a manera de conclusión de esta introducción, lo que a continuación desarrollaré estimado/a lector/a, es un análisis del neoliberalismo desde la pedagogía de lo cotidiano, donde en primer lugar explicaré de que va ésta última, posteriormente, expondré la necesidad de posicionarme en la nueva epistemología analógica y, finalmente crearé un puente epistémico y/o de entendimiento entre mi posición teórica con la temática que aquí me convoca.

Finalmente, lo que deseo aportar a la línea que he elegido, es una serie de comprensiones que, a mi modo de concebir, no solo son importantes para generar una práctica formativa profesional más humana, alejada de las tradiciones capitalistas, sino que también permite recuperar la figura del académico y del discente como seres históricos, sensibles y víctimas del modelo neoliberal.

Por lo anterior, puedo avanzar a exponer sobre:

La pedagogía de lo cotidiano. Una propuesta educativa ante la crisis actual

En pedagogía pensar en la cotidianidad como punta de lanza de las reflexiones educativas puede parecer para algunos poco atractivo o relevante para comprender la realidad educativa, de aquí que encontramos una amplia gama de trabajos, textos, tesis, reflexiones o discursos que se posicionan únicamente en la escolaridad.

Lo dicho, aunque de cierto modo es una parte de la realidad educativa –lo formal–, la realidad es que no lo es toda, ya que debe ser abordado también el ámbito social –lo informal– para generar comprensiones integradoras que den cuenta de la realidad que se vive.

Es a partir de lo anterior que la pedagogía de lo cotidiano surge como una teoría que se posiciona como crítica ante los Sistemas Nacionales de Educación que, con la hegemonía del capitalismo hicieron una reducción y, promovieron la incompreensión de lo que es la educación en su sentido primigenio, ya que en la actualidad se cree que educar es igual a ser escolarizado. Evidencia de ello son las innumerables propuestas que solo giran en torno a este escenario.

Así pues, en virtud de superar esta idea, la pedagogía aludida comprende a la educación como la formación práctica, sensible e intelectual que un grupo o colectivo da a otros que, generalmente son los más jóvenes en la comunidad que le reproduce, de aquí que su creador refiera que:

... la educación es conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversos seres humanos singulares que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato a la persona, la familia, por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal). (Primero, 2020, p. 95)

A razón de lo dicho por el autor es que comprendo que la educabilidad no solo se trata de una actividad en la que se transmiten conocimientos –prácticos o intelectuales–, sino que también es una actividad que se lleva a cabo en colectivo donde se transfieren los modos de pensar, hacer, concebir y/o comprender al mundo; es decir, la educación es una ontología, pues nos movemos y obramos desde las conformaciones simbólicas y materiales que nos brindan los grupos en los que nos encontramos inmersos, de aquí que Primero (2010) refiera que esta acción formativa es ontológica porque el mundo es lo que hacemos los humanos y reproducimos en la actividad educativa; esto es, por la formación que le damos a las nuevas generaciones surgidas en el desarrollo de la vida. (p. 99)

Sin embargo, al entender a la educación como una actividad ligada a la vida diaria y no solo a lo escolar, es que la pedagogía de lo cotidiano reconoce la importancia de la colectividad para llevar a cabo esta acción. De aquí que veo menester recuperar el concepto de

antropología filosófica, como pieza clave para comprender el pensamiento educativo del creador de dicha pedagogía.

La antropología filosófica

La antropología filosófica parte de la descripción, comprensión e interpretación del ser humano –en cuanto reconocemos sus conformaciones que lo alejen o acerquen a la ética–. De aquí que este posicionamiento busca interpretar y postular un *deber ser* del ser humano, con la finalidad, refiere Primero (2020) de encaminarnos y desarrollar un modelo ideal de persona a la que queremos formar, partiendo de una figura ejemplar. (p. 155)

Es así como dicha antropología me permite reconocer que la educación no es un proceso romántico en donde se dota de virtudes a la persona, sino que, también se debe entender que un modelo guía puede estar cercano al vicio –lo contrario a la virtud–, así pues, partir de una postura realista es reconocer que los seres humanos pueden aprender elementos que impulsen su desarrollo óptimo en la vida y, su avance a otro tipo de conocimiento –como el profesional–, a partir de una figura icónica que lo guía o, por el contrario, su devenir puede verse construido por un modelo que atente contra la ética; es decir, un agente idólico.

Lo mencionado dirige a pensar que antes de trabajar en la realización de un *deber ser*, es importante saber cómo es que estamos conformados a partir de nuestros elementos simbólicos que adquirimos a lo largo de la vida.

Ante lo dicho, es que reconozco importante recuperar a la antropología filosófica al ser ésta una postura que reconoce que los seres humanos se forman en colectivo, los cuales, van siendo dotados de un modo de comprender y abordar al mundo, pues se reconocen dos escenarios; la interioridad y la exterioridad.

La exterioridad se recupera dado que es el lugar físico donde las personas se construyen a partir de la poiesis, concebida por Primero (2010) como la actividad que realiza el ser humano sobre su medio –la naturaleza– para extraer los recursos que le permitan su supervivencia (p.

87), así pues, es la acción con la que crea sus bienes. Mientras que, la interioridad se va conformando a partir del proceso de formación humana que llevan a cabo los grupos donde está inmersa la persona –la familia, por ejemplo–, ya que en estos núcleos adquiere ideas, símbolos, una identidad, una historia, entre otros elementos que conforman sus marcos referenciales.

Es a partir de lo anterior que, desde la exterioridad y la interioridad se va conformando la conciencia de los seres humanos, la cual se suscribe a los modos de producción y a la educación que recibe de generación en generación; es decir, lo que denomina Primero Rivas como onto-antropología, la cual explica que es:

... el poder onto-antropológico [...] afirma que lo que somos está condicionado y determinado por las prácticas donde la vida nos puso, y desde ella es que se conforman las apropiaciones que nos rigen, las cuales nutridas de energías icónicas o idólicas, normaran nuestra acción. (Primero, 2010, p. 121)

Aclarado lo anterior es que puedo avanzar a definir al

Ser humano

Considerado como un elemento fundamental, el ser humano es sin duda alguna una pieza clave para desarrollar toda teoría pedagógica, pues en él recae tanto la reproducción de un tipo de educación, como su impacto y transformación en el devenir histórico –pues los modos de comprender y llevar a cabo la educabilidad han cambiado con el pasar del tiempo–.

El ser humano y, por tanto, su comprensión, es mucho más rica de lo que las teorías biologicistas han dado cuenta, ya que éstas le han limitado a entenderlo como un ser biológico que nace se adapta y muere –el darwinismo, a modo de ilustrar–, por tanto, poco se recupera de él más allá de las teorías positivistas y, de quedarnos con esta única comprensión, caeríamos en una incomprensión de este.

Por lo anterior, la pedagogía de lo cotidiano concibe a la persona como un ser sensible, con conciencia propia que se va formando a partir de las determinaciones de la época; es decir, desde la historia, su contexto y la sociedad en donde se encuentra, pues es en esta última donde se reproducen y transmiten normas de convivencia que van ligadas al ideal formativo –y por tanto educativo– hegemónico de la época. De aquí que Primero Rivas diga que:

... el ser humano es singular, con sensibilidad y conciencia del género al que pertenece y por tanto con un conocimiento deliberado de su naturaleza interior y exterior, lo que implica que conoce analíticamente sus sistemas sociales y biológicas y consecuentemente sabe de las cosas, situaciones y acontecimientos de su sociedad y de su uso adecuado; de su constitución fisiológica y su cuidado; de sus formas de comunicación e interacción, lo que conlleva a actuar adecuadamente con todos los niveles constitutivos de su ser y los espacios o ámbitos de realización como persona, en los cuales concreta sus niveles de humanización en la intercomunicación e interacción con otros seres humanos: los espacios emotivos, interpersonales y sociales. (Primero, 2020, p. 104)

A razón de lo anterior es que el ser humano biológico –en efecto– es comprendido por la pedagogía de lo cotidiano como un agente social, con conciencia histórica, con emociones, dotado tanto de elementos simbólicos y materiales, incluso ideas que parten de la educación que recibió, así pues, es el punto de contacto entre la realidad –material y simbólica– que se lleva a cabo en la época –la historia–, a partir de un proceso de formación que determina su forma de actuar, comprender y obrar en el mundo.

La pedagogía de lo cotidiano por tanto es

Expuestos los puntos anteriores es que puedo concluir que la pedagogía de lo cotidiano es una teoría que no explica solo al escenario educativo desde la escolaridad, sino que, aborda la vida cotidiana entendiendo que el proceso de formación humana se lleva tanto en la institución educativa, como en la sociedad misma, de aquí que reconozca que hay formación formal e informal.

Ahora bien, esta teoría se encuentra dentro de lo que se denomina *conocimiento de frontera*, pues se encuentra en constante actualización y, los diversos teóricos que la seguimos en la actualidad, realizamos reflexiones partiendo de las comprensiones teóricas de la misma. Así, no nos conformamos con conceptos dados que, han ido perdiendo vigencia con el paso del tiempo, sino que somos conscientes que el conocimiento no es estático, y que debe existir una constante actualización de este para poder comprender y teorizar tanto la realidad vigente, como los problemas que le quejan.

Dicho esto, es que puedo pasar a otro punto, el cual refiere a:

La Nueva Epistemología Analógica

Pensar en la necesidad de una nueva epistemología es sin duda una tarea nada fácil, sobre todo cuando en la actualidad la hegemonía del positivismo realmente existente ha logrado permear los modos de hacer, comprender y aceptar al conocimiento científico.

Lo dicho convoca a pensar en una especie de ciencia idealista que, plantea un solo método como válido para generar conocimiento científico; es decir, el univocismo de corte positivista.

Por otro lado, también hay un posicionamiento contrario al positivismo que se fue gestando con Comte –como padre de este–, Durkheim y los empiristas ingleses, el cual es la ciencia posmoderna que, llega con la caída del muro de Berlín con el lema *cada quien tiene su propia verdad*. Esta tendencia complicó aún más la comprensión de la epistemología, ya que planteó un modo de hacer conocimiento poco riguroso, donde todo era válido y no había medida, lo cual llevó a crear un mar de interpretaciones que no llevaban a un puerto fijo, de aquí que se ubica en un equivocismo de corte relativista, el cual, innegablemente dirige al científico y/o investigador al nihilismo por la poca factibilidad del conocimiento.

Es así como la nueva epistemología creada por el Dr. Mauricio Beuchot Puente y el Dr. Primero Rivas se posiciona como una propuesta ante la crisis que el univocismo y el equivocismo generaron, al ofrecer al investigador un punto analógico –concepto aristotélico–

de *justo punto medio*, centrado en la virtud que está entre el dogmatismo positivista y el relativismo posmoderno.

Por lo anterior, pensar una nueva epistemología de corte analógico da a los investigadores y/o científicos un camino más seguro para pensar, producir y apropiarse del conocimiento, ya que la misma analogía permite reconocer que hay un gran mar de interpretaciones, saberes y caminos para hacer conocimiento científico, pero no se deja guiar por un relativismo desmesurado, sino moderado, en cuanto acepta que de este gran compendio de saberes se debe categorizar y emplear de manera provisional el que mejor se adecúe a la realidad, y es que lo hace de esta forma porque también acepta que el devenir histórico transforma y, en un futuro existirán categorías que reemplacen las que se usan actualmente. De aquí que Jerez diga que:

La analogía que es proporción se vuelve guía, pues establece los límites necesarios para que el universo hermenéutico no resulte un desvarío de interpretaciones sin rumbo ni anclaje alguno, o bien, para que en su tarea de comprensión no pierda de vista los criterios de verdad y objetividad. (Jerez, 2014, p. 27)

Así pues, la nueva epistemología analógica se inclina por la hermenéutica para comprender las partes de la realidad –material y simbólica–.

Otro motivo por el cual en este trabajo se recupera y emplea la propuesta epistémica aquí referida, es porque recoge todos los saberes que fueron negados por el positivismo y el capitalismo, tales como las epistemologías del sur que, reivindican un modo de vivir y convivir con el mundo más virtuoso, así como otras posturas científicas, de las cuales menciona Primero (2022) como la obra de Kuhn que admite un cambio epistemológico, el pensamiento de Gadamer que critica al empirismo hegemónico y logra generar la hermenéutica, la idea de ciencia unificada de Bateson tras la división que generó el saber occidental a la naturaleza y a la cultura, las epistemologías feministas que reivindican la necesidad de superar la ciencia dominante patriarcal del siglo XX para, dar paso a prácticas

y un lenguaje más incluyente y, el pensamiento poscolonial que fija el camino para emanciparnos de las tradiciones cognitivas y científicas eurocéntricas con las que se hicieron a un lado los saberes de los grupos originarios e impusieron su modo de ver y comprender al mundo. (p. 238)

Expuesto esto, estimado/a lector/a, podemos usted y yo ubicarnos ante un planteamiento que al recuperar todos aquellos saberes invisibilizados, a los grupos vulnerados y plantear un camino más seguro para generar ciencia –la analogía–, se posiciona como crítico tanto al capitalismo, pues este financió e impuso la ciencia positivista en la modernidad con la promesa de *libertad y progreso* y, potencia el discurso crítico que a continuación desarrollaré sobre:

Un análisis al neoliberalismo

Son contados los análisis que se hacen en torno al neoliberalismo y su impacto en el sector educativo, pues, se suelen abordar las problemáticas de las distintas instituciones educativas como una serie de fenómenos que ocurren de manera espontánea, cuando la realidad es que el modelo capitalista tiene mucho que ver. Así pues, abordo al neoliberalismo a modo de generar conciencia de su influencia en la sociedad, pues, de no hacerlo, refieren Laval y Dardot:

Equivocarse en cuanto a la verdadera naturaleza del neoliberalismo, ignorar su historia, no ver sus profundos mecanismos sociales y subjetivos, es en efecto condenarse a la ceguera y a permanecer desarmados ante lo que no iba a tardar en llegar [...] Estados cada vez más activos en la promoción de la lógica de la competencia de los mercados financieros. (Laval y Dardot, 2013, p. 11)

El neoliberalismo ha mutado, dicha analogía la hago con la certeza de que no sólo actúa bajo los marcos de la economía de estado, donde cada vez lo público pierde protagonismo ante el monstruo creciente y privatizador del sector privado, pues éste último comienza a controlar el mercado y, logra alcanzar a distintos sectores que conforman el aparato de estado como la ciencia (Conacyt y su sistema de producción a través del SNI), la agricultura (con la sobre

explotación del suelo) y la educación (en donde la lógica de calidad y competencia a través de la estandarización sobrecargan tanto el trabajo académico¹, como estudiantil). De aquí que es innegable pensar que la ideología neoliberal ha alcanzado a formar a las personas –sobre todo en su vida cotidiana– llevándolos a una existencia de producción y consumo.

A razón de lo anterior es que puedo afirmar que dicho modelo es, y debe ser considerado como un paradigma joven que, ha logrado formar un modo de hacer, ser y comprender al mundo, por tanto, los autores referidos dicen que:

El neoliberalismo [...] es también productor de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades. Dicho de otro modo, con el neoliberalismo lo que está en juego es nada más y nada menos, la forma de nuestra existencia, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. (Laval y Dardot, 2013, p. 14)

Dados los planteamientos que he generado, considero que no es para menos el desarrollo de la crítica este modelo económico, pues de negar su existencia caeríamos en el error de seguir reproduciendo sus estándares de formación humana, o, lo que he denominado *homo-capitalitus*.

Por otro lado, son claras las muestras de los diversos impactos que éste ha tenido en todo aspecto de la vida y de la educación, de aquí que cegarnos a no reconocerlo no impediría que otros lo hagan, así cobra importancia el pragmatismo de Peirce –que de hecho fue inspiración para la creación de las bases de la Nueva Epistemología Analógica– donde la realidad tiene cualidades objetivas que nuestra percepción y lenguaje pueden captar, pero si no fuera el caso, estos seguirían existiendo, a modo de ejemplificar esto, Teresa González de la Fe en su escrito sobre interaccionismo simbólico en el libro *Teoría sociológica moderna* refiere que

¹ Prueba de lo que aquí planteo es el rechazo a los lineamientos del trabajo académico que desean imponer en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, el cual está documentado a continuación: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/10/30/sociedad/academicos-de-la-upn-ajusco-rechazan-lineamientos-de-carga-docente/>

antes de que existiera una ley que reconociera y explicara la gravedad, ésta ya existía. (González, 2003, p. 183)

Dicho el reconocimiento necesario de la realidad neoliberal –le neguemos o no–, debemos detenernos a pensar al neoliberalismo desde su creación, a partir de la gran depresión de 1929 –como inicio de la transformación del liberalismo clásico–, y las abundantes movilizaciones sociales por parte de los sindicatos obreros y, su formalización en el coloquio de Lippmann en 1938 donde se planteó la defensa del mercado para establecer un gobierno que asegure la libertad individual y, por tanto logre y garantice el estado de derecho, el neoliberalismo pretende no solo alcanzar al sector económico, sino sobrevivir y/o subsistir a partir de su participación en la política, la educación y todo sector que promueva su ideología, pues desde aquí no ha de extrañarnos o caernos de raro que la escuela –desde una visión crítica– ha sido el laboratorio perfecto para crear personas pasivas, sumisas y listas para obedecer.

Por otro lado, tampoco a ser extraño que las políticas capitalistas logren favorecer los intereses de unos cuantos empresarios, los cuales apoyaron la creación de reformas educativas para generar, educar y adoctrinar a los jóvenes como la futura mano de obra barata, cada vez más obedientes y seleccionados por instrumentos estandarizados que, eligen a los “mejores” y a los rechazados los privan para ser gobernados. De aquí que Jurjo Torres en su obra *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* refiera (1998) que los análisis del currículum ponen en evidencia el aprendizaje en las aulas, como destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión. (p. 19) Y, del mismo modo, sentencia:

Esta filosofía organizativa que acentúa la división social y teórica del trabajo va a afianzar todavía más la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual. Unas personas pasan a ser las que piensan y deciden, y otras las que obedecen: como escribe F. W. TAYLOR. “es también evidente que, la mayoría de los casos, se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo. (Torres, 1998, p. 16)

Planteadas estas expresiones, como la de los diversos autores que conforman esta investigación, afirmo a modo de síntesis que el neoliberalismo es sin duda el paradigma que ha instrumentalizado al aparato del estado para satisfacer los fines del capital; es decir, se usa al estado para generar ganancias y hacer crecer las empresas a partir del control de la subjetividad humana, pues antes de ser un modelo económico, un paradigma joven o una política económica, éste es una *racionalidad*, la cual estructura y organiza la acción de los gobernantes y la conducta de los gobernados a partir de procesos de educabilidad y culturalización.

Conclusiones

Lo que esta investigación muestra es que el neoliberalismo como paradigma, modelo o modo de pensar y actuar en el mundo, sin duda ha generado una limitante en la comprensión y trato a las personas, en concreto, a los estudiantes y a los docentes, pues más allá de verlos como agentes que participan en una dinámica de procesos intelectuales y/o formativos, éstos son seres humanos, los cuales, deben ser entendidos según la pedagogía de lo cotidiano como entes que sienten, que piensan, que tienen finalidades, conformaciones materiales y simbólicas, las cuales impulsan su andar en la vida cotidiana.

Por otro lado, mostrar el impacto del neoliberalismo en la academia es sin duda clave para entender que la hegemonía de diversos rituales y modos de hacer ciencia, se deben a procesos estandarizados, poco flexibles y arraigados a la tradición de la epistemología occidental, donde se sigue produciendo un tipo de método que, niega la posibilidad de otros saberes como los del *Sur* que permiten y proponen otro modo de generar conocimiento científico, recuperando el buen vivir y, alejándonos de la crisis que la ciencia moderna sumergió al mundo, pues, considero que no pecaría al afirmar que la crisis mundial expresada en violencia, desigualdad, el cambio climático, la actual pandemia –que surge por la mala convivencia con el medio ambiente–, la invisibilización de grupos originarios y el auge del individualismo por encima del colectivismo se debe esencialmente a los estilos y modos en los que hemos sido formados a partir de la ciencia occidental que, denuncia Horkheimer, obedece a intereses burgueses.

Lo anterior de entrada y, es mi intención, invita a que en colectivo pensemos en modos más humanos de hacer ciencia, de entendernos como seres humanos y no como agentes productivos del neoliberalismo. Así pues, pensar en un mundo mejor no sería utópico bajo esta comprensión, sino una tarea de necesidad y justicia social.

Referencias bibliográficas

- Beuchot Puente, Mauricio y Jeréz, José Luis, (2014). *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. -1ª ed.- Neuquen: Círculo Hermenéutico, 216p
- Beuchot, Mauricio, (2012). *Perfil de la Nueva Epistemología* / Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primero Rivas –México: Publicaciones Académicas CAPUB.
- Cartografía de las epistemologías del Sur: un bosquejo necesario* /Luis Eduardo Primero Rivas, coordinador. – México: Publicar al Sur 2022, (ISBN: 978-607-99662-5-6).
- Cedillo Bedolla, Ulises y Romero Guzmán, Diana, (2017). *El ABC de la Nueva Epistemología*. México: Editorial Torres Asociados.
- Laval, Christian y Pierre, Dardot (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Editorial Gedisa, Barcelona, España. (ISBN: 978-84-9784-744-5).
- Primero Rivas, Luis Eduardo, (2010). *Filosofía y Educación desde la Pedagogía de lo Cotidiano*. México, D.F. Co-edición RIHE/Torres Asociados.
- Primero Rivas, Luis Eduardo, (2020). *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Publicar al sur, 2020. 224p. 21 cm.
- González de la Fe, Teresa (2003). El interaccionismo simbólico. En Giner, Salvador. *Teoría sociológica moderna*. (pp.167-218). Barcelona: Ariel.
- Torres Santomé, Jurjo, (1994). *Globalización e interdisciplinarietà*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Síntesis curricular

Licenciado en pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y, maestrante en la maestría en desarrollo educativo perteneciente a la línea de Teoría e Intervención Pedagógica. Miembro activo del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE). E-mail: jairupn@outlook.com



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas

Marin Hermann, Ximena

Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 199-219

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas

Understandings of interculturality and its pedagogical implications

Ximena Marin Hermann

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Orcid. <https://orcid.org/0009-0005-4975-4043>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

La presente reflexión pretende identificar las principales tendencias sobre las relaciones entre interculturalidad y pedagogía, a partir de la revisión de artículos investigativos publicados en diversas plataformas. Como resultado de la lectura categorial de estos documentos, emergen tres criterios centrales que marcan las tendencias sobre la manera de comprender la interculturalidad y su relación con la pedagogía: el origen de la categoría de interculturalidad; el reconocimiento o no de la colonialidad; y el significado que se asigna al concepto de cultura. En esta indagación se confirma que la interculturalidad es un concepto polisémico, que ha sido comprendido y transcurre desde dos extremos, de un lado, desde la racionalidad de la modernidad sin cuestionar los conflictos y tensiones que implican la diversidad, y, desde otros ángulos de mirada, como una forma de resistencia a las estructuras y prácticas de dominación que excluyen y subalternizan a los sujetos y la naturaleza. Estas distintas formas de comprender implican, a su vez diferencias significativas en la manera de ver y actuar desde lo pedagógico.

Palabras claves:

Colonialidad, Cultura, Interculturalidad y Pedagogía.

Abstract

The present reflection aims to identify the main trends on the relationship between interculturality and pedagogy, based on the review of research articles published on various platforms. As a result of the categorical reading of these documents, three central criteria emerge that mark the trends on how to understand interculturality and its relationship with pedagogy: the origin of the category of interculturality; the recognition or not of coloniality; and the meaning assigned to the concept of culture. This inquiry confirms that interculturality is a polysemous concept, which has been understood and is understood from two extremes, on the one hand, from the rationality of modernity without questioning the conflicts and

tensions that diversity implies, and, from other angles of view, as a form of resistance to the structures and practices of domination that exclude and subalternize subjects and nature. These different ways of understanding imply, in turn, significant differences in the way of seeing and acting from the pedagogical point of view.

Keywords:

Coloniality, Culture, Interculturality and Pedagogy.

Introducción

El presente artículo es una aproximación a la comprensión de la interculturalidad y su incidencia en la pedagogía a través de la revisión y análisis de fuentes secundarias resultantes de investigaciones realizadas entre los años 2015 y 2020. Para comprender algunas categorías abordadas en los artículos, se hizo necesario hacer un seguimiento a otras obras publicadas por los mismos autores y otros con fechas más antiguas.

La indagación fue realizada en plataformas especialmente Redalyc-CLACSO utilizando palabras claves referidas. Los artículos encontrados arrojaron subcategorías como: *diversidad, alteridad, multiculturalidad, pluriversidad, convivencia, diálogo, diálogo de saberes, conflicto, tolerancia, ciudadanía, subjetividad, decolonialidad, homogeneidad, heterogeneidad, educación, justicia, política y ética.*

De los 65 artículos y textos encontrados a partir del título o palabras claves, muchos fueron excluidos del análisis porque no aportan en la construcción de la categoría centrales propuestas y su pregunta de investigación no está relacionada con el sentido del presente artículo. Finalmente se utilizaron 25 artículos para el análisis. Adicionalmente, siguiendo las líneas argumentativas de los autores, se consultaron otras obras para precisar o dar claridad de categorías que no son explícitas en los textos.

Una vez seleccionados los artículos se procedió a una lectura categorial que diera cuenta de los significados y sentidos desde dónde y con los cuales se construye el discurso de los autores. Posteriormente se realizaron otras lecturas para profundizar en el sentido que dan los autores a las categorías distintivas para establecer tendencias en relación con las

categorías centrales del artículo (interculturalidad/pedagogía). La información se organizó con los siguientes descriptores: *el contexto de los autores, las preguntas de investigación abordadas, qué es y cómo surge el concepto de interculturalidad, cómo se relaciona esta categoría con otras, que relaciones se establecen entre interculturalidad y pedagogía, cuáles son las principales problemáticas identificadas y qué salidas proponen los autores.*

Como resultado de la revisión y análisis se encuentra que la interculturalidad emerge fundamentalmente de tres procesos según el escenario en que están ubicados los actores y la diversidad de problemáticas que implica: desde la necesidad de construir políticas públicas enfocadas a la diferenciación social y la globalización; desde la resistencia y la defensa de las particularidades culturales y sus identidades; y desde el ámbito académico donde se asume la interculturalidad como objeto de indagación para comprender los problemas relacionados con la diversidad y las culturas.

Además de este primer criterio (la emergencia de la categoría), se encontraron otros dos criterios relevantes que permiten identificar distinciones en la manera como se comprende la interculturalidad: el primero asociado al reconocimiento o no de estructuras de poder colonial y el segundo relacionado con el significado que se le asigna a *cultura*. Es así como emergen dos polos de comprensión sobre la interculturalidad, que, si bien pueden ser considerados como extremos opuestos, presentan complementariedades, tensiones, contradicciones y diversas salidas a las problemáticas sociales interculturales.

Tendencias de la interculturalidad

El concepto de interculturalidad es polisémico, depende del contexto que lo originó, sus relaciones con el poder y las diversas formas de comprender las categorías que lo estructuran. Abordando la primera dimensión, se encontró que esta categoría surge en distintos momentos, contextos y desde diferentes actores desde donde se plantean proyectos políticos distintos a partir del reconocimiento de su incidencia en los Estados Nacionales y la posibilidad o no de construir proyectos globales.

Algunos autores plantean su surgimiento como una preocupación de los Estados de desarrollar políticas públicas que permitan atender los problemas de diferenciación social y la diversidad cultural que surgen en la globalización; otro grupo de autores plantean su emergencia a partir de las movilizaciones sociales y culturales de las comunidades que han encontrado en esta categoría una alternativa para la resistencia y la defensa de las particularidades culturales y sus identidades; no solo desde una perspectiva étnica, sino además, desde distintos movimientos que se presentan, proyectan y reconocen como grupos con identidades y formas particulares de comprender el mundo (feministas, LGBTQ+, ambientalistas, entre otros). La tercera perspectiva surge desde el ámbito académico, con investigadores críticos o no, que han asumido la interculturalidad como objeto de indagación para comprender los problemas relacionados con la diversidad, la alteridad y la cultura; también en este ámbito se pueden encontrar algunos autores pertenecientes a grupos étnicos (Pérez, 2018a), que asumen la interculturalidad desde el ámbito académico, o bien con el propósito de apoyar los movimientos de sus propios grupos desde una perspectiva de resistencia y reconocimiento de la diversidad cultural, o como propuestas que aun reconociendo la necesidad de la decolonialidad, terminan siendo perspectivas de inclusión a la modernidad, es decir, por el reconocimiento jurídico de la *igualdad de derechos*.

En esta primera aproximación a la interculturalidad, es necesario aclarar que esos orígenes se entrecruzan, articulan y no pueden verse por separado, de manera que algunos autores, por ejemplo desde el nivel académicos, asumen la interculturalidad desde la resistencia y la exigencia del respeto a la diversidad, mientras otros plantean la necesidad de generar políticas públicas o reformas al Estado como respuesta a la presión de las organizaciones sociales y/o étnicas (Aguirre & Mantuano, 2015).

Si bien las tendencias pueden tener en parte su origen atendiendo a esta primera comprensión sobre su emergencia, en realidad existen otros factores que las constituyen, especialmente relacionados con la manera de comprender la cultura, la diversidad y por el reconocimiento o no de la colonialidad como ejercicio de poder que, desde la igualdad y la homogeneización han pretendido construir la idea de que existe una comprensión supracultural de la

diferenciación o diversidad humana, negando y excluyendo la existencia de otras formas de ver, comprenderse y relacionarse el mundo.

Siguiendo estos criterios sobre sus orígenes, su reconocimiento o no de la colonialidad y comprensión del significado de cultura, se pueden evidenciar dos grandes tendencias sobre la interculturalidad que implican distintas formas de construirla atendiendo a variedad de subcategorías, sin que ello signifique que al interior de estas dos tendencias no existan otras, ni que al interior de cada una no se presenten tensiones ni contradicciones.

La primera tendencia sobre la interculturalidad surge del reconocimiento de problemáticas relacionadas con la diversidad social y las evidencias de marginación y exclusión de ciertas poblaciones; busca fundamentalmente la construcción de una *ciudadanía inclusiva* que supere las condiciones de injusticia social y rezago sociocultural y económico en pro de un bienestar común o *calidad de vida*. En este sentido, su campo de acción se concentra fundamentalmente en la formulación de políticas públicas que garanticen la *inclusión* de los diversos (especialmente grupos étnicos y poblaciones migrantes) y en el desarrollo de acciones pedagógicas orientadas a la formación de *competencias interculturales* en los operadores del Estado, (servidores públicos, educadores, promotores sectoriales, entre otros) así como en las organizaciones para mejorar sus competencias de participación frente a las instancias gubernamentales y una mayor efectividad en los sectores estatales, buscando responder al discurso de *progreso* de una sociedad globalizada (Aneas Álvarez, 2005; Fiorucci, 2017; Fontalvo et al., 2014; Ibarra, 2020; Ruiz-Matas & Castaño, 2004; Sánchez-Fontalvo et al., 2015; Stefoni & Stang, 2016; Vallejo & Quiroz, 2016).

En esta tendencia, que incluso puede situarse en la necesidad de la emancipación a partir del logro de la dignidad y la libertad, no se reconoce la colonialidad como un ejercicio de poder con estructuras que naturalizan las relaciones con los diversos, calificándolos como esencialistas y atrasados.

Aunque en los artículos que se ubican en esta tendencia no se menciona expresamente cuál es el concepto de cultura que se asume, se puede inferir que esta se concibe desde dos significados: de un lado, como las manifestaciones superficiales de los grupos humanos referidos a los usos y costumbres (formas de vestir, alimentarse, prácticas rituales, lenguas, danza, música, folclor, entre otros); y de otro, como la acumulación de conocimientos científicos y universales que construye y dan valor a las personas como cultas en el sentido de la erudición.

Atendiendo a estas formas de comprender la cultura, la no consideración de la colonialidad y su enfoque hacia las problemáticas surgidas por la diferenciación humana superficial y no profunda, la interculturalidad es en general concebida como la necesidad de reconocer las problemáticas que surgen de la diferenciación social y no cultural, específicamente relacionadas con el atraso, la marginalidad y la injusticia, frente a lo cual el Estado desarrolla prácticas de inclusión, desde la idea del desarrollo y el progreso para garantizar igualdad de oportunidades y derechos a estas poblaciones con necesidades específicas como por ejemplo, migrantes, poblaciones étnicamente diferenciadas e incluso grupos discriminados por condiciones de género y razones socioeconómica.

Es común en esta tendencia referirse a las relaciones entre los diversos grupos humanos indistintamente, como si tuvieran el mismo significado la interculturalidad, la multiculturalidad o la pluriculturalidad, refiriéndose a la existencia de grupos humanos con diversidad de culturas en el sentido planteado.

Otro de los rasgos distintivos de esta tendencia es la importancia que se le asigna a la necesidad de cambiar las actitudes de rechazo, racismo y discriminación por la tolerancia, el respeto y la aceptación mutua, como alternativas para la superación de los conflictos y de las tensiones logrando mejores niveles de convivencia, una sociedad más justa, democrática y en paz.

Derivada de estos criterios propuestos para la comprensión de la interculturalidad, se evidencia una segunda tendencia en el polo opuesto, que emerge especialmente de autores latinoamericanos, estrechamente relacionada con enfoques críticos que construyen nuevos ángulos de mirada para comprender las relaciones conflictivas entre el Estado y las poblaciones diversas culturalmente (Aguirre & Mantuano, 2015, 2015; Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Cruz, 2015; Díaz, 2010; Giner Espín et al., 2018; Kothari et al., 2020; Leite et al., 2019; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Marín, 2017; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018a; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015). En general podría decirse que esta tendencia surge *desde abajo*, es decir, desde las organizaciones sociales y culturales que resisten y luchan por el reconocimiento de su identidad como condición para su pervivencia.

El segundo rasgo es que en esta tendencia se reconoce un ejercicio de poder histórico, es decir, la colonialidad con estructuras que se operan a través de los Estados modernos que ha impuesto una sola manera de ver la realidad como universal, racionalizada y naturalizada, implicando la necesidad moral de homogeneización, instaurando e imponiendo las ideas de progreso y desarrollo. Esto solo es posible a partir de la construcción de distinciones humanas, según las cuales las poblaciones diversas social y culturalmente son ubicadas en la escala más baja de una línea evolutiva humana ideológicamente construida desde el saber (salvajes, bárbaros, incivilizados, atrasados, incultos y subdesarrollados), cuyo culmen son las civilizaciones occidentales.

En relación con el tercer rasgo de esta tendencia sobre la interculturalidad, considera la cultura más allá de los usos y costumbres o de sus manifestaciones externas y superficiales, considerando que la cultura se refiere también a los marcos de sentido propios o cosmovisiones que implican una manera de relacionarse con la realidad, es decir, una manera particular de comprender, ser y estar en el mundo. Desde esta perspectiva, que plantea distinciones profundas en la diversidad, es insostenible la idea de la evolución humana impuesta por la colonialidad, emergiendo lo que algunos autores han llamado pluriversidad

(Kothari et al., 2020), según la cual, existen diversas culturas con formas distintas de comprender, relacionándose de manera simétrica u horizontal. Bajo esta emergencia, el sentido de la pluriversidad implica ir más allá de la tolerancia, proponiendo el diálogo de saberes que reconozcan los conflictos y las tensiones a la vez que los vínculos de sentidos para proyectos futuros distintos a los que impone la modernidad.

En esta tendencia los autores plantean que la concepción monocultural del mundo impuesta por la modernidad oculta un ejercicio de poder que excluye, margina y subalterniza la diversidad cultural, presentando una sola forma de realización humana cifrada en el conocimiento científico, la calidad de vida, el consumo y la acumulación de capital.

Igualmente, esta tendencia de interculturalidad, critica la versión más liberal y progresista de la colonialidad, según la cual se plantea la multiculturalidad desde una posición asistencialista y esencialista, como una alternativa para comprender y solucionar los conflictos que surgen de la diversidad humana, argumentando que la multiculturalidad solo llega hasta el reconocimiento de la diversidad sin abordar las tensiones y conflictos que se generan y están mediados por un ejercicio de poder desde la colonialidad. De esta manera, se comprende la tolerancia y el respeto como una falsa salida, ratificando las diferencias entre un *nosotros*, los desarrollados y los *otros*, los atrasados.

Siguiendo estos planteamientos, en esta segunda tendencia se considera que la interculturalidad parte del reconocimiento de que la modernidad, en el proceso de construcción de sujetos a su medida, excluye, margina y subalterniza los diversos, haciéndose necesario la deconstrucción de los sujetos, las estructuras y los dispositivos de poder, para encontrar nuevas maneras de comprender, sentir, ser, estar y actuar en el mundo. De manera más específica, la interculturalidad podría ser comprendida como el espacio relacional y temporal que pone en tensión distintas cosmovisiones, reconociendo la necesidad de superar los aspectos negativos de estas tensiones, que implica la necesidad de historiar los sujetos desde la reconfiguración de sus subjetividades y también la necesidad de procesos dialógicos

para construir proyectos sociales comunes sin anular las diferencias o como dicen algunos autores, apresurando *otros mundos posibles*.

Dentro de esta segunda tendencia se pueden reconocer al menos tres vertientes frente a la colonialidad: 1. Orientada hacia la construcción de nuevas formas de convivencia desde la diversidad. En esta orientación es necesario el reconocimiento de las diferencias para potenciar las relaciones entre los diversos a través de un diálogo en el que las reglas no se imponen a priori sino que se construyen en el proceso (Charabati, 2013); 2. Que entiende la interculturalidad como un proyecto decolonial que implica identificar y deconstruir todas las estructuras de poder, de saber y del ser (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Giner Espín et al., 2018; Leite et al., 2019; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018b; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015); 3. Más allá de la identificación de las estructuras de poder propone como alternativa la reconfiguración de las subjetividades a partir de devolverle al sujeto su capacidad como constructor de conocimiento para potencializar el presente y hacer posibles otros futuros distintos a los impuestos por la modernidad (Díaz, 2010; Quintar, 2018).

Es importante decir que si bien algunos autores se plantean desde este enfoque decolonial y podrían ser ubicados en esta tendencia, si bien fueron tenidos en cuenta para la construcción de este artículo, presentan salidas que no están suficientemente articuladas con el enfoque epistémico decolonial (Burgos Ayala, 2016; Vallejo & Quiroz, 2016).

Implicaciones de la interculturalidad en la pedagogía

Según lo planteado hasta aquí, comprendiendo la interculturalidad como un concepto polisémico que depende entre otras cosas: de los contextos en que se origina; el reconocimiento o no de la colonialidad y sus mecanismos de poder; y el significado que se le asigna a cultura, se pueden plantear distintos ángulos de mirada sobre las relaciones entre interculturalidad y pedagogía, comprendiendo a esta última como el sentido de la formación humana que se da más allá de la escuela y que implica otras dimensiones de la existencia.

Este apartado evidencia las perspectivas sobre lo pedagógico que pueden construirse a partir de las tendencias y vertientes planteadas sobre la interculturalidad. Si bien estas tendencias tienen implicaciones en lo didáctico, es decir, en los múltiples dispositivos que emergen para concretar las visiones pedagógicas, no es posible definir, a partir de los artículos analizados, las tendencias didácticas, por lo tanto, se dejan enunciados algunos lineamientos comunes o no que orientan distintas formas de actuación en la formación, sin desconocer que es necesario profundizar en las categorías y dispositivos didácticos propuestos por los mismos.

Implicaciones pedagógicas en la primera tendencia sobre la interculturalidad

En la primera tendencia planteada se considera la educación como el escenario privilegiado para construir actitudes, valores, percepciones y prácticas que permitan afrontar las tensiones y problemáticas que se generan en las interrelaciones culturales planteándose como objetivo la construcción de una *ciudadanía intercultural inclusiva*. En este sentido, se puede decir que la educación es una vía esencial y un espacio de intervención para la transmisión y formación según los dispositivos construidos por el Estado que se soportan en el conocimiento producido disciplinalmente sobre la diferenciación racial humana. Reconociendo que esta problemática es atendida con un enfoque monocultural, se construye un enfoque multicultural, enunciado por algunos autores como intercultural dando respuesta al mundo de las *interdependencias, integraciones, correspondencias y complementariedades* desde el marco de los derechos humanos (Aneas Álvarez, 2005; Fiorucci, 2017; Fontalvo et al., 2014; Ibarra, 2020; Ruiz-Matas & Castaño, 2004; Sánchez-Fontalvo et al., 2015; Stefoni & Stang, 2016; Vallejo & Quiroz, 2016).

Estos procesos de transmisión se orientan no solo a la formación específica de *competencias* en promotores o agentes interculturales, responsables de la atención directa a las problemáticas que surgen con los diversos para los distintos sectores del Estado (educación, salud, justicia, entre otros), sino que también buscan efectos más generales, incluyendo en los currículos escolares, *didácticas interculturales* para la formación de todos los ciudadanos, desde una perspectiva de diferenciación social que apuesta por la inclusión, la equidad, la participación y la justicia social.

En este sentido, se comprende la pedagogía como método *interrelacionar* donde pone en el centro la racionalidad para formar ciudadanos activos, respetuosos y comprensivos de las diferencias humanas capaces de participar activamente en las instancias previstas por el Estado para lograr sociedades más justas e inclusivas. De esta manera, se entiende la necesidad de la construcción de consciencia sobre el rol de los ciudadanos como práctica de su libertad, entendida como la participación (incidencia en la formulación de políticas públicas) para el pleno ejercicio de los derechos humanos.

Al ser una práctica de *intervención organizada* desde la racionalidad y los dispositivos educativos del Estado, estaría también sometida a los procesos de evaluación por competencias, reconociendo que la educación para la interculturalidad no debe ser planteada como una asignatura sino como un enfoque transversal al currículo.

Una distinción importante en esta tendencia es la necesidad planteada por algunos autores (Fiorucci, 2017; Sánchez-Fontalvo et al., 2015), de trabajar con los docentes como actores estratégicos para la construcción de la *ciudadanía intercultural inclusiva* que genere nuevas formas de actuación pedagógica en sus contextos multiculturales específicos, reconociendo las problemáticas de exclusión, desigualdad, marginalidad y atraso, convirtiéndose en un actor político mediante su participación en los asuntos públicos en sus propios contextos.

Implicaciones pedagógicas en la segunda tendencia sobre la interculturalidad

Como se planteó, el reconocimiento de la colonialidad en la segunda tendencia conlleva una crítica al sistema educativo institucionalizado por su carácter excluyente a pesar de plantear un *reconocimiento* de la diversidad en su propuesta de multiculturalidad. Según estos autores (Aguirre & Mantuano, 2015; Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Cruz, 2015; Díaz, 2010; Giner Espín et al., 2018; Kothari et al., 2020; Leite et al., 2019; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Marín, 2017; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018a; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015), el discurso y las prácticas educativas del Estado son etnocéntricas, monoculturales y funcionan como un dispositivo de poder

homogeneizador con una visión universalista y neutralizadora fundamentada desde la disciplinarianidad de las ciencias sociales y humanas. En este sistema el niño/a es anulado al extraérsele de su propio contexto de saberes y conocimientos, llevándolo a través de pedagogías de aprendizaje de conocimientos científicos validados como únicos y verdaderos. En este sentido, la escuela de la modernidad es un proceso de construcción de sujetos individuales, apolíticos, con una ética que niega al otro, compite con el otro y termina excluyéndolo y marginándolo.

Los currículos promovidos desde el Estado están diseñados escalimétricamente para todos los alumnos bajo la idea de que todos los seres humanos hacen parte de una sola cultura.

En esta crítica al sistema educativo se incluyen cuestionamientos profundos a la llamada desde el Estado como educación intercultural, pero que en realidad se fundamenta en el enfoque multiculturalista, incluso, aquellas prácticas de educación orientadas hacia las culturas étnicamente diferentes, conocidas como *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) y la etnoeducación, que se acciona desde la racionalidad monocultural eurocéntrica occidental instituida en la escuela. Estas prácticas están fundadas epistemológicamente hacia la negación de perspectivas plurales que permitan la producción de conocimientos en la escuela, confirman el racismo y la violencia epistémica reflejados en la sociedad, sus instituciones y organizaciones, incluida la escuela. En este sentido la mal llamada *interculturalidad*, orientada hacia la cohesión social mediante el diálogo y la tolerancia para formar ciudadanos universales, termina asimilando y subordinando a los grupos diversos en la cultura hegemónica al ser incapaz de superar las causas de la asimetría cultural vigente.

Acogiendo esta crítica, se plantea que las problemáticas asociadas a la diversidad cultural no se pueden resolver desde la educación oficial y sus marcos epistémicos, haciéndose necesario abrir el ángulo de mirada hacia otras formas de comprender lo pedagógico, recogiendo desde las experiencias de resistencia y movilización social, otras concepciones sobre la formación que han pervivido ancestralmente. Desde esta visión, la instauración de una perspectiva realmente cultural implicaría un salto epistémico que supere la racionalidad colonial y

permita el tránsito para la creación o recreación de otras formas de ser y estar en el mundo. De manera general se puede concebir la pedagogía en esta tendencia, como el espacio de disputa y tensión entre diferentes formas de comprender el mundo, es decir, una tensión entre diferentes epistemes/cosmovisiones; una pedagogía como potencia y posibilidad de deconstruir los discursos, estructuras y prácticas de construcción de sujetos y abrirse a nuevas posibilidades de formación para la conciencia y la autonomía.

Un rasgo común que se deriva de esta manera de comprender la pedagogía en esta tendencia de la interculturalidad y las vertientes planteadas es situar la colonialidad en el contexto histórico en el cual se ha producido, entendiendo la historización como un dispositivo que permite construir conciencia individual y colectiva, mediante las preguntas ¿quiénes somos? y ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos? (Argüello Parra et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Kothari et al., 2020; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015).

A pesar de que las vertientes planteadas se pueden diferenciar metodológicamente, en realidad, no son islas de pensamiento, sino que mantienen fuertes interrelaciones en sus apuestas frente a la colonialidad. Cabe aclarar que estas vertientes no se pueden comprender estrictamente como proyecto decolonial, excepto la liderada por Walsh y otros autores (Argüello Parra et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Kothari et al., 2020; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010b, 2010a; Walsh & García, 2015).

A pesar de compartir algunos dispositivos se diferencian en el sentido que orientan cada uno de ellos: 1. Un sentido para la construcción de *convivencia* (Charabati, 2013; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016); 2. Un sentido para la deconstrucción de estructuras, sentidos y prácticas coloniales (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Giner Espín et al., 2018; Leite et al., 2019; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018a; Walsh, 2013, 2010b, 2010a; Walsh & García, 2015); 3. Un sentido para la reconfiguración de las subjetividades asumiendo la potenciación de los

sujetos como constructores de conocimiento y otros futuros posibles (Díaz, 2010; Quintar, 2018).

En esta primera vertiente, un aporte fundamental de la interculturalidad es situar la colonialidad como fenómeno en el contexto histórico en que se ha producido, es decir, plantearse las preguntas por los procesos de subjetivación. Con este propósito se propone en el nivel personal, apelar a la memoria para la construcción de biografías como dispositivo para desarrollar una consciencia colectiva que posibilita la apertura y la deconstrucción de los conceptos sobre los que se fundamenta la colonialidad.

En esta tarea el sujeto está obligado a distanciarse de la teoría disciplinar social y humana, retirando de su espacio y de su tiempo, todo saber ya disponible. Sin esta actitud no sería posible comprender de otra manera lo acontecido.

En este punto es necesario hacer una distinción sobre el significado de la convivencia. En este primer sentido, la convivencia difiere con la planteada desde la primera tendencia sobre la interculturalidad porque está enfocada a la pluriversidad, trata de *desordenar el orden*, las pretensiones de verdad, la universalidad, desde el lenguaje, mediante el reconocimiento de la pluralidad y la alteridad.

La segunda vertiente se podría decir es propiamente un proyecto decolonial, titulado *interculturalidad crítica* y desarrollado fundamentalmente por Walsh y otros autores. Esta vertiente enlaza lo pedagógico y lo decolonial como una metodología imprescindible para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Bajo esta apuesta, “las luchas sociales son escenarios pedagógicos en donde se ejercen *pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, re-aprendizaje, reflexión y acción*, con el propósito de derrumbar la situación colonial y hacer posible otra cosa”. (Walsh, 2013, p. 29). Según esta vertiente, Walsh (2013) enuncia que:

...es a partir del *horizonte histórico de larga duración* que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial como

apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y por ende a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (p. 25).

En este sentido, es la memoria histórica colectiva la que articularía el proyecto pedagógico decolonial al ser el espacio en donde se *entreteje* la práctica de lo pedagógico y lo decolonial, dándole un lugar a los sabedores como los portadores de la memoria ancestral. Como lo dice Walsh & García (2015):

...casa adentro, el proyecto se desenvuelve con el proceso de escribir la memoria colectiva como herramienta para construir y fortalecer un sentido de pertenencia, comprensión e involucramiento entre las nuevas generaciones distanciadas –por la modernidad y la tecnología- de la tradición oral y los y las mayores... es un saber colectivizado... es afianzamiento, es la verificación de qué es un hecho ancestral... no es un relato efímero del pasado, sino un constructor y un registro duradero que significa, alimenta, edifica y sostiene la pertenencia, la existencia y la continuidad del presente con el pasado (pp. 82-84).

Este proceso no transcurre en la escuela y en los escenarios de educación formal sino en todos los lugares no formales en los que las luchas sociales tienen incidencia.

En cuanto a la tercera vertiente, el proceso de reconfiguración de las subjetividades mediante la producción de conocimiento y la construcción de consciencia implica para Quintar (2018) y Díaz (2010) fundamentalmente, asumir dos desafíos. El primero se refiere a un problema de desafío epistémico y producción de conocimiento: el pensar como resonancia del sentir como dispositivo de activación de la imaginación. El segundo desafío es desbordar el individualismo mediante el encuentro que implica el reencuentro con nuestras propias raíces y con nuestra propia cultura. Quintar (2018) en este sentido propone una pedagogía de las cosmovisiones que implica desplazarse de las coordenadas de la modernidad y pasar a unas coordenadas historizadas a partir de la experiencia. Esta recolocación, al cambiar el ángulo

de mirada, amplía el sentido de la consciencia del sí en el mundo de la vida, dando cohesión, pertenencia y sentido identitario. Es importante destacar que para esta tendencia lo denominado como diferente por la lógica civilizatoria, no es una cuestión de *raza o clase* solamente. La diferencia que realmente hay que destruir son las coordenadas epistémicas del orden dominante.

Para Quintar (2018) una de las condiciones fundantes de esta perspectiva de reconfiguración de la subjetividad es:

...la memoria y por ende, la historia, entendidos como dos conceptos y/o categorías y dimensiones cargadas de sentidos y significados que nos conforman identitariamente; entendiendo que la identidad no es monolítica, sino que es dinámica, multifacética e historiable, pero que se alimenta de ese núcleo magmático y vital como lo es la red significativa que nos acoge y nos sostiene. Y la historia da cuenta de esa red significativa que es reinterpretada por el sujeto en su tiempo, espacio y devenir, pero que lo constituye (p. 235).

Conclusiones

Según la revisión de los artículos el concepto de interculturalidad es polisémico y para comprenderlo es necesario contextualizarlo haciendo uso de categorías relevantes que se conciben de manera distinta en cada tendencia; para este artículo se identificaron tres: la colonialidad y el sentido de cultura y por último, una referida al contexto de su surgimiento, es decir, si emerge de abajo hacia arriba, desde las propuestas epistémicas y las acciones de las organizaciones sociales o surge de arriba hacia abajo como un acto de intervención para construir sentido desde la racionalidad moderna.

La interculturalidad se ha debatido en las reflexiones teóricas y epistémicas pero muy pocas han avanzado en el cómo se plasman en el currículo y las didácticas, por eso se hace necesario indagar y construir dispositivos pedagógicos y didácticos desde la perspectiva intercultural crítica, que reconozcan al sujeto como constructor de conocimiento, desde diferentes apuestas pedagógicas de pueblos diversos como por ejemplo la educación propia-ancestral.

Es pertinente hacer una consideración de orden metodológico en la revisión de los artículos ya que estos no expresan explícitamente el significado de las categorías que permiten construir el sentido de la interculturalidad. En consecuencia, es necesario profundizar en otros escritos de los autores analizados para ver el sentido aplicado a estas categorías fundamentales o para constatar que el autor utiliza indiscriminadamente las categorías.

Queda algunas preguntas: ¿cómo se articula la democracia como forma de gobierno con la interculturalidad? ¿Se puede hablar de construcción ciudadana y social a partir de la pluriversidad y cuáles serían las claves para poder transitar este camino? La interculturalidad ha sido referida generalmente a las relaciones entre el Estado y los grupos étnicamente diferenciados, incluidos los migrantes, en este sentido ¿la interculturalidad puede aplicarse en contextos que no son diferenciados étnicamente sino con poblaciones o colectivos que se autodefinen desde la identidad e incluso con los sujetos que están contruidos desde la modernidad y no hacen parte conscientemente de grupos étnicos? (ciudadinos, campesinos, paisas, llaneros, boyacenses, entre otros).

Atendiendo a todo esto, hay una consideración importante que tiene que ver con la actuación del investigador: para comprender el problema de la interculturalidad no basta la discusión teórica, sino que es necesario reconocerla como una cuestión política y ética que implica una postura por parte del investigador, es decir, construir un ángulo de mirada desde sus propias vivencias y experiencias. En últimas, hay que reconocer que es una cuestión epistémica.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, É. F. H., & Mantuano, N. C. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 147-162. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095009.pdf>
- Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista IberoAmericana de Educación*, 36(13), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie36133004>
- Angarita-Ossa, J. J., & Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Argüello Parra, A., Anctil Avoine, P., Argüello Parra, A., & Anctil Avoine, P. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: Epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, 52. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)

- https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000100001
- Arias-Ortega, K. E., Riquelme Bravo, P. A., Arias-Ortega, K. E., & Riquelme Bravo, P. A. (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 177-191. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>
- Burgos Ayala, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: Una necesidad en Boyacá, Colombia. *Culturales*, 4(2), 185-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69448828009>
- Cerda, C. (2020). Re-existencias pedagógicas. Reflexiones sobre la corporalidad en la práctica pedagógica desde una aproximación decolonial. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante (ISSN 2452-4301)*, 2(4), Article 4. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/83>
- Charabati, E. (2013). Educación intercultural. Rupturas necesarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 92-105. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545089006.pdf>
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592015000200010&script=sci_abstract&tlng=es
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista española de educación comparada*, 30, 44-60. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.20629>
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/20629>
- Fontalvo, I. M. S., Salazar, N. V., & Díaz, O. H. (2014). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad. Base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Revista logos ciencia y tecnología*, 6(1), 57-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751550005>
- Giner Espín, A., Saldívar Moreno, A., Duarte Cruz, J. M., Keck, C., Giner Espín, A., Saldívar Moreno, A., Duarte Cruz, J. M., & Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, 50, 0-0. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-005)
- Ibarra, F. L. (2020). Metodologías interculturales y decoloniales: Inclusión de las tradiciones discursivas originarias y rurales en la didáctica de la lengua. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27060320004>
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (2020). Hallar senderos pluriversales[1]. *Revista del CESLA*, 25, 3-24. <https://www.redalyc.org/journal/2433/243362830012/243362830012.pdf>
- Leite, L. H. A., Ramalho, B. B. M., & Carvalho, P. F. L. D. (2019). A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A ESCOLA. *Educação em Revista*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>

- Maldonado Rivera, C., & del Valle Rojas, C. (2016). EPISTEME DECOLONIAL EN DOS OBRAS DEL PENSAMIENTO MAPUCHE: RE-ESCRIBIENDO LA INTERCULTURALIDAD. *Chungará (Arica)*, 48(2), 319-329. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562016005000018>
- Marín, J. (2017). Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización. *Revista de Educação Pública*, 26(62/2), Article 62/2. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5473>
- Moreno Medrano, L. M., Corral Guillé, G., Moreno Medrano, L. M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, 52. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)
- Pérez, E. (2018a). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá*, 33, 141-164. <https://www.redalyc.org/journal/1690/169062373007/html/>
- Quintar, E. B. (2018). LA DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA. UN PROBLEMA ÉTICO POLÍTICO PARA LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.25074/07195532.19.975>
<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/975>
- Ruiz-Matas, C. B., & Castaño, F. J. G. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: Hacia una nueva conceptualización. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 123-142. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/219/b15132961.pdf?sequence=1#:~:text=Por%20tanto%2C%20entendemos%20la%20Mediaci%C3%B3n,a%20un a%20o%20varias%20culturas.>
- Sánchez-Fontalvo, I. M., Aguirre-Domínguez, W. R., & Ochoa-Triana, J. C. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.21676/23897856.1554>
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1554>
- Stefoni, C., & Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Vallejo, D., & Quiroz, L. F. (2016). *Concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa de licenciatura en Pedagogía de la madre tierra y diálogo de saberes con la Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.* <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/23139>
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23139/1/VallejoDaniel_2016_ConcepcionesTierraTerritorio.pdf
- Walsh, C. E. (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir: Vol. I.* Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

- Walsh, C. E. (2010a). *Aula Intercultural» Interculturalidad crítica y educación intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. E. (2010b). *Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico* [WorkingPaper]. Brasilia, Procuraduría del Estado; Ministerio de Justicia. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6205>
- Walsh, C. E., & García, J. (2015). *Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana*. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5178>

Resumen curricular

Bióloga, Magister en Desarrollo Rural y Licenciada en Teatro. Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Investigadora del grupo “Construyendo Comunidad Educativa”, de la línea de investigación Currículo e interculturalidad de la UPTC. Actual docente de básica secundaria en la Secretaría de Educación de Boyacá. Ganadora de tres becas teatrales del Programa Nacional de Estímulos a la Creación y la Investigación años 2010, 2013 y 2015 del Ministerio de Cultura de Colombia. ximelalluvia@gmail.com



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica

Calderón Leyton, Elia

Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 220-242

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica

Education for peace: Reflections from critical literacy

Calderón Leyton, Elia

Universidad de Medellín

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4364-8467>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

En las siguientes páginas se analizará la importancia de la literacidad crítica en las prácticas educativas para poder contribuir a la educación y cultura de la paz. Las reflexiones serán realizadas desde la literacidad crítica, analizando estudios y propuestas de enseñanza de aprendizaje en relación con la desigualdad y la violencia. Se plantea la desigualdad mediante las prácticas educativas en el discurso y narraciones desde la literacidad crítica. Dentro de este texto se discute la confrontación de saberes y conocimientos de las personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, en el marco de las desigualdades dentro del discurso en relación con las prácticas pedagógicas dentro de un contexto global. Por último, se plantean posibles soluciones para mejorar el pensamiento crítico para contribuir a la pedagogía de la paz y lograr su revitalización mediante la literacidad crítica.

Palabras clave:

Literacidad crítica, violencia, pensamiento crítica, educación, paz.

Abstract

The following pages will analyze the importance of critical literacy in educational practices in order to contribute to education and culture of peace. Reflections will be made from critical literacy, analyzing studies and proposals for teaching and learning in relation to inequality and violence. Inequality is raised through educational practices in discourse and narratives from critical literacy. Within this text, the confrontation of knowledge and knowledge of people belonging to different cultural spheres is discussed, in the framework of inequalities within the discourse in relation to pedagogical practices within a global context. Finally, possible solutions to improve critical thinking to contribute to peace pedagogy and achieve its revitalization through critical literacy are proposed.

Keywords:

Critical literacy, violence, critical thinking, education, peace.

Introducción.

Recordemos que en la actualidad el tema de los valores es muy relevante para *una cultura de la paz*, por las diferentes crisis que asechan nuestras sociedades. Además, desde la educación existen diferentes corrientes que proponen una educación formación integral inspirada en valores. La sociedad, en general, le han dado una relevancia al tema de los valores por las diferentes “desigualdades sociales” en relación con las diversas crisis económicas, climáticas, migratorias y sanitarias. Incluso, a partir de las migraciones como los refugiados climáticos o desplazados por las diversas similitudes de nuestras sociedades, se ha comprendido la importancia del pluralismo en la cual es necesario una conciencia moral que comparta valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, como el respeto a los derechos humanos de primera y segunda generación y, en muy buena medida, de la tercera.

Adela Cortina, habla de una conciencia que va conformando ya una ética cívica transnacional (Cortina, 2003). Incluso, nuestra autora relata que un mundo de desiguales, en que la desigualdad lleva a la dominación de unos por otros, son solo políticas que favorezcan la igualación de oportunidades y en donde pueden tener legitimidad. Cabe recordar que las instituciones internacionales y europeas no son ajenas al discurso del odio, que se propaga por medio de Internet, mediante las redes sociales.

Se observa que, por tal situación, hoy se encuentra el discurso del odio en la palestra para la mayoría de los organismos europeos e internacionales. Según estudios del think tank Demos, en Twitter, hay aproximadamente 10.000 tuits por día con insultos racistas en lengua inglesa, y cada diez segundos, en donde alguien insulta a una mujer. Desde esta perspectiva más general se comprende de porque las redes sociales se han convertido en un espacio de impunidad para la ira y el odio (Rey, 2015: 1).

Resulta claro que temas en relación con la discriminación, el juicio y los estereotipos en concordancia con la alteridad han traspasado toda la historia humana. Resulta claro que son justamente las redes sociales las que difunden de forma más rápida el discurso del odio. Se quiere con ello significar, que el discurso de odio generalmente se dirige a comunidades tradicionalmente excluidas de los programas y planes de estudio educativos y de la mayoría de los espacios sociales (Müller & Schwarz, 2020).

Müller y Schwarz (2020), afirman que el discurso de odio en la actualidad se transmite esencialmente de manera anónima por medio de las redes sociales. Es por eso que, el discurso del odio conlleva a una discriminación y exclusión, que además de querer apartar a un grupo de vida social, es asimétrico por menospreciar a un grupo social. Es decir, no se trata solo de la intolerancia relacionada con una ética de máximos o una teoría del bien que no se comparte, sino de una asimetría por una característica que el hablante considera despreciable dentro de su marco existencial.

Por su puesto que este fenómeno del discurso del odio ha tenido diferentes interpretaciones, pero existe una que es aceptada por su simplicidad, perteneciente a la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa. En lo esencial, la Comisión Europea define al discurso o incitación al odio como la promoción o instigación, de sus diferentes formas, del odio, humillación o el menosprecio a un individuo o grupo, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo

de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, identidad de género, orientación sexual, edad, religión o creencias, sexo, género, discapacidad, lengua y rasgos o condición personales (ECRI, 2016: 2- 3).

Se observa que, en los relatos de odio, predominan las emociones sobre la racionalidad, a pesar de que la mayoría de sus sentencias no tienen un sustrato real constatable en el mundo. Incluso, muchos investigadores de todos los ámbitos científicos han comprobado que la influencia directa de las emociones y sentimientos en la percepción de la realidad social se relaciona directamente, son su visión de futuro, su comunicación, decisiones cotidianas, su creatividad y sus sistemas de valores.

Debe señalarse, que antes de contestar a estas preguntas es necesario, preguntarse: ¿A quién estamos enseñando la virtud? En función de lo planteado, nos llevaría a preguntarnos, finalmente, quién se podría configurar como sujeto moral, político y jurídico de tales planteamientos éticos: ¿Los individuos, nosotros, las instituciones o los grupos con identidad cultural diferenciada? De esta manera, cabe en primera instancia

entrar a comprender a continuación el tema de la identidad, es decir, de la relevación del sujeto. Luego, analizaremos el discurso, la información, los valores, la literacidad crítica, el dilema de la desigualdad como elemento esencial para aportar finalmente a la educación de la paz.

Identidad situada: Sujeto, creencias y valores

Ahora bien, Dana Villa afirma que ese “self” que se revela es un yo fragmentado, es decir, que no tiene una estructura que justifica su existencia por sí misma, porque no presenta una unidad interna (Villa, 1996). Si no que solo logra por medio de un juicio final de los espectadores dar coherencia y unidad a la identidad del agente. Arendt en definitiva postula a una identidad relacionada con la narrativa. Es decir, el yo interno arediano no presenta una estructura interna dada de antemano, por lo cual necesita de esta *identidad narrativa*, que proporciona una coherencia externa al porvenir también de la mirada de los espectadores.

Es justamente este el punto que le interesa a Benhabib de la teoría de Arendt: “La identidad del yo está constituida por una unidad narrativa, que integra lo que “yo” puedo hacer, haber hecho en el pasado y realizaré de acuerdo con lo que tú esperas de “mi”. Benhabib agrega: “Podemos pensar en la coherencia como una unidad narrativa.

Lo que hace una historia unitaria puede ser el punto de vista de aquel o aquella que lo cuenta, el punto de vista del que la escucha, o alguna interacción entre el significado expresado y el significado recibido (...). El yo es tanto el narrador de las historias como eso acerca de lo cual se narra la historia. El individuo con un sentido coherente de autoidentidad es aquel o aquella que triunfa en integrar esas historias y perspectivas en una historia de vida con significado” (Benhabib, 1996: 198). Otro punto relevante que analiza Seyla Benhabib es el aporte de la idea de Arendt de que el espacio humano de las apariencias está constituido por una red de relaciones e historias vividas (Benhabib, 1996: 112).

Cabe recordar, siguiendo al Husserl ético, que no se puede negar que la preocupación por la ética como ciencia y los fenómenos éticos es un asunto que se inició, según Schapp, inmediatamente después de finalizar las Investigaciones lógicas (Husserl, 2006).

Recordemos el paralelismo que encuentra Husserl esencialmente en el texto de 1914, *Lecciones sobre las cuestiones fundamentales de la ética y la doctrina de los valores* (Husserl, 1988) entre la lógica y la ética puras, paralelismo que se encuentran tanto en ambas disciplinas en relación con las estructuras racionales a priori como el rol que juega, en la razón práctica y en la razón judicativa (teórica).

Ortega siguiendo a Wittgenstein, comprende las creencias, desde un sentido amplio, es decir, como certezas prácticas que rigen el actuar (Ortega y Gasset, 1940). Respecto a la vinculación entre el concepto de la dignidad del ser y los derechos humanos cabe analizar la obra de Habermas (2010).

En resumidas cuentas, cabe destacar el tema de la *intersubjetividad* que nos interesa por su efecto dentro de las ciencias humanas en relación con el problema esencial del otro. Los textos que albergan esta temática son la *quinta Meditación cartesiana* (Husserl, 1979) y los tres volúmenes de *Para una fenomenología de la intersubjetividad* de Husserl, editados por Iso Kern, que están compuestos principalmente por los manuscritos de investigación (Husserl, 1973).

Incluso, cabe recalcar que uno de los conceptos más esenciales de las meditaciones husserlianas sobre la intersubjetividad es el concepto de *empatía (Einfühlung)*. Sin embargo, cabe mencionar que “impatía” es una traducción aprobada por Pedro Laín Entralgo (Laín, 1968: 167) y Laín agrega que esta traducción se la debe a Manuel García Morente.

De hecho, la percepción del otro (como la impatía de la conciencia ajena) comienza por una dimensión (Schicht) estesiológico, físicocorporal, es decir, que la “impatía” no es un acto intelectual. Husserl describe la impatía como una forma de conciencia que interactúa mediante una modificación de neutralidad, con actos no objetivables (Iribarne, 1905:315).

En cambio, la empatía implica comprender “la situación del otro”, saber en dónde está situado, aunque no se compartan su postura o acciones. Recordemos, que la empatía, por ejemplo, es esencial para la convivencia humana, pero también como elemento de la solidaridad, por ejemplo.

Ahora bien, autores como Schwartz y Bardi hablan de sistemas o jerarquía de valores más que de estos como entidades aisladas (Schwartz & Bardi, 2001). En función de lo planteado, en cada cultura alberga un sistema complejo de valores organizados dentro de una única, pero coherente jerarquía de prioridades; de manera que algunos de aquellos pueden ser universales o transculturales, pero al mismo tiempo ser específicos y únicos para cada cultura (Rokeach, 1973).

Parece claro que Frondizi no concibe los valores aislados y los explica desde la ética, la estética y la política, ya que siempre se dan en una situación concreta, en una experiencia integral que se compone de sujetos que actúan con objetos (tanto otras personas como cosas) y que solo se manifiestan a través de ellos. Es decir, el valor es el resultado de una tensión entre el sujeto y el objeto. Ambos, sujeto y objeto, son heterogéneos e inestables. A esto hay que agregarle la influencia de factores sociales y culturales. La jerarquía de los valores, por ende, no puede ser una tabla fija, inmutable, sino que depende del sujeto, del objeto y de la situación. Frondizi agrega que, "todas circunstancias históricas y culturales, está la circunstancia humana: somos hombres y valoramos como seres humanos". En relación con la problemática Franzoni se pregunta: ¿Cómo serían los valores si los hombres no existieran, es tan ocioso y carente de sentido como preguntarse qué aspecto tiene un objeto cuando nadie lo mira?

Valoramos, pues, como individuos, como miembros de una comunidad, cultura o época histórica determinada y, finalmente, como seres humanos" (Frondizi, 1995: 132, 133). Frondizi plantea una definición de valor que es bastante interesante, en donde el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto y esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada.

Finalmente, el desapego que normalmente se asume en tales crisis vitales es de un tipo diferente al distanciamiento del participante que cuestiona las normas ante la facticidad de las instituciones existentes (Habermas, 1991: 207). Foucault agrega que el aislamiento es la primera condición de la sumisión total (Foucault, 1977: 173). En lo que se refiere a la problemática expuesta, cabe exponer que la identidad personal necesita de la narración,

la cual genera una temporalidad, pero dentro del aislamiento el tiempo se estanca como sucede en la información o un mero dato numeral.

Crisis de la verdad: El discurso versus la información.

Recordemos, que el discurso se alberga en la temporalidad cronológica y en donde la comunicación requiere una praxis dentro de la temporalidad. Es decir, la racionalidad necesita de una reflexión dentro de una praxis temporal. La comunicación y el auténtico discurso necesita de "lo público de la comunidad". Para Arendt el pensamiento político es "representativo" en el sentido de que el pensar de los otros siempre está relacionado con lo presente.

Hannah Arendt afirma, que una opinión se forma mirando una cosa determinada desde distintos puntos de vista, visualizando los puntos de vista de los ausentes y representándolos así también (Arendt, 2000: 327- 370, 342). El discurso dentro de una democracia necesita del poder de la imaginación que me permite adoptar una posición en el mundo que no es la mía, sin renunciar a mi propia identidad, y así, poder formar mi propia opinión a partir de una situación determinada.

La reflexión, que conduce a la formación de la opinión, es, según Arendt, hasta ahora "realmente discursivo", en la medida en que también presenta la posición del otro (Arendt, 2000: 343). Sin la presencia del otro, mi opinión no es discursiva, no es representativa, sino autista, doctrinal y dogmática. En efecto, la presencia del otro también es constitutiva de la "acción comunicativa" en el sentido de Habermas, porque el concepto de acción comunicativa es necesario para considerar a los actores también como hablantes y oyentes que miran algo en lo objetivo, se relacionan con el mundo social o subjetivo y plantean así mutuamente pretensiones de validez que pueden ser aceptadas e impugnadas (Habermas, 1984: 588).

Se trata de que, los actores ya no se relacionan directamente con algo en el mundo objetivo, social o subjetivo, sino que relativizan su expresión sobre algo en el mundo por la posibilidad de que su validez sea impugnada por otros individuos. Se quiere con ello significar que *la crisis de la comunicación* comienza con el hecho de anular de alguna forma al otro, centrándose en sí mismo. Además, recordemos que el discurso es relevante,

porque logra separar la opinión de la propia identidad y lo cual también conlleva a la reflexión o incluso la autocrítica de una situación determinada. Es por ello, que varios autores hablan de que la *crisis de la democracia* es la crisis de no poder ser capaz de escuchar (diálogo) al otro. Incluso, la pérdida de escuchar al otro conlleva a la pérdida de la empatía. Es decir, la verdadera responsable de la crisis de la democracia según la reflexión anterior corresponde a la anulación de los otros y de la capacidad de escuchar al otro (con ello de la empatía).

En realidad, la capacidad de escuchar a los otros es un acto político porque sitúa al individuo a una comunidad y, por lo tanto, al discurso entre estos ciudadanos. Recordemos, que Habermas denomina "Lebenswelt" (mundo vivo) al horizonte de pautas coherentes de interpretación. Para Habermas, es necesario formar un consenso de fondo que estabiliza la acción comunicativa. El mundo común (Lebenswelt) forma un horizonte y, al mismo tiempo, ofrece un suministro de comprensiones culturales propias (Habermas, 1985: 348). Nietzsche colige que: El impulso hacia la verdad comienza con la fuerte observación de lo opuesto que es el mundo real y el de la mentira y de lo incierta que es toda la vida humana si la convención de la verdad no se aplica incondicionalmente: es una convicción moral de la necesidad de una convención fija si ha de existir una sociedad humana.

Para que cese el estado de guerra, debe comenzar con la fijación de la verdad, es decir, una designación válida y vinculante de las cosas. El mentiroso utiliza las palabras para hacer que lo irreal parezca real, es decir, abusa del fundamento firme (Nietzsche, 1980: 492). El hombre en el totalitarismo, al perder el contacto con el otro, pierde la capacidad de la experiencia como también del pensamiento (Arendt, 1974).

Recordemos, que Foucault describe la filosofía como "una especie de periodismo radical (Foucault, 2002: 541) y se ve a sí mismo como periodista, la obliga y se obliga a sí mismo a decir la verdad. Se quiere con ello significar, qué filosofía, es decir, la verdad y que los filósofos tienen que ocuparse sin descanso del hoy. Es decir, el futuro es el modo en que reaccionamos ante lo que sucede, es el modo en que transformamos un movimiento, una duda, en verdad.

Importancia de enseñar y aprender a interpretar conflictos contemporáneos para actuar desde la literacidad crítica.

En relación con la problemática expuesta, cabe recalcar que, frente a la crisis de la verdad, se ha prevalecto en la educación la importancia de la formación del pensamiento crítico ha sido investigada durante décadas y su estudio no ha perdido vigencia. Autores, como por ejemplo Tosar y Santisteban (2016), coinciden en la relevancia del enfoque de literacidad crítica para la formación del pensamiento crítico y su relevancia en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.

A partir de lo expuesto, es necesario enseñar y aprender a interpretar los problemas y conflictos contemporáneos cabe preguntarse: ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica? Para formar el pensamiento crítico de nuestros alumnos, es necesario analizar todas las cosas que ya damos por sentadas y deconstruirlas. Por consiguiente, varios autores analizan esta dimensión de la formación del pensamiento crítico y la literacidad crítica. Shor (1987) afirma que cuestionar lo común significaría problematizar todas las materias de estudio y comprender que el conocimiento existente como producto histórico.

Por último, para llegar al origen de la cuestión, Gee (1990) considera que cuestionar lo común significa analizar el lenguaje y de cómo se conforman las identidades, es decir, como se construyen los discursos culturales y en donde apoya o desafía el statu quo. Por último, es conveniente acotar, que el pensamiento dialéctico se concentra en los cambios sociales y las interacciones que se producen en el mundo, porque si queremos que los alumnos comprendan el mundo y actúen en él, la dialéctica nos ayuda a hacer preguntas.

Evidentemente, la dialéctica nos ayuda a formular preguntas que pretenden hacer más eficaz la acción, a comprender el presente, reflexionando sobre sus problemas. En lo esencial, la dialéctica nos da argumentos y poderes para examinar de dónde venimos y hacia dónde vamos como un aspecto importante del aprendizaje y nos permite comprender que cada uno de nosotros está interconectado y que tenemos el poder de cambiar nuestro mundo (Ross, 2004: 383- 388).

A principios del siglo XX (Santisteban & Pagès, 2011) el pensamiento crítico se consideraba importante en relación con la educación de estudios sociales. Alentar a las personas a pensar críticamente se considera un elemento esencial de la competencia cívica, en la que las personas deben ser capaces de enfrentarse a problemas sociales cada vez más complejos (Ross, 2004). En función de lo planteado, el dilema más relevante al que nos enfrentamos a la hora de promover el pensamiento crítico en las ciencias sociales es la conexión con la realidad y sus problemas reales (Ross, 2004). En lo esencial, el pensamiento dialéctico se centra en los cambios sociales y las interacciones que se producen en el mundo. Si queremos que los estudiantes comprendan el mundo y actúen en él, la dialéctica nos ayuda a plantear preguntas encaminadas a que la acción sea más eficaz para comprender el presente, reflexionando sobre sus problemas.

La dialéctica nos da argumentos y fuerzas para investigar como un aspecto importante del aprendizaje, examinar de dónde venimos, hacia dónde vamos y también nos permite comprender que todos y cada uno de nosotros estamos interconectados. Por lo demás, el término de literacidad crítica procede de la lingüística y se consideraba que la literacidad crítica debe entenderse desde una perspectiva holística que consta de tres dimensiones: la dimensión operativa, la dimensión cultural y la dimensión crítica. Es decir, desde la perspectiva de la literacidad crítica, el pensamiento crítico debe examinarse de manera integrada en toda su gama de contextos y prácticas, no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también social, cultural e histórico (Gee, 2015a).

Por último, la dimensión crítica de la literacidad crítica es el fundamento de la literacidad crítica. En lo esencial, este concepto nace de la tradición de la pedagogía crítica y de los estudios sociales (Freire, 1989) y cobró fuerza en los años ochenta y, sobre todo, en los noventa, cuando se publicó el libro de Lankshear y McLaren (1993) *Critical Literacy Política, práctica y posmodernismo*. El enfoque crítico de la literacidad crítica parte de la preocupación por las desigualdades sociales, las estructuras de poder y el papel de la ciudadanía democrática en una sociedad que nos rodea de información y publicidad que perpetúa viejas estructuras y desigualdades y fomenta la pasividad de los ciudadanos.

En lo esencial, su objetivo es, por tanto, formar el pensamiento crítico de los alumnos para que la escuela no sea un mecanismo de reproducción social (Giroux, 1997), sino un mecanismo de transformación social. Lewison, Flint y Van Sluys (2002: 382-292) lo denomina explícitamente centrarse en cuestiones sociopolíticas y añaden que, además del análisis, es necesario comprender que es imposible que los profesores seamos neutrales ante cuestiones sociales que nos afectan a todos.

En primer lugar, la formación de literacidad crítica desafía lo familiar, es decir, nos enseña a ver el mundo con otros ojos y a considerar nuevas perspectivas e interpretaciones. En segundo lugar, cuestiona múltiples perspectivas y enseña a yuxtaponer distintas fuentes en las que los autores mantienen posturas opuestas o contradictorias.

En tercer lugar, toma como punto de partida cuestiones sociales relevantes y temas controvertidos (Barton & McCully, 2007). Por último, educa para la acción y la justicia social (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002), es decir, para la elaboración de narrativas y discursos críticos (Gee, 2015b) y para la participación social activa de ciudadanos democráticos.

Finalmente, debe señalarse que, el relato histórico que muestran las pruebas y los libros de texto se basan en una narración lineal y simple del pasado, que además debe conocerse por medio de la memorización de fechas, sin aplicar conocimientos y generalmente sin una evaluación crítica (Barton y Levstik, 2004).

Problema de la desigualdad

Dentro de este contexto, recordemos, por ejemplo, la violencia a los niños/ niñas que conlleva a reflexionar sobre el Maltrato Infantil que ha aumentado en los hogares y tomando en cuenta los años del cierre de los colegios por causa de la pandemia del Covid-19. Dentro de este marco, es conveniente acotar, que el Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia alertó sobre los índices de violencia intrafamiliar hacia los niños y niñas.

De hecho, en diferentes investigaciones se ha constatado, que en la última década los niveles de maltrato de parte de los padres, madres o cuidadores de los infantes se mantienen sobre el 60%, es decir, 6 de cada 10 niños y este es disciplinado con métodos

violentos como parte de su crianza. En relación con la idea anterior se suman los resultados de la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia ELPI (2017) que afirma que el 62,5% de los padres dicen utilizar métodos de disciplina violentos en la crianza de sus hijos (56.9% agresión psicológica y un 32.5% de cualquier castigo físico), y que un 31.7% de los niños y niñas recibe una disciplina no violenta.

Debe señalarse que, en Chile, después del estallido social y de la pandemia del Covid-19, ha cobrado gran relevancia dentro de algunos de los debates públicos el tema de las condiciones de vida, centrado en la desigualdad.. Se observa que, dentro de este paraíso de crecimiento económico, según el informe *Construir el futuro* (Unicef, 2017) que UNICEF presentó en 2017, 1 de cada 4 niños, niñas y adolescentes vive en situación de pobreza, incluso muchos con limitado acceso de cubrir sus necesidades básicas y a practicar los derechos fundamentales como la educación.

Además, 1 de cada 10 niños señala haber presenciado violencia de los padres hacia sus hermanos alguna vez en la vida (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2018). Actualmente, es difícil presentar un estudio completo de las variables que influyen en la adopción de ciertas prácticas violentas porque, en general, se carece de estudios que aborden las *creencias y actitudes* que motivan la violencia hacia la infancia (CESC-Universidad de Chile, 2019: 104). Por otro lado, cabe aclarar que son varias los estudios que definen la violencia contra mujeres como estructural, porque se manifiesta por la violencia feminicida, violencia en el contexto íntimo y familiar, violencia sexual y violencia digital (ONU, 2014: 3).

Además, la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer definió la violencia contra la mujer como: “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Naciones Unidas, 1998). Este párrafo corresponde al artículo 1. La Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.

Cabe recordar, que alrededor del mundo 736 millones de mujeres, es decir, una de cada tres ha presenciado alguna vez en su vida violencia física o sexual por parte de una pareja íntima, sexual o ejecutada por alguien que no era su pareja, es decir, el 30% de las mujeres de 15 años o más (OMS, 2021). Además, se estima que, en 2018, una de cada siete mujeres ha experimentado violencia física o sexual por parte de su pareja o marido en los últimos 12 meses (el 13% de las mujeres de 15 a 49 años).

Este informe no representa el impacto de la pandemia de COVID-19, que ha aumentado los factores de riesgo de violencia contra las mujeres (OMS, 2021). En síntesis, a nivel mundial se constata que 81,000 mujeres y niñas fueron asesinadas en el 2020, unas 47,000 de ellas, (es decir, el 58%), a manos de sus parejas o familiares. Es decir, que una mujer o niña es asesinada cada 11 minutos por personas que conocen de alguna u otra forma. Por conclusión, el 58% de todos los homicidios (ejecutados por las parejas íntimas o dentro del contexto familiar) fue una mujer o niña (ONU, 2021). El informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2020) señala que la convergencia de factores como la pobreza, desigualdad y el entrecruzamiento de diversas formas de violencia específica afectan a mujeres, poblaciones, pueblos indígenas, personas racializadas, niños, niñas y jóvenes tienen un impacto aún mayor en poblaciones específicas.

En definitiva, la desigualdad está en relación con la carencia en el acceso a bienes sociales de calidad (salud, educación y prevención) y se observa que estos son algunas de las circunstancias de desigualdad que han hecho de la pandemia una realidad innegable (INDH, 2020). En resumidas cuentas, la pérdida de empleo, la agudización de la pobreza, falta de acceso a la salud, trabajo y educación de calidad forman parte de este dilema. Por lo demás, el Informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) del 2020 aborda esta temática precisamente por el impacto de la pandemia.

Se requiere con ello significar, que esta situación nos lleva a tratar de reflexionar sobre la importancia de “los valores y creencias” que se manejan en nuestras sociedades, porque cada experiencia de violencia a las mujeres, niñas/ niños en Chile o a las personas en otras partes del mundo no son personales, sino que responden también a un sistema patriarcal, entre otras variables, lo que posiciona a las mujeres, niñas o niños en un lugar de subvaloración.

En relación con la problemática expuesta cabe preguntarse: ¿Cómo la educación promueve la cultura de paz? ¿Cuáles son los dominios valóricos transculturales que dominan nuestras sociedades dentro de sus contextos históricos, sociales con sus diferentes cosmovisiones? De hecho, la educación en ese sentido es un instrumento sustancial para la educación y cultura de paz, porque facilita a los ciudadanos del mundo ayudarse entre ellos, con el fin de poder beneficiarse de las mismas oportunidades y utilizar tanto sus competencias como capacidades para realizar las paces entre las personas.

Se plantea entonces el tema de lo moral frente a todas estas interrogantes. En relación con la idea anterior, Adela Cortina se pregunta: “¿Vale la pena enseñar a comportarse moralmente? ¿Creemos que vale la pena -por decirlo en el lenguaje clásico- enseñar la virtud? En realidad, la transformación de la pregunta "¿es posible enseñar la virtud?", en la pregunta "¿vale la pena enseñarla?", no es tan reciente como pudiera parecer” (Cortina, 2013: 9).

Por último, es conveniente acotar que en relación con todas estas temáticas en relación con el discurso del odio y la violencia cabe abarcar la educación de la paz también desde una perspectiva de género en el currículo en las ciencias sociales. Sucede pues que, la violencia de género debe tratarse de forma interseccional porque alcanza a “todas las mujeres” del mundo y no debería solo ir en defensa de un grupo, cultural, social de un país determinado.

Visto de esta forma a continuación nos insertaremos a reflexionar sobre la perspectiva de género en el currículo en las ciencias sociales para complementar una auténtica “educación o cultura de la paz”. En relación con la problemática anterior, cabe a continuación sobre las propuestas educativas desde el campo de la didáctica, es decir, aquellas que permitan a docentes y estudiantes comprender cómo se construye, produce y reproduce el discurso de odio y la discriminación de género para construir una ciudadanía global crítica comprometida con la democracia y la defensa de los derechos humanos.

En este sentido se comprende, de porque desde el ámbito científico de la didáctica de las ciencias sociales, la inclusión de la perspectiva de género y, en particular, de las mujeres y de su experiencia histórica, ha recibido un creciente interés en el conjunto de las preocupaciones investigadoras de diversas áreas. Ahora bien, las investigaciones de Sant y Pagès (2011), Pagès y Sant (2012), Ortega-Sánchez y Pagès (2017, 2018a, 2018b), coligen que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El análisis precedente reflexiona sobre las identidades ausentes, o intencionalmente excluidas y forma parte de una de las líneas de investigación más relevantes del área de didáctica de las ciencias sociales en España (Ortega-Sánchez & Pagès, 2017; Ortega Sánchez, 2017). Sin embargo, coincidimos con estas investigaciones de considerar que la solución a la ausencia y la marginación de las mujeres en la historia no pasa por incluir relatos específicos ni eventos que las propongan como protagonistas, pues esto corresponde a mantener el statu quo de las desigualdades de género.

Por supuesto que este fenómeno, debe orientarse hacia la comprensión de cómo se han formado las categorías patriarcales, subjetivas, y las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres sobre las acciones y narrativas de las mujeres. Es por ello, relevante trabajar con los relatos de odio en el aula, mediante recursos de literacidad crítica y constituye una de las demandas educativas de nuestro tiempo (Arroyo et al., 2018).

Finalmente, los programas de formación del profesorado han de incorporar estos discursos o relatos sociales, en particular, los generadores de odio y desde una perspectiva de género, para trabajar con ellos y ofrecer las herramientas necesarias para contraponerlos a los valores democráticos y a los principios de la justicia social.

Perspectiva de trabajo futuro: Una reflexión para la formación del profesorado

Podríamos resumir a continuación que la era digital necesita de ciudadanos críticos, y para conseguirlo se precisa formar a docentes críticos. Es por eso, que es tarea de la Didáctica, de la Geografía, la Historia, y de las Ciencias Sociales debería contribuir a formar la conciencia ciudadana crítica de los docentes, para luego enseñar, a su vez, a sus

alumnos y alumnas. Por consiguiente, el objetivo de la educación de la paz debería enseñar a los individuos, para que reflexionen, constatando la información, y luego puedan empatizar con otras perspectivas del mundo afrontando las crisis o dilemas de nuestras sociedades actuales y futuras como agentes capaces de transformar los acontecimientos históricos contemporáneos.

En general, la enseñanza sigue teniendo un marcado carácter androcéntrico, en donde predominando las lecciones sobre guerras, batallas y los hombres que supuestamente escribieron la historia. Sin duda, los planes de estudio no están diseñados para que las personas se desarrollen libremente y piensen de forma autónoma sobre sí mismas, la sociedad y el futuro (Pagès & Santisteban, 2014).

En este sentido, creemos que no se trata sólo de incluir a las mujeres en algunos de los contenidos de las ciencias sociales, sino de integrarlas y articularlas de forma orgánica, normalizada y sistemática en la enseñanza de la historia para darles visibilidad (Santisteban, 2015). Ante esta situación, nos preguntamos: ¿Cómo construir perspectivas en la enseñanza de la historia, por ejemplo, que incluyan a las mujeres como verdaderas a su vez protagonistas de estas narraciones? A modo de conclusión, sugerimos algunos aspectos que deberían tenerse en cuenta en posibles propuestas curriculares y de formación del profesorado que incluyan a las mujeres desde una perspectiva crítica para que se puedan promover prácticas transformadoras en la enseñanza de los estudios sociales que tengan como objetivo cambiar la sociedad en términos de igualdad a través de la enseñanza.

Como afirma Pagès (2009), si el alumnado no se siente miembro de un grupo que ha hecho historia y se siente invisible, no tendrá modelos viables para el futuro; por ello, debería ser esencial dar a los invisibles, como las mujeres, en este caso, la importancia que merecen. Resulta claro, que, aunque existe un horizonte común en los textos o libros escolares, basado en los principios democráticos y en el respeto a los derechos humanos, estas enseñanzas quedarán vacías si no se complementan con una apuesta decidida por el análisis crítico del discurso, lenguaje, los conceptos, de estos saberes aprendidos, en los aspectos históricos y sociales, en el reconocimiento de las desigualdades existentes en el mundo.

Por consiguiente, el cambio radical en la sociedad en temas de igualdad de género está basado en el pensamiento crítico, es decir, presentar contenidos históricos y de ciencias sociales donde la mujer como grupo definido esté presente de forma sistemática en todo el currículo y no sólo de forma incidental y anecdótica. Es por eso, que el objetivo es hacer a las mujeres estén tan visibles como a los hombres, siendo éstas también las protagonistas de la historia en la sociedad y de esta manera promover una mayor igualdad de género.

Sin embargo, paralelamente se deberían entregar perspectivas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que impliquen criterios estructurales y estén acompañadas de un amplio consenso que incluyan a la mujer como un proyecto de Estado y no como una acción puntual de un gobierno determinado.

En lo que se refiere a la problemática expuesta, se comprende por qué es necesario formar al profesorado en los principios anteriores, es decir, desde la literacidad crítica, el pensamiento crítico y desde una perspectiva de género, para generar ciudadanos capaces de reflexionar sobre el discurso histórico y social y las nuevas prácticas docentes para contribuir a la educación de la paz.

Para ello, es fundamental que los materiales curriculares, manuales y todo tipo de recursos educativos, incluyan una nueva narración histórica y social, donde las mujeres sean parte de estas historias con sus vivencias contextuales, y no solamente figuras anecdóticas, que aparecen en una sección aparte y al margen del relato general.

La presencia de las mujeres debe formar parte de la narración vertebradora de los conocimientos históricos y sociales, porque solo así podremos ayudar a construir una enseñanza de la paz y una sociedad más inclusiva y justa.

Conclusión

Ahora bien, a partir de todo lo analizado se comprende la necesidad de reflexionar sobre la educación en general y sobre la educación en ciencias sociales en particular para formar este pensamiento crítico. Resulta claro, que no solo se trata de modificar los contenidos, sino también cambiar la forma de enseñar, sino también modificar las relaciones en el

aula, incluso el modo como las escuelas organizan o distribuyen las tareas entre los alumnos.

Se quiere con ello significar, que, para desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas, tenemos que poner las “desigualdades sociales” en el centro del currículo. Cabe preguntarse: ¿Qué podemos hacer como profesores, como ciudadanos, para desarrollar este pensamiento crítico? Ante que nada, debe aplicarse la literacidad crítica, que equivale a ayudar al alumno a distinguir mediante ejemplos de algunas “desigualdades sociales”, trabajar la distinción entre los hechos y las opiniones, es decir, analizar la fiabilidad de las fuentes, cuestionar las diversas perspectivas, traspasadas de diversas ideologías y por las cuales convergen sobre la misma historia múltiples perspectivas.

En todo caso, se puede aplicar el ejercicio con los alumnos de preguntarse: ¿Qué personas están excluidas del texto de clases? ¿Por qué se les excluyen estos personajes en tal noticia de tal revista? ¿Hay alguna intención detrás de dicha argumentación? Se observa que, se trata de reflexionar sobre los personajes invisibles o sobre temas como el racismo, el género en esas historia, y, por último, incentivar a la acción social. En habidas cuentas, el fin del aprendizaje debe ser que los alumnos comprendan y reflexionen sobre las construcciones androcéntricas y tradicionales de la historia y la sociedad para contribuir a la educación de la paz.

En función de lo planteado, está claro que los profesores deben proporcionar a los alumnos una comprensión de la literacidad crítica para promover la participación frente a las desigualdades sociales y de género. Por consiguiente, el reto debe centrarse en la enseñanza superior, y la formación del profesorado, en donde dominen los contenidos sobre la relación entre lengua, cultura y sociedad.

Asimismo, los currículos escolares deberían reflexionar sobre las construcciones androcéntricas y tradicionales de la historia que aún se conservan en parte en la memoria individual y social de la familia y la comunidad. Además, es cierto, que el conocimiento escolar se conceptualiza generalmente en el plan de estudios, los libros y el material didáctico disponible en las escuelas y, por lo general, en las bibliotecas de forma escrita.

Sin embargo, estas transferencias de conocimientos son esenciales para los profesores, ya que necesitan disponer de una base de conocimientos sistematizada y duradera para construir un saber pedagógico desde la literacidad y pensamiento críticos, para poder finalmente contribuir a la cultura de la paz. En habidas cuentas, estos conocimientos se basan en libros de texto descontextualizados por ser textos de otra época o de autores que vivieron otra realidad.

Sin embargo, hay diferencias en las prácticas escolares y las prácticas de educación no formal están adquiriendo más sensibilidad y visibilidad, a menudo a partir de la desigualdad social que asecha nuestras sociedades. En otras palabras, el debate sobre la educación para la paz debe partir de la educación crítica en las sociedades latinoamericanas, incluso a través de las controversias y confrontaciones de posiciones en determinados contextos.

Por último, es conveniente acotar, que este corresponde también a un ejercicio cívico, que prepara a los jóvenes y a sus futuros docentes para trabajar los problemas de la cultura de la paz desde la literacidad crítica y comprender las desigualdades, para poder defender activamente el valor de la igualdad, desarrollar una actitud de respeto a la diversidad y desarrollar la capacidad crítica para la comprensión y un auténtico diálogo en América Latina.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (2000). *Wahrheit und Politik*, in: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München :Übungen mi politischen Denken I.
- (1974). *Los orígenes del totalitarismo*, (ed.) Madrid:Taurus,
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C., Llusà, J., López, M., Oller, M., & Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 423-434). Universidad de Valladolid-AUPDCS: Valladolid.
- Barton, K. y McCully, A. (2007). Teaching controversial issues? where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Barton, Keith, and Linda Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Benhabib, Seyla (1996). *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*, Sage, Nueva York. Informe
- CESEC - Universidad de Chile (2019). *Diagnóstico sobre la medición de la violencia que afecta a los niños, niñas y adolescentes (Informe Final Consolidado de Resultados*

- CLE-59/2018; p. 137). Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC) del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.
- Centro de Investigaciones de UNICEF (2017). «Construir el futuro: Los niños y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los países ricos», Report Card n. 14 de Innocenti, Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.
- Cortina, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada: Ética cívica transnacional. En A. Cortina, A. (2013). Ética discursiva y Educación en valores. Universidad de Valencia.
- Cortina, & D. García-Marza (Edits.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (págs. 13-44). Madrid: Tecnos.
- ECRI (2016). Recomendación General n° 15, de 21 de marzo de 2016, sobre Líneas de Actuación en relación con la lucha contra las expresiones de incitación al odio.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós
- Fronidzi, Risieri (1995). ¿Qué son los valores?. México: FCE. Gadamer, H. G. (1995). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.
- Foucault, Michel (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnis, Frankfurt/M.
- (2002). Schriften in vier Bänden. Dits et Ecsrits, Band II, 1970- 1975, Frankfurt/.
- Gee, J. P. (1990). Social linguistics and literacies: ideology in discourses. London: Falmer.
- (2015a). The new literacy studies. En J. Roswell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge.
- (2015b). Discourse, small-d, Big D. En K. Tracy, C. Ilie y T. Sandel (Eds.), *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Wiley-Blackwell and the International Communication Association.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Habermas J. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M.
- (1985). Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt/M
- (1991). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Ediciones Península
- (2010), “El concepto de la dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos”, en *Diánoia*, n.º 64, 3- 25.
- Husserl, E. (1973). Zur Phänomenologie der Intersubjektivität, Hua, volúmenes XIII, XIV y XV, editados por Iso Kern, La Haya: Martinus Nijhoff Verlag.
- (1979) *Meditaciones cartesianas*, Presas, M. (trad.), Madrid: Ediciones Paulinas.
- (1988) *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre (1908- 1914)*, Husserlina, Band XXVIII, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, herausgegeben von Ulrich Melle.
- (2006) *Investigaciones lógicas 1*, Gaos, J. y M. García Morente (trads.), Madrid: Alianza Editorial.
- Informe Anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2020). Covid y Derechos Humanos en Chile.

- Iribarne, J. (2005). “Temporalización – Mónada”. En: *Acta fenomenológica latinoamericana* (vol. II) Lima- Bogotá: Pontificia Universidad Católica del Perú - San Pablo. Laín Entralgo, P. (1968). *Teoría y realidad del Otro*, vol. I, p. 167, n. 12, *Revista de Occidente*, Madrid.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Lewison, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-292.
- Müller, K. y Schwarz, C. (2020). Avivando las llamas del odio: las redes sociales y los delitos de odio. *Revista de la Economía Europea Asociación*, 19(4), 2131–2167.
- Naciones Unidas (1998). Medidas de prevención del delito y de justicia penal para la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 2 de febrero de 1998. A/RES/52/86.
- Nietzsche, Friedeich (1980). *Nachgelassene Fragmente 1869-1874, Kritische Studienausgabe*, hrs. Von G. Colli und M. Montinari, Berlin/ New York. Band 7.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2021). Killings of women and girls by their intimate partner or other family members Global estimates 2020.
- ONU Mujeres (2014). Modelo de protocolo latinoamericano de investigación de las muertes violentas de mujeres por razones de género (femicidio/ feminicidio). OACNUDH.
- OMS (Organización Mundial de la Salud), on behalf of the United Nations Inter-Agency.
- Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS*, 4, 102-117.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018a). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C.R. García, & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid-AUPDCS.
- (2018b). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las Mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* (Doctoral Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Ortega y Gasset, J., (1940), Ideas y creencias, en *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*, Madrid, *Revista de Occidente*, 3-46.
- Pagès, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.
- Pagès, J. & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25(1), 91-117.
- Rey, F. (2015). “Discurso del odio y racismo líquido”, en Miguel Revenga, a: 51-88.

- Ross, E.W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J.L. y Weil, D. (eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383- 388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santesteban, A. & Pagès, J. (2011). “La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria”. En: *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.
- Sant, E. & Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Shor, I. (1987). *Educating the educators: A Freirean approach to the crisis in teacher education*. En I. Shore (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 7-32). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Subsecretaría de Prevención del Delito (2018). *Primera Encuesta Nacional de Polivictimización en Niñas, Niños y Adolescentes. Presentación de Resultados*.
- Tosar, B. & Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Villa, Dana (1996). *Arendt and Heidegger. The Fate of the Political*. Princeton: Princeton University Press.
- Working Group on Violence Against Women Estimation and Data (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018. Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women*.

Resumen curricular

Licenciada en Filosofía. Doctora en Filosofía de la Universidad de Humboldt de Berlín, Alemania. Docente de la Universidad de Medellín. Ha publicado artículos, capítulos de libro comunicaciones sobre diversas temáticas como educación intercultural, Interculturalidad en Latinoamérica:} Colombia y Chile, entre otras. Investigadora principal de un proyecto de investigación: ‘Análisis de las prácticas pedagógicas interculturales en la institución educacional (M.I.A.) Mestizos, Indígenas y afrocolombianos. Educación para la Paz’, en el Choco, Colombia.

E- mail: elicalderon.le@gmail.com



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Educar hacia una cultura de paz en el siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar

Yudkin Suliveres, Anita

Educar hacia una cultura de paz en el siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0293>

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 243-261

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Educar Hacia una Cultura de Paz en el Siglo 21: Lineamientos para Pensar y Actuar

Educar Hacia una Cultura de Paz en el Siglo 21:
Lineamientos para Pensar y Actuar

Anita Yudkin Suliveres

<https://orcid.org/0009-0008-2133-1438>

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0293>

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

Se proponen lineamientos para educar, pensar y actuar hacia una cultura de paz que dialogan con la *Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI*. Estos lineamientos se sustentan en la visión positiva de la paz y en el acercamiento crítico a la educación para la paz. También se informan en propuestas de la pedagogía crítica y las pedagogías decoloniales para la transformación. Se presentan en contraposición de la cultura de guerra y violencia que caracteriza el tiempo actual. Estos lineamientos priorizan el pensamiento crítico y creador; el concienciar sobre problemas locales y globales; las formas novedades de investigar, conocer y saber; el cultivo de valores de empatía y solidaridad; capacitar en las artes y formas novedades de expresión; generar espacios de participación.

Palabras clave:

Cultura de paz, Educación, Educación para la paz

Abstract

Guidelines in educating, thinking, and acting towards a culture of peace are proposed in dialogue with the *Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI*. These guidelines are based on the conceptualization of positive peace and on critical approaches in peace education. They are also informed by proposals from critical, decolonial and transformative pedagogies. They are put forward in contraposition to the prevailing characteristics of the culture of war and violence. These guidelines favor critical and creative thought; conscientization about local and global problems; emerging ways of researching, knowing and understanding; cultivating values of empathy and solidarity; educating in the arts and creative expressions; generating spaces for participation.

Keywords:

Culture of peace, Education, Peace Education

Todo mañana que se piense y para cuya realización se luche, implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de la creación y el desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción.

Paulo Freire (2015, p.69)

Introducción

Se nos convoca a pensar para comprender y actuar hacia una cultura de paz en el siglo 21, ante los problemas y desafíos que enfrentamos en nuestra región latinoamericana y caribeña en la actualidad. Sobre veinte años después de las declaraciones y documentos que sentaron las bases para el Año Internacional para una Cultura de Paz en el 2000 y la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas* (1999), se propone una nueva mirada a la construcción de la paz en la *Declaración para la Transición Hacia una Cultura de Paz en el Siglo 21* (2021).

Al igual que los documentos que le precedieron, esta Declaración pone al centro de esa transición de una cultura de guerra a una cultura de paz, a la educación. Una educación basada en la comprensión mutua y la solidaridad, que promueva la igualdad entre mujeres y hombres, en espacios que reconozcan la diversidad, para favorecer la participación en la vida democrática. Educación que favorezca la libertad de expresión y el acceso a la información, la defensa de los derechos humanos, así como la resolución de conflictos a partir del diálogo y el respeto a la autonomía de las personas y los pueblos. No obstante, los avances logrados en estas áreas de acción en las pasadas décadas, la Declaración reconoce que la transición hacia una cultura de paz se enfrenta a la dominancia de múltiples formas de violencia en la actualidad que requieren de profundas transformaciones políticas y económicas, así como nuevas formas de conocer y convivir para adelantar dicha transición. Esto, señala la Declaración, requiere cuestionar los valores y creencias que hemos configurado para comprender el mundo. Así como, una pedagogía centrada en la aceptación de la diversidad, que conduzca a la inclusión social, entendimiento mutuo, la cooperación, la sostenibilidad y a la construcción de variadas culturas de paz.

La Declaración apunta que, en las pasadas dos décadas, han continuado viejas formas de relaciones humanas que claramente reflejan la prevalencia de la cultura de guerra y violencia. Ésta se manifiesta en las guerras actuales, la creación de enemigos, la industria y venta de armas, el narcotráfico, la corrupción, la explotación, los feminicidios, el exterminio de pueblos indígenas, la migración, los desplazamientos forzados por la pobreza y la desigualdad, y el deterioro del medio ambiente. Añado a esta lista, la creciente militarización, el predominio del modelo económico neoliberal, el empobrecimiento de grandes sectores de la población, los discursos de odio y exclusión que nos dividen e incapacitan. Evidentemente enfrentamos diversas problemáticas que atentan no solo contra el bienestar de las inmensas mayorías de la población, sino también contra todas las vidas y la existencia misma sobre el planeta Tierra, siendo ejemplos contundentes el cambio climático y la pandemia del COVID-19. Ciertamente, no vivimos una cultura de paz. Además, los/as jóvenes confrontan dificultades particulares como espacios educativos anacrónicos, escasas oportunidades de trabajo, e incertidumbre sobre su futuro en sus comunidades, países e incluso globalmente. Ante este escenario complejo, los/as educadores debemos replantearnos lo que ocurre en los procesos educativos, las experiencias formativas en todos los niveles y reconsiderar tanto los contenidos de estudio como las capacidades y saberes que aspiramos promover.

Entonces, ¿de qué manera puede la educación, específicamente la educación para la paz, aportar a la tan necesaria transición hacia una cultura de paz ante los desafíos que enfrentamos en la actualidad? En aras de proveer algunas respuestas a esta interrogante, en este escrito me propongo compartir ideas, principios centrales y lineamientos de la educación para la paz. Éstas, podrían entrar en diálogo con las propuestas de la *Declaración para pensar y actuar hacia una cultura de paz en el siglo 21* (2021). A esos fines, primero abordo ideas centrales de la educación para la paz desde una perspectiva crítica y de futuro. Segundo, esbozo contribuciones de las pedagogías críticas y decoloniales al pensar la educación para la transformación. Finalmente propongo algunos lineamientos de la educación para la paz centrales para construir cultura de paz en el momento actual. Éstos, a su vez, se sustentan en trabajos previos que elaboran principios centrales de la educación para la paz y los derechos humanos basados en la práctica educativa que realizamos desde Puerto Rico (Pascual Morán, 2013; Yudkin Suliveres, 2022, 2020, 2017).

Educar para la paz desde una perspectiva crítica y de futuro

Basado en la conceptualización de la *paz positiva* (Galtung, 2011, 1969) y el acercamiento crítico de la educación para la paz (Bajaj, 2015, 2008; Cabezudo, 2013; Jares, 2001) podemos educar hacia otros futuros posibles. El concepto de paz positiva provee para entender que la paz, es más que ausencia de guerra y violencia directa, esta se construye en la medida en que también superamos la violencia en sus manifestaciones indirectas –la violencia estructural y cultural (Galtung, 1990). En otras palabras, aunque no habitemos en un país en guerra, mientras haya condiciones estructurales como la explotación, la marginación, la pobreza, no estamos en paz. Tampoco lo estamos cuando permean y se normalizan prácticas culturales, religiosas e ideológicas discriminatorias que laceran la dignidad e integridad de las personas, grupos o naciones. Desde esta visión, la paz adquiere una dimensión activa que nos mueve a superar las violencias directas e indirectas al generar condiciones de mayor justicia y equidad, basadas en los derechos humanos y la participación ciudadana.

La educación para la paz es un campo amplio con larga historia. A efectos de este escrito, me limito a esbozar algunos de sus contenidos y principios que, basados en la visión positiva de la paz, fundamentan los lineamientos propuestos para educar hacia una cultura de paz en el momento actual.

Algunas áreas de estudio medulares a la educación para la paz son los derechos humanos, el desarme y la desmilitarización, la noviolencia, la resolución de conflictos y la sustentabilidad (Cabezudo, 2013; Jares, 1999; Reardon, 2010, 2021). Pero no basta con educar sobre estos temas, es necesario educar en y para promover el alcance de estos hacia la construcción de la paz en positivo. El conocimiento sobre estos temas interrelacionados debe llevar a la acción para conseguirlos. Y esto es posible si el conocimiento surge de la comprensión particular de la realidad desde la que partimos al construir significados conjuntos sobre la violencia y la paz en lo individual, social y colectivo (Ramos Muslera, 2021). Así también, si educamos para la paz desde los lenguajes expresivos y las artes, como formas de expresar, conocer e intervenir para los derechos humanos y la paz (Global Peace Education Forum, 2023; Hunter & Cohen, 2019).

En este sentido, la educación para la paz y los derechos humanos se sustenta en el principio de la coherencia (Magendzo, 2012) donde sus contenidos, metodologías y prácticas tienen que ser cónsonos con los saberes, competencias y valores que aspira promover. El *sobre qué educamos* está atado a el *cómo y para qué educamos*, de manera que la práctica y la experiencia educativa lleven a la apropiación de conocimiento y formas de acción coherentes con ese futuro posible al que aspiramos. Requiere que el aprendizaje ocurra en espacios afectivos seguros, basados en relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo. Espacios de convivencia que generan otras formas de estar, ser y sentir la noviolencia y la construcción de paz (Jares, 199, 2001; Ramos Muslera, 2021). Este acercamiento crítico a la educación para la paz se sustenta en la propuesta freireana de la interrelación entre la reflexión y la acción en la praxis educativa y la transformación social. Por supuesto que esto conlleva una metodología activa y participativa en todos los espacios educativos; el uso de múltiples estrategias para pensar, jugar, dialogar, plasmar, crear conocimiento auténtico y compartido (Cabezudo, 2013; Cabezudo & Haavelsrud, 2010; Jares, 1999; Pascual Morán, 2013; Ramos Muslera, 2021).

Cónsono con esta perspectiva y como presagio del escenario actual, Xesús Jares (2005) reclama que la educación para la paz requiere anclarse en la comprensión de la realidad, *educar para la verdad* en tiempos que imponen miedos, fundamentalismos y guerras. Esto conlleva educar desde el valor ético de la búsqueda de la verdad y contrarrestar la manipulación informativa, entre otros objetivos. Así también, educar en la solidaridad que posibilita la comprensión de situaciones injustas. A la par, Jares (2005) propone *educar para la esperanza* al conocer alternativas y conquistas sociales, sensibilizar sobre el valor de la vida y la justicia, al fomentar la autonomía, la disidencia y la participación estudiantil en la globalización de los derechos humanos y la paz. Lo que implica educar para combatir el miedo y la desconfianza hacia lo diferente, *aprender a desodiar*, así como el superar ese miedo y el conformismo que inmovilizan a la verdadera participación democrática y accionar por la paz.

Por su parte, en años recientes, Esteban Ramos Muslera elabora sobre la *educación para la paz transformadora* (2021), basada en el atender sinérgicamente las necesidades individuales y las de los demás al generar formas de buen vivir para todos/as. Lo denomina como un “modelo

constructivista complejo, socio-práxico de la educación para la paz” (Ramos Muslera, 2021). Se dirige al desarrollo de potencialidades en el *saber, sentir, querer y hacer* para la paz. Entre sus elementos fundamentales, distingue el partir de la realidad del sujeto partícipe del proceso de construcción colectiva de paz. Además, el promover la escucha activa y empática para entender al otro. Así también la centralidad del análisis reflexivo, crítico y autocrítico, la participación deliberativa e inclusiva. Con el fin de la transformación no violenta del espacio educativo y de formas de ser individuales y sociales, así como cambios estructurales para la convivencia y la paz. La educación para la paz, anclada en el aprendizaje de los derechos humanos, también se perfila como un proceso socio-afectivo para la vivencia y desarrollo de valores y competencias socio-emocionales (Jares 1999, 2001; Magendzo, 1993; Mujica, 2001; Ramos Muslera 2001). Se parte del reconocimiento y respeto de sus participantes como sujetos, cuya humanidad hay que reconocer y favorecer en el proceso educativo sensible y amoroso. Incorpora el desarrollo de competencias sociales y emocionales como eje articulador de ese *ser y estar* consigo mismo, los demás, y el planeta. Estas incluyen el cultivo de la empatía, la autoestima, la autorreflexión, la cooperación y la solidaridad. Por supuesto, además, favorece competencias de comunicación, diálogo y resolución de conflictos de manera no violenta.

Otro principio fundamental del educar para la paz es fomentar el aprendizaje que lleva a establecer conexiones entre campos de conocimiento, incluyendo las múltiples formas de violencia que no permiten que vivamos en paz con nosotros/as mismos/as, los demás y la naturaleza (Cabezudo & Haavelsrud, 2010; Reardon 2021; Snauwaert, 2019; Urrutia, 1996). Por ejemplo, explorar los vínculos entre el militarismo, el cambio climático, el género, la pobreza y la exclusión. O en contraposición, estudiar las posibilidades de prácticas democráticas en sus nexos con la participación ciudadana y otras formas de vivir y convivir en este planeta. Además, en la educación para la paz nos acercamos a estas problemáticas desde una mirada “glocal” estableciendo claramente la relación entre problemáticas y estructuras globales con situaciones y vivencias locales (Bajaj, 2008; Gadotti, 2003, Reardon 2021). En este sentido, iniciativas como la *Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz* (2021), y otras como los *Objetivos del Desarrollo Sostenible* de la ONU (2015) y *La Carta de la Tierra* (2000), brindan marcos normativos y de acción para establecer este tipo de conexiones. No obstante, estas iniciativas

globales solo cobran sentido en la medida en que nos permiten acercarnos desde una perspectiva amplia a nuestras realidades. Es desde nuestros contextos y saberes que podemos viabilizar una mirada descolonizadora de la construcción de paz que nos acerca a la comprensión para trascender los problemas actuales (Bajaj, 2015; Fontan, 2013; Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2020). Educar *con perspectiva de futuro o hacia el futuro* es otro campo que se aborda en la educación para la paz (Hicks, 2008; Hutchinson, 1996, Reardon, 2021). Desde esta perspectiva, se promueven conocimientos, destrezas y competencias para pensar de manera crítica y creativa sobre el futuro, vinculando ese posible futuro desde el pasado y el presente. A partir de la realidad actual podemos imaginar futuros alternos no violentos e identificar aquellos hacia donde preferimos dirigirnos desde el escenario local y global. Al visualizar ese futuro preferido se consideran los problemas que nos afectan de manera cotidiana y como humanidad, así como las acciones necesarias para superarlos. Este proceso conlleva, además, asumir responsabilidad por las futuras generaciones, sus derechos humanos y la sustentabilidad planetaria. La visión del futuro imaginado dirige la acción para el cambio hacia nuevos sistemas y formas de convivir.

Recientemente, ante la pandemia del COVID19, Tony Jenkins (2020) reafirma la importancia del educar para la paz desde una perspectiva crítica y de futuro. Jenkins destaca el potencial transformador de la educación al abordar las múltiples e interrelacionadas injusticias y violencias que son obstáculos hacia la paz. Nos convoca a la indagación crítica de los sistemas de poder y visiones de mundo que nos han traído al momento actual; a la exploración del mundo posible al que queremos “regresar” luego de la pandemia. A considerar, cuál es la visión ética y justa de la “nueva normalidad” a la que aspiramos. Jenkins afirma que la educación para la paz debe priorizar no solo el visualizar ese futuro posible, debe además educar para su diseño, planificación y construcción. En otras palabras, la visión utópica como base de la participación en el cambio social y político.

En esta misma línea, Betty Reardon (2021) reflexiona sobre los imperativos de la educación para la paz ante los cambios vertiginosos a nivel mundial que se han acentuado como resultado de la pandemia del COVID19. Subraya que la pandemia interrumpió nuestras vidas, empobreció a comunidades, profundizó divisiones y opresiones existentes, traumatizó a sociedades enteras,

acercó el llamado reloj nuclear al final de la humanidad y puso en mayor peligro a la biosfera. Enfrentamos estas duras realidades junto al creciente apoyo a autoritarismos nacionalistas y sus tendencias a mayor militarismo y la represión sexista. Estas problemáticas, llevan a Reardon (2021) a reconocer dos factores subyacentes que la educación para la paz debe atender, estos son el miedo y el rechazo a la razón. Reclama entonces que la educación para la paz tiene que enfocarse en mejor comprender los sentimientos humanos que nos han traído a la nueva realidad, también a forjar diálogos ante las diferencias tanto entre luchadores por la paz como con aquellos/as que piensan y actúan hacia otros fines. Apunta Reardon a la urgencia de diálogos constructivos y contenciosos para discernir verdades comunes. Indica que la educación requiere darle cuerpo a la esperanza por medio de la reflexión profunda y razonada. Retomar los valores centrales de la educación para la paz, de la dignidad humana y la sustentabilidad de la vida en el planeta. Y añade, el aprender de los movimientos sociales que a nivel local y global han servido de resistencia y antídoto al miedo y la desesperanza en estos tiempos, para así cultivar las posibilidades de nuevas políticas para la paz.

Pedagogías críticas y decoloniales para la transformación

Paulo Freire, pensador latinoamericano que establece los cimientos de lo que hoy en día conocemos como pedagogía crítica, nos convoca a entender la educación como un acto político; la educación como un quehacer que posibilita o anula nuestra humanidad y nuestra capacidad de comprender el mundo para cuestionarlo y accionar para cambiarlo (Freire, 1970, 1993). Sus denuncias a la educación bancaria y opresora, junto al anuncio de una educación liberadora abren camino a plantearnos, e inclusive a soñar, que la educación puede ser transformadora (Freire 1970, 2006). En sus trabajos tempranos, Freire nos convoca al acto educativo liberador que conlleva la humanización de los/as aprendices y educadores en su *conscientización* y comprensión del mundo para participar e incidir en éste hacia su transformación. Una transformación radical a una sociedad de mayor justicia y superación de la opresión y la dominación.

Posteriormente, ante el avance del modelo económico neoliberal y sus secuelas de injusticia y exclusión, Freire reclama con urgencia por una educación no fatalista, sí esperanzadora, anclada en la comprensión de esa realidad y la capacidad humana de superarla (Freire 1993, 2006, 2015).

Una educación en la que el futuro deja de ser inexorable, para ser históricamente problemático, donde se cuestionan las circunstancias en las que nos encontramos y se abordan los problemas para comprenderlos en su relación con otros factores que nos deshumanizan e inmovilizan. En contraposición, exhorta a una *pedagogía del deseo y de sueños posibles* (Freire, 2015), donde una utopía política nos dirige a la acción, la superación de situaciones límites y a la transformación social.

Las ideas de Freire, se retoman por el educador norteamericano Henry Giroux (2023) en una entrevista reciente sobre la relevancia de la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970) al presente. Particularmente pertinente es el tema de la esperanza y como la educación es un proceso y una práctica que debe posibilitarla para lograr la toma de conciencia sobre las situaciones límite en las que nos encontramos. Para Giroux, la esperanza aparta a las personas del cinismo y de la creencia que no hay alternativa al modelo económico, social y educativo imperante. Giroux nos alerta que, ante la regresión que enfrentamos –en la democracia y la cultura cívica con el dominio del modelo neoliberal global, la militarización cultural, el ataque a la educación pública y las políticas crecientes de tipo fascista en varios países– las ideas y propuestas de Freire sobre la educación son aún más importantes que hace varias décadas. Ya que, si podemos desear e imaginar un futuro diferente, desarrollamos un sentido de agencia y empoderamiento para luchar para alcanzarlo.

En esta misma línea, desde el acercamiento que provee la pedagogía crítica, diversos educadores aportan su pensar para enfrentar los tiempos que vivimos en el libro *Critical Pedagogy in Uncertain Times* (Macrine, 2020). En sus textos reconocen que, ante la marginación, supresión de derechos y asalto a la democracia que resultan del neoliberalismo y sus políticas globales actuales, es necesario reformular el espacio educativo; redirigir su propósito fundamental hacia el pensamiento crítico, la toma de conciencia y la acción concertada (Macrine, 2020).

En este libro, Henry Giroux (2020) alerta que la *cultura del miedo* y el *discurso de la deshumanización* que permea el capitalismo extremo, especialmente en los Estados Unidos, disemina una mezcla tóxica de discriminación, ignorancia, y falta de verdad con ideales fascistas. Señala Giroux, que en esta llamada *era posverdad*, se distorsiona la posibilidad de conectar

problemas individuales con consideraciones sistémicas amplias; en otras palabras, se despolitizan y relegan asuntos estructurales al ámbito personal y la responsabilidad para atenderlos al individuo, removiendo así la noción de responsabilidad social y la búsqueda de la justicia del accionar colectivo. Giroux, apunta que se genera un *imaginario de la distopía* en el que es imposible considerar mundos alternos, donde además están bajo ataque la disensión, el razonamiento y la resistencia colectiva.

Ante este escenario, Giroux subraya la urgencia de una *revolución de conciencia* que pone la educación al centro. Reafirma que se necesita un *lenguaje militante de posibilidad* que basado en el conocimiento histórico es capaz de “imaginar un futuro que no imite el presente” (p. 28). Afirma Giroux que este lenguaje de formación política debe llevar a la comprensión de la interrelación entre diversos fenómenos como el creciente autoritarismo, junto a otros problemas vitales como los retos ecológicos, la encarcelación de jóvenes y la militarización del espacio público. Una educación que posibilite traducir los problemas privados a asuntos públicos y estos en derechos individuales y colectivos. Además, forjar con esperanza “el juicio crítico, el sentido de responsabilidad, la compasión, la imaginación y la humildad que posibilitan la resistencia individual y colectiva” (p.29).

Por su parte Katherine Walsh (2013, 2017), en su trabajo pionero sobre las pedagogías decoloniales, irrumpe en el pensar educativo para proponerlo como un proceso y práctica de re-humanización. A partir de las ideas de Paulo Freire y Frantz Fanon, Walsh apuesta a las pedagogías como “prácticas insurgentes que agrietan la modernidad, la colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p. 19). Walsh (2013) retoma el postulado freireano de la educación como un acto político que puede ocultar la realidad de la dominación, o denunciarla y anunciar nuevos caminos hacia la emancipación. En este sentido, señala que el punto de partida para Freire fue lo pedagógico dirigido hacia el pensamiento y la intervención. Subraya que para Fanon, el punto de partida fue el problema colonial –narrar la situación colonial y revelar el proceso de lucha anticolonial en la creación de “hombres nuevos”. De manera que, para Walsh, Fanon provee las bases para pensar

pedagógicamente en la humanización y la descolonización como formas de existencia-vida (2013, p. 42).

Las pedagogías decoloniales impulsadas por Walsh (2013) parten de lo que ella describe como una pugna entre un mundo que se derrumba –el orden global occidental, y otro que resurge –el de prácticas insurgentes hacia otro buen vivir. Pedagogías que incitan el pensar y accionar de sistemas de vida basados en procesos y proyectos horizontales de resistencia, insurgencia, re-existencia y humanización. Que convocan conocimientos subordinados y apuntan hacia la transformación de estructuras sociales y condiciones de existencia distintas, basadas en otras formas de pensar, otros imaginarios en clave decolonial. Pedagogías dirigidas a la liberación tanto de la opresión colonial sistémica, como procesos internos de las personas en su comprensión de si mismos y sus relaciones humanas. Afirma Walsh (2013) que es imprescindible tejer pedagogías como prácticas y metodologías en la acción para “el aprendizaje, el desaprendizaje y reaprendizaje necesarios para encaminar el de(s)colonizar” (p. 66).

Lineamientos para educar hacia una cultura de paz en el momento actual

A partir de las ideas antes expuestas, propongo los siguientes lineamientos para educar, pensar y actuar hacia una cultura de paz en el momento actual. No están pensados en relación a algún nivel educativo en particular, ni mucho menos se limitan a la educación formal. Son planteamientos que espero nos acerquen a preguntarnos y responder al por qué, para qué y hacia qué paz educamos desde variados escenarios y con sujetos partícipes de todas las edades.

1. Potenciar el pensamiento crítico y creador

La educación debe potenciar para pensar críticamente, al conocer, indagar, investigar, cuestionar la realidad. Esto conlleva traer al centro aquellos temas emergentes en el entorno inmediato comunitario y nacional. Temas y políticas vinculados a las múltiples formas de violencia y exclusión como podrían ser la dominación colonial, las políticas neoliberales, el racismo y el sexismo, así como aquellos relacionados a su superación como la resistencia y acción ciudadana por la equidad, la democracia, los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz. Reviste de

particular importancia que el estudio de estos temas esté enraizado en el contexto particular donde éstos se viven, vinculados no obstante a la comprensión de estas problemáticas globalmente.

Pensar críticamente conlleva también la lectura crítica de los medios, redes sociales y otras formas de comunicación que favorecen la manipulación y la desinformación. En la llamada *era posverdad*, es fundamental aprender a pensar y argumentar ideas y posturas que superen esa desinformación, así como la desestimación del conocimiento y propuestas alternas como meras “opiniones”. Aspectos particulares como los discursos de odio que alimentan la violencia, merecen especial atención en el accionar educativo para comprenderlos y detenerlos.

Si aspiramos a construir otros futuros posibles por medio de una educación transformadora, el acento debe estar en favorecer el potencial creador de los/as aprendices. Cuestionar de qué manera la experiencia educativa provee para proponer, hacer y gestionar iniciativas propias y novedosas que aporten al bien común. Adoptar una perspectiva de futuro, que posibilite visualizar y actuar hacia formas inéditas de enfrentar los retos económicos, sociales, políticos y planetarios.

2. Concienciar acerca de problemas globales y locales

La experiencia educativa debe acercarnos a comprender la interrelación entre las problemáticas globales y los asuntos y problemas locales que resultan en la marginación y la exclusión de personas y grupos, o en la destrucción de comunidades y el planeta. Comprender estas formas conexas de violencias directas, estructurales y culturales debe concienciar sobre sus causas y a la vez generar los espacios viables para pensar y actuar en combatirlas. Pensar y actuar desde el escenario inmediato, desde saberes propios y locales, conscientes de la relación entre ese accionar y la participación en el mundo para transformarlo.

Conocer problemáticas globales –políticas, económicas o sociales– en su encarnación particular en múltiples contextos, incluyendo el propio, provee para “abrir los ojos” en la comprensión de estas. A la vez, repensar las posibles formas de acción en los entornos escolares, comunitarios, nacionales y globales. Por ejemplo, temas sociales como la discriminación por género, raza, nacionalidad y otros asuntos mundiales como la crisis climática y la sustentabilidad son

particularmente relevantes a ser estudiados desde la perspectiva “glocal” en todos los espacios y niveles educativos.

3. Formas novedosas de investigar, conocer y saber

En la educación a la que aspiramos, el aprender, conocer y saber tienen que partir de preguntas e interrogantes centrales que nos afectan y violentan como humanidad. Esas preguntas e interrogantes deben surgir de los/as participantes en el proceso educativo y llevar a adoptar formas novedosas de investigar. La investigación e indagación hacia una cultura de paz requiere reconocer variados acercamientos y metodologías que posibiliten el estudio profundo y la comprensión contextualizada de estos temas. Privilegiar acercamientos transdisciplinarios que permitan repensar los problemas de violencia que enfrentamos. Así también, formas de investigar que reconozcan múltiples saberes, cosmologías y epistemologías. Que se alimenten de saberes gestionados en la acción comunitaria y social. Procesos de investigación/creación/participación que lleven a conocimiento emergente y propuestas creativas de acción para la construcción de la paz.

4. Fomentar la empatía y la solidaridad

Ante la oleada de individualismo y mentalidad de “sálvese quien pueda” que permea en muchas de nuestras sociedades, es indispensable educar hacia la comprensión con otras personas para la acción colectiva. La educación precisa educar en sentimientos, valores y experiencias que nos lleven a superar las visiones del “otro” a una de “nosotros”. Que favorezca el acercamiento a la diferencia como elemento consustancial a nuestra humanidad compartida. Educación que promueva formas de comprender y actuar que superen los miedos que nos inmovilizan de relacionarnos o convivir con los demás y de actuar de manera razonada. En este sentido, debemos educar para la empatía, para poder ubicarnos, considerar, abrazar a aquellas personas y grupos en mayor vulnerabilidad. No obstante, más allá de la empatía, se requiere desarrollar sentires y pensamientos que basados en los derechos humanos eduquen hacia la comunicación y la acción solidaria. Es necesario recrear las experiencias y actividades educativas de manera que en su contenido, metodología y aprendizajes fomenten la solidaridad y la capacidad de actuar para enfrentar las múltiples violencias que atentan contra la vida y dignidad de las personas y la humanidad

5. Capacitar en las artes y formas noveles de expresión

El momento actual precisa que eduquemos y capacitemos en las artes como formas de exploración y expresión de sentimientos, ideas, protestas y propuestas. Educar en las artes es una manera idónea de sensibilizar, superar la *cultura del silencio* y favorecer la expresión como parte de la experiencia de aprendizaje. Las artes proveen también para experiencias de sanación y superación de vivencias dolorosas de discriminación y violencia, así también para la reafirmación de identidades subyugadas y violentadas. La expresión creadora por medio de las artes es en si misma una experiencia de aprendizaje personal que es compartida con otros/as. Potencia la comunicación y la sensibilización acerca de temáticas complejas e inclusive difíciles de abordar por otros medios. De la misma manera, la educación debe viabilizar el uso de las artes y las tecnologías para comunicar formas de pensar y crear espacios de expresión y acción. Esto desde los espacios presenciales más cercanos, así como aquellos virtuales que pueden conectarnos de manera solidaria para la acción planetaria. Las artes son fundamentales para reimaginar el mundo, plasmar otros mundos posibles y comenzar a actuar en esa dirección.

6. Generar escenarios de participación

Si la educación ha de propiciar para la reflexión y la acción hacia otro futuro posible, sin duda debe generar actividades y escenarios donde la participación estudiantil es protagonista. Desde la niñez temprana hasta la educación de adultos, aprendemos a *decir la palabra*, a *nombrar el mundo*, a imaginar mundos alternos y dar pasos en esa dirección por medio de la educación en la medida que se fomentan, reconocen y garantizan espacios de diálogo genuino y participación auténtica. Por ejemplo, participar activamente en la selección de temas de estudio, en la resolución de problemas y conflictos, en generar propuestas de convivencia y acción ciudadana, inclusive en el cuestionamiento mismo del proceso educativo, posibilitan la apropiación y el empoderamiento de los/as aprendices en la experiencia educativa y para la vida. Proponer, además, proyectos y gestarlos con los demás hacia espacios de convivencia y resolución de problemas, deben ser formas de participación en el espacio educativo.

Conclusiones

La *Declaración para la transición hacia una cultura de paz en el siglo XXI* (2021) afirma que la transición a una cultura de paz es una utopía posible. Se sustenta en supuestos que son cónsonos con los planteamientos y lineamientos compartidos en este escrito sobre la educación para la paz en el momento actual. Por ejemplo, que no somos seres biológicamente determinados a la violencia, y que por el contrario somos seres biológicos y sociales capaces de construir la paz, así como diversas formas de cultura de paz. Para ello, privilegamos la educación, pero no cualquier educación, sino la educación para la paz basada en los derechos humanos y en el actuar con los demás en los escenarios locales y globales para construirla. Confío que las ideas y lineamientos compartidos en este trabajo aporten a pensar y actuar esa educación que debemos generar para favorecer la transición a la tan anhelada y vitalmente necesaria cultura de paz.

Referencias bibliográficas

- Bajaj, M. (2008). "Critical" peace education. In M. Bajaj (Ed.) *Encyclopedia of peace education*. Information Age Publishing.
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education* 12 (2), 154-166. <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme. *Educação* 36 (1), 44-49. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694007.pdf>
- Cabezudo, A. & Haavelsrud, M. (2010). Repensar la educación para una cultura de paz. *Prospectiva*, 15, 71-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857494>
- Carta de la Tierra* (2000). <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/>
- Declaración y Programa Acción sobre una Cultura de Paz* (1999). Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Declaración para la transición hacia una cultura de paz en el siglo XXI*. (2021). <https://www.culture-of-peace.info/DECLARACION.pdf>
- Fontan, V. (2013). *Descolonización de la paz*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo 21 Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo 21 Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2^{nda} ed.). Ediciones Morata.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo 21 Editores.
- Gadotti, M. (2003). Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Prólogo. *Pedagogía de la praxis*. L'Ullal Ediciones. <https://www.scribd.com/document/163781774/Pedagogia-La-Praxis-2003-Gadotti>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191. <https://www.jstor.org/stable/422690>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291- 305. <https://opev.org/wp-content/uploads/2019/10/GALTUNG-Johan.-Cultural-Violence.pdf>

- Galtung, J. (2011). Peace, positive and negative. In D. Christie (Ed.) *The Encyclopedia of Peace Psychology*. Wiley.
- Giroux, H. (2020). The ghost of fascism and in the post truth era. In S. Macrine (Ed.) *Critical pedagogy in uncertain times* (2nd ed.). Palgrave/Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-39808-8>.
- Giroux, H. (2023, Jan. 31). *Paulo Freire and Pedagogy of the Oppressed: Henry Giroux in conversation with Brad Evans*. [video]. The Philosopher.
<https://www.youtube.com/watch?v=wJDn1u5wM-A>
- Global Peace Education Forum (2023, April 15). *World Art Day. Art and human dignity. Peace education, healing, and human rights*. <https://globalpeaceeducation.com>
- Hicks, D. (2008). Futures education. In M. Bajaj (Ed.) *Encyclopedia of peace education*. Information Age Publishing.
- Hunter, M.A. & Cohen, C. E. (2019). Arts and peacebuilding. Oxford Research Encyclopedias.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.385>
- Hutchinson, F. (1996). *Educating beyond violent futures*. Routledge.
- Jares, X. (1999). *Educar para la paz: Su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2001). Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos.
<https://www.scribd.com/document/356768076/Xesus-Jares-Educar-para-la-paz-y-la-convivencia-tarea-de-todos-pdf>
- Jares, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Editorial Popular.
- Macrine, S. (Ed.) (2020). *Critical pedagogy in uncertain times* (2nd ed.). Palgrave/Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-39808-8>
- Magendzo, A. (1993). Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos. *Guía para los docentes* (pp.7-12). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Magendzo, A. (2012). *Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos*. Decisio v. 32, pp. 9-13, mayo-agosto, 2012.
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32.pdf
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 341-364. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-13.pdf>
- Pascual Morán, A. (2013). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. En En G. Tosi, M. Zenaide, A, M. Rodino & M. B. Fernández (2013). *Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina* [impreso y digital] Joao Pessoa – Paraíba, Brasil: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/CultyEducDerHumAL.pdf>
- Ramos Mulera, E. (2021, 8 de noviembre). *Educación y cultura de paz transformadora. Una mirada teórico práctica*. [video conferencia]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
<https://fb.watch/jUroFDavWS/>
- Reardon, B. (2010). *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>

- Reardon, B. (2021). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility* (rev. ed.). Peace Knowledge Press.
- Urrutia, E. (1996). *La cultura de paz*. Serie de Textos Básicos #6, Programa de Cultura de Paz y Democracia, Universidad para la Paz, Costa Rica.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abyayala.
- Walsh, C. (ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Abyayala.
- Yudkin Suliveres, A. (2017). Educar en y para los derechos humanos y la paz: Principios emergentes de la práctica universitaria. En V. Kandel, N. Manchini y M. Penhos (Comp.) *Educación en derechos humanos en América Latina: Construyendo perspectivas y trayectorias* [libro impreso y CD]. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Lanús.
- Yudkin Suliveres, A. (2020). Educar en y para los derechos humanos y la paz: Principios emergentes del quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 20 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (eds.). (2020) *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 20 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
<http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>
- Yudkin Suliveres, A. (2022). Educar hacia otro mundo posible: Lineamientos para pensar y actuar. En García López, G., Cintrón Moscoso, F. & Orta, A. (eds). *Pactos Eco Sociales en Puerto Rico*. El Puente y Junte Gente. <https://pactosecosocialespr.com>

Resumen curricular

Anita Yudkin Suliveres es educadora, Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, donde coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Tiene un Doctorado y una Maestría en Psicología Educativa y un Bachillerato en Educación de la Universidad de Michigan. Se desempeña en la formación de futuros educadores. Sus áreas de interés incluyen la educación para la paz y los derechos humanos, los derechos de la niñez, la convivencia escolar y la investigación cualitativa en la educación desde una perspectiva crítica. Ha ofrecido conferencias y talleres en Puerto Rico, América Latina, los Estados Unidos y Europa sobre estos temas. Es co-editora junto con Anaida Pascual Morán de los libros *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades* (2020) y *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* (2008). Es autora de numerosos artículos y capítulos, entre los que se destacan: *Educar hacia otro mundo posible: Lineamientos para pensar y actuar* (2022), *Educar para la convivencia escolar y la paz: Principios y prácticas de esperanza y acción compartida* (2014), *Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico* (2009), y *Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: Herramientas en la construcción de una cultura de paz* (2002).



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán

Chávez González, Mónica Lizbeth

La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 262-288

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán^{1*}

School violence and interstitial spaces in Mexico. An ethnographic approach in Uruapan, Michoacán

Mónica Lizbeth Chávez González

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8607-1170>

Cargo que ostenta: Profesora de carrera titular A de tiempo completo definitivo en la ENES Unidad Morelia, UNAM. Institución de adscripción: Escuela Nacional de Estudios Superiores unidad Morelia, UNAM

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen:

El objetivo del artículo es analizar cómo se construyen formas de entender y vivir las violencias sociales en los espacios escolares a través de la identificación de espacios intersticiales en una escuela secundaria ubicada en Uruapan, Michoacán, México. Se realizaron entrevistas, grupos focales y mapeos participativos con la intención de recabar información cualitativa sobre los usos y percepciones del espacio escolar. A través de interacciones cotidianas dentro y fuera de los espacios educativos institucionalizados, los jóvenes van construyendo relaciones y percepciones sobre el espacio que les genera pedagogías sobre la violencia, aprendizajes sobre las zonas de riesgo, de vulnerabilidad, de impunidad, de indefensión, entre otras. Estas interacciones surgen dentro de escenarios de alta conflictividad como son las zonas urbanas marginales de Michoacán, estado que en años recientes ha ocupado altos índices de violencia armada derivada de la presencia del narcotráfico y las políticas para combatirlo. A través de esta información se detectaron espacios en los que confluyen lazos o redes que muestran la intersección e interacción entre la violencia institucional y la cotidiana dentro de las escuelas conformando así pedagogías de la violencia entre la comunidad escolar.

Palabras clave

Espacio escolar, intersticio, marginación, violencia escolar, zona urbana

^{1*} Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Violencias escolares en contextos de vulnerabilidad social en Uruapan, Michoacán” (IN310220) financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA, UNAM, México.

Abstract

The objective of the article is to analyze how ways of understanding and experiencing social violence are built in school spaces through the identification of interstitial spaces in a secondary school located in Uruapan, Michoacán, Mexico. Interviews, focus groups and participatory mapping were carried out with the intention of gathering qualitative information on the uses and perceptions of the school space. Through daily interactions inside and outside institutionalized educational spaces, young people are building relationships and perceptions about the space that generates pedagogies about violence, learning about risk areas, vulnerability, impunity, defenselessness, among others. These interactions arise within highly conflictive scenarios such as the marginal urban areas of Michoacán, a state that in recent years has had high rates of armed violence derived from the presence of drug trafficking and the policies to combat it. Through this information, spaces were detected in which ties or networks converge that show the intersection and interaction between institutional and daily violence within schools, thus forming pedagogies of violence among the school community.

Key words

School space, interstice, marginalization, school violence, urban area

Introducción

Desde hace dos décadas aproximadamente, la situación de violencia en el estado de Michoacán ha alcanzado niveles nunca vistos. La situación del estado no es ajena a la que vive el país, ya varios autores han señalado que desde la década de los noventa México atraviesa una de las crisis más agudas derivado de varios fenómenos: la precarización económica, laboral y ambiental derivada de la apertura comercial; las crisis políticas emanadas del cambio de régimen unipartidista que conllevarían a situaciones de alternancia y disputas por el poder, la ruptura de pactos políticos y cuestionamientos a la legalidad e institucionalidad; la emergencia de nuevos actores políticos y económicos que se ajustan a la lógica neoliberal y debilitan las funciones del estado, así como al crecimiento acelerado del narcotráfico y el crimen organizado que ha generado nuevas geografías del crimen (Maldonado, 2019). Históricamente, Michoacán ha sido un estado productor y comercializador de drogas; sin embargo, en las últimas dos décadas ha experimentado un cambio en la lógica de operación al interior del narcotráfico y en su relación con las autoridades, lo cual ha generado escenarios de disputas y violencias intensas.

En décadas recientes se ha generado una nueva geografía del narcotráfico que puso a Michoacán como un territorio de disputa al interior de los cárteles. Las pugnas por la producción y comercialización de la droga, así como la diversificación de actividades delictivas generó una guerra entre los grupos dominantes por la hegemonía y el control. La llegada de nuevos grupos, la configuración de nuevas alianzas y la fragmentación de los grupos hegemónicos provocó enfrentamientos brutales que tomaron formas de violencia extrema que involucraban por primera vez y de manera progresiva a la ciudadanía.

La articulación entre narcotráfico, crimen común y autoridades gubernamentales ha generado una serie de redes, alianzas y disputas marcadas por la corrupción y la impunidad que gobierna al estado de Michoacán. En Michoacán arrancó el Operativo Conjunto Michoacán por el presidente Felipe Calderón en el 2006 y a esta acción siguieron otras detenciones de funcionarios estatales y municipales acusados de delincuencia organizada, así como planes de recuperación territorial por parte del gobierno federal (Zepeda, 2019; Ferreyra, 2019; Rodríguez, 2019). Entre el 2013 y 2015 surgieron grupos de autodefensas y policías comunitarias en varias localidades del estado como respuesta a la impunidad, a la corrupción y al abuso con que operaba el crimen organizado en ciertos territorios (Pansters, 2019; Le Cour-Grandmaison, 2019; Guerra, 2015).

La ola de violencia que se vive en el estado de Michoacán no sólo se encuentra en las calles o los espacios públicos, también se ha desplegado en escenarios como la escuela, donde los estudiantes jóvenes, docentes y autoridades educativas han sido reproductores y se han visto afectados por múltiples violencias cotidianas. En el 2014, la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia arrojó que el 69.76 % de jóvenes de 12 a 29 años reportan dinámicas conflictivas en el hogar; el 32.55% entre 12 a 18 años que estudia han sido víctimas de acoso escolar (bullying); el 28.79% víctimas de otro tipo de delitos y/o maltratos mientras que el 11% se siente inseguro en su escuela y/o trabajo (ECOPRED, 2014).

A nivel nacional, los jóvenes han sido los principales involucrados como receptores y ejecutores de la violencia social. Azaola señala que el 36% de las personas que en México murieron de forma violenta entre el 2008 y el 2017 eran jóvenes, los cuales suman más de 30 mil. El 37% de los homicidios denunciados en México son cometidos por jóvenes entre 18 y 29 años, especialmente varones. A estos porcentajes hay que sumarle los feminicidios registrados en la última década, los cuales han incrementado un 40% (Azaola, 2017). Los jóvenes en México han vivido procesos de precarización y exclusión social que los ha llevado a ser considerados como el sector más vulnerable del país. Son ellos los que se han visto más afectados por el escaso dinamismo del empleo y quienes han sido incorporados, forzados o asesinados por las organizaciones criminales, convirtiéndose en un sector sumamente violentado y violentador en los últimos años (Escobar et.al., 2018).

Los espacios intersticiales: la confluencia entre lo normativo y las violencias sociales en las escuelas

Gran parte de las dinámicas de violencia que vive la población joven en este país son reproducidas en los espacios escolares. La violencia escolar, es entendida como un tipo de relación social donde existe un abuso de poder que conlleva a comportamientos que generan diversos tipos de daños entre los individuos involucrados (tanto de la víctima como del victimario y los testigos) y que pretenden reforzar o alterar la dominación de un individuo o colectivo sobre otro dentro y fuera del espacio escolar (Furlán,2012; Gómez, Zurita y López, 2013; Chávez, 2014).

En el discurso institucional, el bullying, entendido como un tipo de violencia que se ejerce entre pares principalmente alumnos, ha adquirido una centralidad desmedida en los espacios escolares. Hacia este tipo de violencia se han destinado la mayor parte de recursos en detrimento de otras tantas formas de violencia que se viven cotidianamente en estos espacios. ¿Cuáles son estas otras formas de violencia y cómo se viven al interior de la escuela? ¿Cómo se interceptan las violencias estructurales con las cotidianas al interior de las instituciones educativas?.

La escalada de las violencias sociales en el país se entiende si analizamos la intersección entre los entornos legales e ilegales, entre prácticas clandestinas y oficiales, entre lo normativo y lo disruptivo. Para varios autores (Solís, 2013), existe una articulación entre gobierno, narco y delincuencia que permite la conformación de espacios intersticiales que operan tanto en las calles como en las instituciones públicas, entre ellas las escuelas. Estos espacios generan una geografía de la actividad pública institucional que impacta en la forma en la que se desarrolla la violencia cotidiana. Las escuelas, como las calles, son espacios donde converge la violencia con la institucionalidad pública. Incluso, la escuela puede constituirse como un espacio intersticial en tanto que representa una confluencia entre lo interior y exterior y logra constituirse como un territorio límite entre fuerzas sociales que lo tensan constantemente (Águila, 2014). Los espacios intersticiales son aquellos con una composición híbrida, plural y son el resultado de la confluencia de varias lógicas de habitar las relaciones sociales en un territorio. Al interior de las instituciones, Roussillon considera que los espacios intersticiales son aquellos que son comunes a todos, se trata de lugares de tránsito entre una actividad y otra, en los que se generan encuentros, socializaciones y pedagogías entre los sujetos que los habitan. Para este autor, el espacio intersticial asegura una función de vinculación, establece puentes y construye un entramado de significados que constantemente son negociados para finalmente ser integrados, conservados, congelados o encriptados en el espacio oficial. El espacio intersticial soporta y trata lo que aún no puede oficializarse en la estructura institucional, lo que aún no puede ser reconocido, aquello que aún no puede encontrar una forma grupal o individual aceptable, pero que debe ser protegido para no ser destruido o enquistado hasta que se expresa y acepta lo suficiente para ingresar a la estructura oficial (Roussillon, 1988; citado en Lamanno, 2013).

En las escuelas se “liberan” espacios fuera de la lógica institucional que fomentan o reproducen las violencias sociales. Al “liberar” zonas para que la violencia exista, las instituciones escolares y sus actores sociales están contribuyendo pasivamente a su perpetuación, ya que en ellas la violencia es promovida, inhibida, canalizada o permitida generando una pedagogía del miedo, de impunidad y de permisividad entre los actores escolares. Las violencias sociales son una empresa colectiva, en donde además se articulan

actores sociales que a simple vista se presentan como antagónicos pero que en lo cotidiano interactúan de tal manera que posibilitan la existencia de cierto tipo de violencias. Las autoridades representadas por las figuras institucionales, así como los sujetos con conductas violentas construyen relaciones clandestinas de manera voluntaria o no en las que convergen la norma con la transgresión, en donde interactúan lo permitido con lo sancionable. Esta lógica de interacción es lo que Auyero identificó como “zonas grises” al analizar las violencias callejeras en Buenos Aires (Auyero, 2007).

Esta perspectiva permite reconocer cierta racionalidad de las violencias sociales, en tanto que demuestran cierto grado de organización que se monta sobre lógicas institucionales y actúa con permisividad o pasividad de las autoridades educativas. Estas lógicas institucionales en el ámbito escolar pueden verse, por ejemplo, en la selección de tiempos y espacios en los que emerge la violencia escolar. Hay zonas y horarios liberados, protegidos, resguardados o abandonados en los cuales la institución suele tener diferentes tipos de presencia: a veces vigila, controla, transita o ignora en términos físicos como simbólicos. Otra dimensión en la que se puede analizar cómo se tejen las violencias escolares es a través del grado de organización de aquellos que ejercen la violencia y que responden a los vínculos que tejen al interior de los violentadores como con las figuras institucionales. La información, la frecuencia y las formas de ejercer la violencia escolar cotidiana son una muestra de las maneras en que se organiza el ejercicio de los actos violentos. Incluso, los rumores sobre ciertos actores, espacios y tiempos no sólo son una forma de circular información sino una forma de mantener un imaginario que permite la perpetuación de la violencia y la dominación.

Las violencias ejercidas de forma cotidiana que se articulan con lógicas institucionales van construyendo pedagogías que habitúan a los involucrados a su aceptación y normalización. En palabras de Segato, las *pedagogías de la crueldad* son todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas, en objetos que pueden ser dañados sin mayores consecuencias. La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de la crueldad y, con esto, promueve en la

gente los bajos umbrales de empatía necesarios para su reproducción. Estas pedagogías apuntan hacia la cosificación de la vida de los otros que se perciben como vulnerables, y a la desensibilización del sufrimiento (Segato, 2018).

Por otra parte, es necesario señalar que estas pedagogías de la violencia ocurren dentro de un contexto histórico más amplio. No se trata sólo de actos de violencia cotidiana que se viven fuera de una lógica sistémica y compleja. Segato justamente nos señala cómo el sistema capitalista va generando procesos de desposesión en esferas de dominio tradicionales, como la esfera económica para los varones, y va generando otras más inmediatas. Estas violencias también se entienden desde lógicas patriarcales y capitalistas en las que los actos de dominio en los campos de interacción cotidiana, como la escuela, son una forma más de ejercicio del poder. La desposesión ocasionada por vivir en los márgenes genera escenarios cotidianos de suma violencia. Si bien el objetivo de este artículo no es indagar precisamente desde este enfoque patriarcal con el que opera también el sistema escolar, sí nos parece importante señalarlo como marco estructural amplio necesario de indagar en futuras investigaciones educativas. Resulta imprescindible entender cómo se experimentan las violencias sociales en lo cotidiano y desde los márgenes para entender cómo se interconectan los procesos macro y micro que vulnerabilidad y marginan en diferentes escalas.

Estrategia metodológica

Para la realización de esta investigación se construyó una estrategia metodológica de corte etnográfico. Se realizó trabajo de campo de julio del 2018 a mayo del 2019 en la ciudad de Uruapan en el estado de Michoacán, específicamente en una escuela secundaria pública federal en la colonia Revolución (que denominaremos “Escuela Benito Juárez”) la cual forma parte de uno de los 3 polígonos con mayor incidencia delictiva según el Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED). Se eligió trabajar en este polígono debido a que concentra los mayores índices de marginación e inseguridad en la localidad de Uruapan.

Imagen 1

Mapa 1 (izquierda). Polígonos de atención prioritaria de la zona urbana de Uruapan. Rojo: Polígono 1. Azul: Polígono 2. Verde: Polígono 3. Mapa 2 (derecha). Polígono 3, Uruapan.



Fuente: Diagnóstico Integral de Uruapan, Michoacán. 2018.

Según el diagnóstico integral realizado por el PRONAPRED, el polígono 3 -en donde se ubica nuestro estudio de caso- tiene una población total aproximada de 18,259 habitantes, de los cuales el 52% pertenecen al género femenino, mientras que el 48% al género masculino y está integrado por 15 colonias. Se ubica en la zona centro de la capital uruapense por lo que el acceso a la infraestructura no es tan difícil como en otras zonas periféricas; cuentan con servicios básicos de forma parcial (Diagnóstico Integral, 2018, p.6).

Este polígono destaca por tener los índices más altos de abandono escolar y negligencia en la localidad. De acuerdo con el INEGI y ECOPRED 2014, el 27% de los jóvenes encuestados no plática con nadie sobre problemas escolares; el 13% no recibiría una llamada de atención si bajaran calificaciones; el 22% señala que abandonó la escuela porque no le gusta estudiar y el 40% señaló que lo hizo por falta de recursos. Según el Diagnóstico Integral del PRONAPRED, los mayores porcentajes de acoso escolar en jóvenes están ligeramente registrados en este polígono. Los índices de mayor impacto son la presencia de burlas,

apodos, rumores o mentiras, además de que para los alumnos es común que haya maltratos, golpes o peleas entre ellos. Las escuelas en el polígono 3 son las que tienen más incidencia de drogas, ya sea en el consumo o en llevarlas al interior de la institución; los alumnos expresan que tienen compañeros peligrosos que pueden ocasionarles un daño físico o emocional (Diagnóstico Integral, 2018, p.20-22). En cuanto al control de impulsos y conductas antisociales en jóvenes, se encontró que el 55% de los jóvenes usa la fuerza para obtener respeto; 44% se tranquiliza golpeando objetos; 59% devuelve un golpe inmediatamente; 32% empuja o intimida; 19% golpea para obtener respeto (Diagnóstico Integral, 2018, p.38).

Una vez recabada esta información de la zona de estudio, se realizó trabajo de campo al interior de una escuela secundaria federal pública la cual cuenta con aproximadamente 300 estudiantes por cada turno (matutino y vespertino). Se trabajó con el turno vespertino al ser referido por las propias autoridades educativas como el de mayor conflictividad. En la escuela se realizaron 8 entrevistas individuales a jóvenes de 12 a 15 años, grupos focales y un mapeo participativo sobre las violencias al interior de la escuela.

Las entrevistas aplicadas fueron semiestructuradas con la intención de entablar un diálogo sobre las opiniones y actitudes de los participantes con respecto a sus vivencias en la secundaria, las situaciones de riesgo que han enfrentado, sus expectativas y experiencias de violencia escolar (Díaz-Bravo, 2013). Los grupos focales se implementaron para indagar las opiniones, saberes y actitudes de los y las participantes con respecto al tema de las violencias escolares. Esta técnica permitió conocer la pluralidad experiencias y puntos de vista de los participantes. En este caso, se realizaron 4 grupos focales conformados de manera separada por género. Finalmente, el mapeo participativo fue una técnica que permitió abordar los conflictos y las violencias sociales a través del reconocimiento de su espacialidad tanto física como simbólica (Vélez y Varela, 2012). Como parte del mapeo se realizaron marchas exploratorias que consistieron en la evaluación del terreno por parte de los estudiantes divididos en grupos aleatorios. Las actividades del mapeo y las marchas exploratorias permitieron conocer con precisión y con fuentes de primera mano los lugares específicos que

los alumnos detectan como zonas inseguras o violentas (espacios de peleas, asaltos, consumo de drogas, acoso, etc.) al igual que las zonas seguras dentro del plantel.

El contexto y las violencias sociales.

El 25 de julio de 2018 un grupo de sicarios irrumpió en una funeraria donde estaban velando a un joven que fue encontrado sin vida en un parque dentro del barrio de La Magdalena en Uruapan. Dispararon hasta asesinar a 7 personas y herir a 6 más. Entre los asesinados estaban 2 alumnos que habían egresado de la secundaria “Benito Juárez”. La prensa no registró las causas, pero los vecinos de la colonia señalan que el joven que estaban velando era hijo de un narcomenudista y que los alumnos de la secundaria andaban también en “malos pasos” (Castellanos, 25 de julio de 2018). El 3 de febrero de 2020 cuatro individuos entraron a un local de videojuegos ubicado en la misma colonia y asesinaron con arma de fuego a 9 personas, entre ellos 4 menores de edad. El local era propiedad de un expolicía estatal y era conocido por ser un punto de venta de metanfetaminas. Uno de los menores asesinados era ex alumno de la Escuela “Benito Juárez” (Masacre en Uruapan, 5 de febrero de 2020). Un par de días antes se había localizado una fosa clandestina con 11 cuerpos.

En el 2018, el gobierno federal a través del Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED) elaboró un Diagnóstico Integral en Uruapan al ser identificada como una de las localidades con un incremento exponencial de la violencia armada. En el 2020 el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, ubicó a Uruapan como la tercera ciudad más violenta del mundo. De enero a diciembre del 2020, hemos registrado 145 notas periodísticas que hablan sobre asesinatos, cuerpos desmembrados con narco mensajes, asesinatos con armas de fuego, incendio de autos, enfrentamientos armados en las calles y detenciones de hombres y jóvenes con armas de fuego, entre otras. Las colonias de la Magdalena y la Cedrera destacan como focos rojos por su actividad delincencial. Estas colonias son aledañas a la Revolución, donde se encuentra la escuela “Benito Juárez”, por lo que es común contar con estudiantes de estas colonias, muchos de los cuales se trasladan a pie a la institución escolar.

Según el Diagnóstico Integral del PRONAPRED, los vecinos de esta zona no suelen convivir entre ellos, ni para solicitar servicios públicos y mucho menos para organizar la seguridad en la colonia. Las personas no participan en la resolución de los conflictos que se presentan en su colonia principalmente porque no les interesa y hay poca integración entre ellos (Diagnóstico Integral, 2018, p.24). La composición socioeconómica de los estudiantes que habitan esta escuela es variada. El polígono en el que se ubica es uno de los que presenta mayores niveles de marginación social. El 67.47% de las familias que lo habitan señalaron no tener el dinero suficiente para cubrir las necesidades de alimentación, ropa y calzado (Diagnóstico Integral, 2018, p.33). En cuanto a la ocupación laboral, predomina una alta insatisfacción con su salario (62%) y una percepción de no crecimiento laboral (70%) (Diagnóstico Integral, 2018, p.22).

Si bien la mayoría de las calles cuenta con alumbrado y pavimentación, así como con servicios públicos; éstos son insuficientes y se encuentran deteriorados. Una de las calles aledañas a la escuela, se encuentra sin pavimentar, sin alumbrado y con arbustos que dificultan el acceso. Esta es la calle reconocida con mayor inseguridad en la colonia. Ahí se encuentra una “narcotiendita” a la que los estudiantes acceden fácilmente. Los maestros reconocen que ahí los estudiantes compran y consumen droga, llevan a cabo peleas, mantienen relaciones sexuales, entre otras cosas. A esa calle llegan motocicletas para entregar paquetes, quemar camionetas, aventar cuerpos, levantar vecinos, liberar a personas secuestradas y aventar maletas con dinero. La policía ha participado activamente en este tipo de sucesos, como lo señala una maestra de la secundaria que vive en esa calle:

[...] uno fue que lo tiraron aquí, de hecho, ahí están como crucecitas, dos ya las quitaron, lo tiraron aquí, otro lo quemaron aquí, un carro lo quemaron aquí, a un vecino lo desaparecieron, eso sí vimos nosotros cuando se lo llevaron la policía [...] todos lo conocíamos, pues, lo subieron y ya, nunca más. Sus hermanas vinieron a buscarlo y ya nunca lo encontraron, pero fue la policía. Aquí bajaron uno que tenían secuestrado la policía [...] En las reuniones sindicales aquí regionales, nos tocó ver cómo abrían los carros y les robaban, a una maestra le robaron las llantas de su Jetta,

y a otro, en frente de mi casa, a un maestro, le abrieron la cajuela y le sacaron herramientas [...]. (mapeo participativo, profesora Gabriela, 27 de abril de 2021).

En esta colonia existe una geografía de la violencia y la delincuencia que es reconocible por los propios habitantes. En ella, la participación de la delincuencia y las autoridades policiales es sumamente difusa. Las actividades delictivas suceden frente a una clara ausencia de autoridades que garanticen la seguridad. Esto es lo que podríamos denominar una “zona liberada” en tanto que forma parte de una geografía excluida deliberadamente de la institucionalidad, lo cual impacta en la forma en que se desenvuelve la violencia cotidiana. Más allá de las violencias extremas que se viven, como las matanzas descritas arriba, en el día a día las autoridades de seguridad están ausentes o en el mejor de los casos, contribuyen al desplazamiento de ciertas actividades.

[...]detrás de la Preparatoria, hay una zona, donde mucha gente consume drogas, alumnos y ajenos [...] hay una tienda donde también les venden drogas, y que todo mundo lo sabemos, pero que nadie hace nada, ni hacemos denuncia, porque muchas veces se llama a la policía. Esta preparatoria constantemente llama a la policía y les dicen así: “¡Váyanse!, retírense, esta es una zona escolar”. No detienen, no investigan, no preguntan, a ellos también se les ha dicho de esa tienda, nadie ha investigado y nadie hace nada al respecto [...]. (mapeo participativo, maestra Carmen, 27 de abril del 2021).

Según el PRONAPRED en este polígono el 87.24% de los jóvenes no se sienten seguros en sus colonias y el 86.73% señalan que hay escaso y nulo patrullaje en su colonia. En cuanto a “Delincuentes relacionados con la policía” los jóvenes de este polígono otorgaron un porcentaje de 31.43%. En el rubro de “son corruptos”, el 37.14% de los jóvenes consideran de esta manera a las autoridades de seguridad (Diagnóstico Integral, 2018, p. 41 y 42).

La presencia de la narcoviencia en esta localidad ha ido aumentando desde hace una década hasta alcanzar manifestaciones cotidianas que trastocan la vida de sus habitantes. Este

incremento de la violencia no puede entenderse sin la participación coludida de las autoridades representadas por los cuerpos de seguridad principalmente. Esta participación en la perpetuación de la violencia ocurre de manera activa o pasiva, lo cual está presente en el imaginario de los habitantes cuando hablan de los nexos entre delincuentes y expolicías, pero también cuando señalan que frecuentemente solicitan presencia de policías o patrullajes y son totalmente ignorados. Existe así, una demarcación territorial de la violencia organizada y una ausencia y permisividad por parte de las instancias públicas de seguridad. Las autoridades educativas han aprendido de esta seguridad ausente institucionalizada y la han reproducido al interior de sus escuelas.

En este escenario, la escuela “Benito Juárez” vive con una estigmatización social al ser considerada un espacio donde convergen jóvenes violentos, integrantes de pandillas, “drogadictos” y chicos problemáticos. En el trabajo de campo frecuentemente los estudiantes mencionaban que han llegado a esta escuela expulsados o reprobados de otras instituciones, persiste la idea de que los procesos para inscribirse a esta escuela no son tan rígidos y hay una sensación de que asisten al plantel “alumnos problema”. La percepción social del plantel como un lugar de riesgo influye en la mirada que la misma comunidad tiene del entorno y en la reproducción de discursos y prácticas que criminalizan, discriminan y excluyen a los jóvenes de estas colonias.

La violencia escolar y sus intersticios.

Las instituciones escolares generan en su interior una organización de los tiempos y espacios en función no sólo de los fines pedagógicos que persigue (gradualidad y simultaneidad de los aprendizajes) sino de la formación de ciertas interacciones sociales que obedecen a un ideal de orden y convivencia. Tanto los tiempos como los espacios elegidos para que se desarrollen las dinámicas escolares se han construido de manera histórica y carecen de neutralidad cultural y pedagógica. Como menciona Escolano “el tiempo del mismo modo que el espacio no es un simple esquema formal o una estructura neutra en la que se “vacía” la educación. La arquitectura del espacio y del tiempo instituye, mas allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones, que en última instancia no es otra

cosa que un sistema de poder” (Escolano, 1992). En este sentido, los usos del espacio escolar forman parte del entramado de relaciones de poder perceptible en las interacciones cotidianas, es por ello que las prácticas de violencia escolar se materializan en espacios específicos que pueden convertirse en espacios intersticiales donde se construyen las pedagogías de la crueldad, del miedo y de la impunidad.

Al interior de la escuela secundaria analizada en Uruapan existe una organización del poder entre los estudiantes que se materializa en el uso social de ciertos espacios. La escuela contiene espacios simbólicamente marcados y poseídos por grupos de estudiantes, los cuales son percibidos con miedo e inseguridad por el resto de la comunidad estudiantil. Éstos son: debajo de las escaleras, las canchas de fútbol, la huerta, los baños, algunos pasillos, el cuarto de intendencia y el estacionamiento de profesores, principalmente. En ellos, los alumnos acuden para fumar tabaco o marihuana, para pelearse o bien para realizar prácticas sexuales. Su uso coincide con el manejo de los tiempos escolares, ya que se ocupan principalmente a la hora de la salida o entrada, a la hora del recreo o bien en algunas horas de clase que los alumnos se “salan”.

Estos sitios constituyen espacios intersticiales de dominio, especialmente masculino, en tanto que ahí suceden formas que refrendan las relaciones de poder y el ejercicio de la violencia cotidiana de un grupo frente a otros. Los rumores que giran alrededor de lo que acontece en estos sitios juega un papel fundamental en su configuración; los alumnos de primer año son aleccionados desde que entran sobre lo que ocurre en esas zonas liberadas en donde confluye la autoridad y la violencia estudiantil. En palabras de los alumnos, en estos espacios es donde “se agarran a madrazos”, “se van a fumar mota”, “se juega a la botellita para darse de besos o tocarse”, “se van a fajar” o donde “los estudiantes hacen a sus hijos”. Todos estos sitios tienen en común que son poco transitados y atendidos por la institución escolar. La población estudiantil los ubica como espacios lejanos o fuera de la lógica de regulación institucional, lo cual les genera un mensaje de permisividad y cierta autonomía para accionar prácticas fuera de las prescripciones escolares. En los momentos de interacción masiva, los prefectos -principales responsables de la disciplina escolar- circundan ciertos lugares para controlar la

entrada y salida de los estudiantes. Durante los recesos, las figuras institucionales se desplazan por lugares específicos y limitados, siendo el patio central el escenario de mayor vigilancia y atención. Mientras que las pautas de convivencia reguladas suceden en estos sitios, coexisten en otros espacios prácticas de violencia y dominio que son ignoradas y en la mayoría de los casos permitidas. La escuela cuenta con un área verde extensa en abandono, la cual es conocida como la “huerta” porque tiene algunos árboles y matorrales crecidos. Este es el lugar donde acontecen prácticas que retan la disciplina institucional y generan pedagogías del miedo y la violencia entre la comunidad. Estamos frente a una racionalidad de las violencias cotidianas al interior de las escuelas que queda patente en la selección de espacios, tiempos y formas específicas que se mantienen al margen de lo institucional pero que a su vez no son totalmente desconocidas para la comunidad ni para las autoridades escolares.

Imagen 2

Mapa 3. Espacios seguros e inseguros dentro de la escuela secundaria por nivel escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir del mapeo participativo

En estos espacios intersticiales sucede en su mayoría un tipo de violencia de baja intensidad, que no explota y no siempre genera episodios de violencia física extrema pero que contribuye

a la conformación de una narrativa sobre el dominio, el miedo y la permisividad entre los propios estudiantes. Consumir marihuana o cocaína dentro de la escuela es una práctica de ilegalidad que reta la autoridad institucional y adultocéntricas para los estudiantes.

Entrevistadora (E): ¿Y aquí adentro (de la escuela) muchos la consumen (marihuana)?

Alumna 5 (A5): Yo aquí adentro si he consumido marihuana, pero no allá afuera, también sé que se consume cocaína.

Alumna 4 (A4): Si, de hecho, la mayoría. De hecho mis papá y mi mamá se dieron cuenta dos veces que traía marihuana, una vez que era muy tarde y me quedé con unos amigos y ellos me fueron a buscar porque no contestaba el teléfono y cuando me encontraron tenía el olor a marihuana y si me pegaron muy feo y me metieron a bañar con agua fría, pero yo no sentía nada, y la segunda vez que me encontraron en la mochila me dijeron que me iban a meter a un anexo, y ya les dije yo a ellos que ya no consumo que solo la cargaba pero no me creyeron y hasta estuvieron checando los anexos y pues si estaba preocupada de que ya no iba a ver a mi novio.

La organización del poder escolar se configura a partir de la condición etaria, la antigüedad en la escuela y el género. Los estudiantes de primer y segundo año no pueden acceder a ciertos espacios demarcados porque no les pertenecen en términos simbólicos, no se sienten seguros e incluso reciben amenazas o intimidaciones en caso de transitarlos ocasionalmente. Para las alumnas mujeres la amenaza es mayor, ya que constantemente se sienten asechadas sexualmente por sus compañeros. Ser mujer de 12 años recién incorporada a la escuela representa la mayor vulnerabilidad posible en la jerarquía estudiantil. En este sentido, es importante identificar que existe una división sexo-genérica en la percepción de la violencia y la amenaza escolar y que contribuye a conformar pedagogías diferenciadas sobre las violencias. Para las alumnas mujeres el tipo de violencia que las pone en riesgo tiene que ver con abusos sexuales y afectivos por ello prefieren no habitar los espacios de los novios, los

fajes o las relaciones sexuales, ya que transitar por ahí es un peligro para su honorabilidad. Estas amenazas no se circunscriben al espacio escolar exclusivamente, ya que en los trayectos a la institución las alumnas también se sienten más expuestas que puertas adentro:

Entrevistadora (E): ¿En qué lugar se sienten inseguras?

Alumna 1 (A1): En la calle

E: ¿Nos pueden compartir una situación en la que se han sentido es riesgo?

A5: Sí, antes venía a la escuela sola, y un día nos la salamos y llegamos a una huerta muy fea, y había como cuatro señores, y varios chicos y chicas y tenían mucho alcohol y botellas, y pues yo tomé y también fume marihuana, y no sabíamos luego como salir, y yo ya me sentía muy mal estando ahí porque los señores ya nos estaban viendo muy feo, pero por suerte pasó una camioneta y nos dio rait, no sé ni cómo llegué a mi casa, y al día siguiente le conté a mi hermana.

Las prácticas sexoafectivas dentro de la escuela son la principal amenaza de violencia para las estudiantas; no obstante, estas son concebidas por las autoridades educativas como privadas, insignificantes y autorregulatorias por lo que no constituyen temas a atender. Las autoridades educativas consideran que son las propias mujeres las que propician estas violencias por la forma en cómo se relacionan con los compañeros varones. Por su parte, para los varones la práctica de mayor riesgo es el consumo de drogas, por lo que no transitan en los espacios destinados para esta práctica para evitar dar señales de disponibilidad y pertenencia.

Entrevistadora (E): ¿Y aquí hay alguien en particular que te molesta?

A2: La verdad no. Como me la paso ahí en el salón, hasta en el recreo me la paso ahí en el barandal y casi no salgo.

E: ¿Y por qué casi no sales?

A2: Porque la vez que salí cuando vine el primer día me recogieron; al segundo día me fueron a traer; al tercer día me estuve allí (sic), pero me empezaron a empujar unos de tercero (...) Me empezaron a decir de cosas: que les pasara mi

número y que quién sabe qué. Pero yo les dije que no y por eso casi no me gusta estar acá. Hay veces que con mi amiga con la que me junto me voy para allá atrás para comer y estar allí tranquilas las dos platicando.

Por lo regular, la institución escolar desmantela o interviene sobre aquellas violencias que son muy evidentes, que se materializan y exponen la pérdida de control institucional en el espacio. Por ejemplo, las autoridades destruyeron una especie de “choza” hecha de cobijas y cartones en la esquina del huerto que era utilizado para las prácticas sexuales. También un túnel que permitía a los alumnos circular droga al interior de la escuela y fugarse de la escuela para diferentes fines. Lo mismo ocurre con las peleas físicas, ya sea de alumnos varones o mujeres, las cuales sancionan dentro de los espacios transitados por la autoridad escolar.

En una estructura altamente jerárquica como la escolar, las formas de convivencia están moldeadas por ejercicios de autoridad y disciplinamiento punitivo que contienen u ocultan ciertas prácticas entre el estudiantado. La amenaza del castigo está representada en las figuras de autoridad encarnadas por el prefecto, un sujeto masculino y masculinizado que realiza desplazamientos vigilantes a lo largo y ancho del espacio escolar. Estas figuras no ignoran las diversas prácticas de los estudiantes en estos espacios intersticiales, no obstante, hay un desplazamiento corporal selectivo que limita la presencia de la institucionalidad en ciertos espacios. Por otro lado, existen docentes que simulan labores pedagógicas generando tiempos para la conformación de espacios liberados, incluso al interior de los salones de clase. Los alumnos conciben como espacios seguros aquellos de mayor regulación externa y adulta: se sienten seguros en su salón o en los pasillos, en la dirección y en el patio central que es donde la institucionalidad se hace presente.

Entrevistadora (E): ¿Y tú normalmente te sientes seguro aquí en la escuela?

Varón 1 (V1): A veces (risas).

E: ¿Cuándo sí y cuándo no?

V1: Pues es que siempre están aquí todos con los radios y eso, con los walkie talkies, los maestros y los prefectos y pues así seguirán, ya se siente más

seguro uno. Porque antes no, pues se pasaba así la gente, así nada más.

E: ¿La gente de afuera podía entrar así nada más?

V1: Ajá.

E: ¿De eso hace cuánto?

V1: Desde el año pasado. Y ya después como a los dos meses de eso pues ya empezaron a traer los walkie talkies y ya no dejaron a que pasaran a nadie más. Y antier pasó un amigo que venía a hacer extras y lo sacaron porque no tenía nada que hacer aquí.

E: Pero entonces ¿Cuándo entraba cualquier persona aquí a la escuela que pasó?

V1: Los sacaban a veces.

E: ¿Y esa gente que entraba aquí qué hacía?

V1: Pues no sé, venían así sin ropa, sin el uniforme pues, y pues no sé que hacían.

Solo los veía aquí cuando caminaban y se iban para atrás o solo andaban ahí.

Esta percepción de falta de regulación y vigilancia en ciertos espacios es compartida también por los docentes. En el mapeo participativo, las docentes identificaron una presencia concentrada y desigual de parte de la institución en los espacios escolares:

[...] Está la plaza cívica que está en la secretaría, está la prefectura, los maestros que pasamos, entonces son como las áreas visibles [...] estamos como muy concentrados en el mismo espacio, eso hace que se conviertan, como la escuela es tan grande, no hay visibilidad y por eso se convierten en espacios en los que los chicos pueden ir a intercambiarse pues no sé si drogas o no sé si pastillas o buscar información en los celulares sin ser observados, [...] como la escuela es tan grande y no nos hemos dado a la tarea de organizarnos y sólo nos concentramos en los mismos espacios, creo que por eso se convierten como en espacios inseguros [...] (mapeo participativo, maestra Carmen, 27 de abril del 2021).

La administración de la vigilancia la realizan los prefectos a través de dispositivos como radios portátiles, las cuales introdujeron recientemente para aumentar el control de la escuela ante la entrada constante de personas ajenas. A través de las entrevistas fue evidente que ante situaciones de violencia las víctimas y los testigos recurren primero a las maestras por considerarlas con mayores recursos personales para escuchar y atender estas situaciones. El alumnado reconoce que ellas son las que practican los cuidados de la población estudiantil. Son ellas las que frecuentemente se acercan para saber cómo se encuentran en términos emocionales. La escuela cuenta con mujeres docentes, sólo una prefecta y una psicóloga social que se suman a este grupo de mujeres que suelen ser la primera línea de contacto ante las situaciones de violencia. Un grupo de 5 maestras conformó un Comité de Mediación Escolar cuya intención era realizar un diagnóstico sobre las violencias escolares, así como el diseño e implementación de estrategias para atenderlas. En esta escuela, los trabajos de cuidado y atención a la violencia recaen principalmente en figuras femeninas (docentes), quienes generan estrategias de atención desde lo individual. En varias ocasiones durante el trabajo de campo, ellas señalaron la frustración y el agotamiento que les generaba brindar acompañamiento a jóvenes con situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela. La maestra Carmen comenta que son más las mujeres que atienden los temas de violencia dentro de la escuela.

[...] Incluso hay uno (un profesor) de la tarde, que constantemente yo le comentaba, pero decía: “No, eso no es nuestro problema”. Y que yo decía: “¡Híjole! pues, ¿cómo no es nuestro problema, ¿no?”. Entonces, creo que también eso es importante de mencionar, que somos más las mujeres que los compañeros [...]. (mapeo participativo, maestra Carmen, 27 de abril del 2021).

Desde estos espacios liberados o intersticiales en las escuelas se genera una pedagogía de la violencia escolar que queda manifiesta en la permisividad e impunidad con la que se ejercen ciertos espacios de dominio en su interior. Estos espacios abarcan desde los cuerpos femeninos que suelen ser cosificados, hasta espacios periféricos que escapan de la lógica de atención de las autoridades escolares. Por otro lado, la sobrerregulación externa y adulta en

ciertos espacios favorece una sensación de seguridad entre los alumnos que no fomenta necesariamente la corresponsabilidad ni la autorregulación entre la propia comunidad. Fue común escuchar relatos cotidianos de violencia en la que los involucrados no actuaban, es decir, dejaban pasar el hecho; o bien acudían a acusaciones con las autoridades. En otros casos, la falta de respuesta por parte de las autoridades para contener, frenar o reparar las violencias ha generado una sensación de indefensión, complicidad o encubrimiento entre la comunidad escolar. Las violencias sutiles y cotidianas que no alteran el orden y la dominación institucional son permitidas, lo que contribuye a la construcción de una pedagogía de la normalización que va ampliando los horizontes de tolerancia e insensibilidad ante las mismas al interior de las escuelas.

Conclusiones

La escalada de las violencias sociales en el país se entiende si analizamos la intersección entre los entornos legales e ilegales, entre prácticas clandestinas y oficiales, entre lo normativo y lo disruptivo. Para varios autores (Solís, 2013), existe una articulación entre gobierno, narco y delincuencia que permite la conformación de espacios intersticiales que operan tanto en las calles como en las instituciones públicas, entre ellas las escuelas. Estos espacios generan una geografía de la actividad pública institucional que impacta en la forma en cómo se desarrolla la violencia cotidiana. Las escuelas como las calles son espacios donde converge la violencia con la institucionalidad pública. Incluso, la escuela puede constituirse como un espacio intersticial en tanto que representa una confluencia entre lo interior y exterior y logra constituirse como un territorio límite entre fuerzas sociales que lo tensan constantemente (Águila, 2014). Los espacios intersticiales son aquellos con una composición híbrida, plural y son el resultado de la confluencia de varias lógicas de habitar las relaciones sociales en un territorio.

Michoacán ha sido escenario de múltiples violencias sociales originadas por el crecimiento del narcotráfico, las estrategias políticas para atenderla y la precarización de la vida social. Uruapan es uno de los municipios que en los últimos años ha experimentado un crecimiento exponencial de las violencias no sólo del narcotráfico, sino también delictiva, en los espacios

públicos, domésticos y por supuesto en los escolares. Las violencias en las instituciones educativas provienen tanto del contexto social, económico y/o político en el que la institución se encuentra inmersa, pero también se generan otras de manera cotidiana al interior de estos espacios, las cuales reproducen las desigualdades estructurales y las traduce en situaciones concretas de exclusión, marginación, desigualdad, ofensa, etc.

La violencia escolar se perpetúa gracias a la existencia de espacios intersticiales e interacciones en donde existe permisividad o pasividad frente a las violencias sociales por parte de todos los actores escolares, principalmente de las autoridades. Estas zonas generan ciertas dinámicas en las escuelas en donde la violencia es promovida, inhibida, canalizada o permitida generando una pedagogía del miedo, de impunidad y de permisividad entre los actores escolares. Hay involucramientos directos en el ejercicio de las violencias sociales o bien hay una intención de “dejar pasar” o “dejar hacer” en tanto que no se altere el orden institucional. Gracias a los mapeos participativos y los grupos focales se identificaron espacios liberados o protegidos en donde la institucionalidad está presente, transita o vigila de manera física y simbólica.

Son los actores que están en la escala de jerarquía más baja los que se insertan activamente en el ejercicio de la violencia. Los alumnos varones, y cada vez más las mujeres, se presentan como perpetradores de la violencia escolar y emplean las herramientas de poder con las que cuentan: las amenazas, ciertas prácticas delictivas o el ejercicio de relaciones sexoafectivas violentas. Los espacios intersticiales muestran las formas cotidianas de habitar, entender y responder ante las violencias sociales. Muestran también la organicidad del poder estudiantil palpable en ejercicios cotidianos de la violencia, ilegales, pero a la vez contenidos y de baja intensidad. No se llega a alterar el orden institucional de manera exponencial por lo que su existencia es por todos conocida y permitida. Además, existe una división sexo-genérica en el ejercicio de las violencias que vulnera principalmente a las mujeres. Las respuestas institucionales frente a este ejercicio de la violencia son ambiguas y reproducen el orden jerárquico patriarcal al dejarlo en manos de las mujeres que representan la institucionalidad, aunque sus acciones resolutivas están al margen de la escuela.

Las escuelas son espacios donde coexisten la violencia con la institucionalidad pública, en donde confluyen las violencias sociales contextuales y las que se originan y reproducen al interior. Al interior de la escuela, hay espacios comunes y lugares de tránsito en los que se generan cierto tipo de relacionamientos que refuerzan o escapan de la lógica institucional. En este caso, nos centramos en aquellas prácticas y experiencias de violencia escolar que van construyendo significados y pedagogías sociales en estos escenarios. Estas violencias escolares forman parte del entramado institucional en donde sucede aquello que no es reconocido oficialmente. Son espacios que son liberados de la jerarquía vertical, de los disciplinamiento y de los tránsitos de autoridad en los que los y las estudiantes experimentan relaciones de poder y de violencia que contribuyen pasivamente a la perpetuación del orden social. Si bien no registramos complicidades explícitas o abiertas entre las autoridades educativas y perpetuadores de las violencias, sí observamos la ausencia y permisividad institucional que apunta hacia la convergencia entre lo sancionable y lo permitido en las escuelas. Estas violencias ejercidas de forma cotidiana que se articulan con lógicas institucionales van construyendo pedagogías que contribuyen a su aceptación y normalización.

La desposesión ocasionada por vivir en los márgenes genera escenarios cotidianos de suma violencia, es por ello que este ejercicio reflexivo apunta hacia el entendimiento sobre cómo se habita la violencia cotidianamente en los márgenes urbanos, unos márgenes que generan condiciones de violencia estructural en donde es difícil dignificar la vida y en donde esta violencia también se materializa en relaciones interpersonales crueles, dañinas, que van ampliando los márgenes de tolerancia y también de normalización. Como lo han señalado varios autores, es necesario entender cómo se viven, cómo se generan, cómo operan y cómo se transitan las violencias en lo cotidiano desde los márgenes para vincular los procesos macro y micro sin la intención de criminalizar a los actores sociales excluidos, sino de enfatizar cómo lo cotidiano se suma a esta cadena de condiciones generadas por un sistema que violenta desde sus estructuras sociales, políticas y económicas. Desde esta perspectiva, es urgente que las escuelas atiendan la intersección entre estas manifestaciones de las violencias para atender las problemáticas cotidianas que enfrentan colectivamente.

Referencias bibliográficas

- Águila, J.L. (2014). *Espacio intersticial. Surgimiento y transformación. Caso: Tonalá Jalisco en México*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Auyero, J. (2007). *La zona gris. Violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*. Siglo XXI Editores.
- Azaola, E. (2017). *Informe especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia*. CNDH – CIESAS.
- Chávez, M. (2014). “Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales”. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, no. 66/2. Organización de los estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1-14.
- Castellanos, F. (2018). Masacre en funeraria de Uruapan: comando mata a siete y deja a seis más lesionados. *Revista Proceso*. México. 28 de julio. Consultado el 10 de enero de 2022. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2018/7/25/masacre-en-funeraria-de-uruapan-comando-mata-siete-deja-seis-mas-lesionados-209334.html>
- Diagnóstico Integral (2018). *Diagnóstico Integral. Municipio de Uruapan, Michoacán. Programa Nacional para la Prevención social de la violencia y la delincuencia*. México.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- ECOPRED (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia*. INEGI.
- Escobar, A., Guillén D., Serrano J.A., Vázquez D., Sánchez G. y Paredes P. (2017). *El futuro de los jóvenes pobres en México. Informe Ejecutivo*. CIESAS. El Colegio de San Luis. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. El Colegio de Michoacán.
- Escolano, A. (1992), Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*. No 298, Madrid.
- Ferreira, G. (2019). Estado de derecho y seguridad pública. Un análisis a distancia sobre el Michoacanazo. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 93-119.
- Fuentes Díaz, A. y Paleta Pérez G. (2015). Violencia y autodefensas comunitarias en Michoacán, México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 19/3(53),171-186.
- Furlan, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.
- Gómez, A., Zurita U. y López S. (2013). *La violencia escolar en México*. Ediciones Cal y Arena.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend – Quimera.
- Guerra, E. (2015). Las autodefensas de Michoacán: Movimiento social, paramilitarismo y neocaciquismo. *Política y cultura*, (44), 7-31. Recuperado en 10 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422015000200002&lng=es&tlng=es.
- Lamanno-Adamo, V. L. C. (2013). Entre lo público y lo privado: el espacio intersticial. *Jornal de Psicanálise*, 46(84), 93-98.

- Le Cour Gandmaison, R. (2019). Pueblo chico, infierno grande. Territorialidad e intermediación política: las autodefensas de Michoacán. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 153- 178.
- Lionetti, L. y Varela P. (2008). Las instituciones escolares: escenarios de autoridad y transgresión a la norma. En Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Paidós, 203-246.
- Maldonado, S. (2010). *Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales, desarrollo y violencia en Michoacán*. El Colegio de Michoacán.
- Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán.
- Masacre en Uruapan: cómo “Los Viagras” están vinculados al asesinato de nueve personas en un local de videojuegos (5 de febrero de 2020). En INFOBAE. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/02/05/masacre-en-uruapan-como-los-viagras-estan-vinculados-al-asesinato-de-nueve-personas-en-un-local-de-videojuegos/>
- Pansters, W. (2019). ¡Tuvimos que pagar para poder vivir! Soberanías encontradas en el México violento. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 121-152.
- Castellanos, F. (2018). Masacre en funeraria en Uruapan: comando mata a siete y deja a 6 más heridos. En Revista Proceso. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2018/7/25/masacre-en-funeraria-de-uruapan-comando-mata-siete-deja-seis-mas-lesionados-209334.html>
- Rodriguez, C. (2019). Inseguridad, planes y propuestas para construir la seguridad en Michoacán. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 243-266.
- Roussillon, R. (1988). Espaços e práticas institucionais. O quarto do despejo e o interstício. In R. Kaës (Org.), *A instituição e as instituições*. (pp. 133-149). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Solís, J. L. (2013). Neoliberalismo y crimen organizado en México: El surgimiento del Estado narco. *Frontera norte*, 25(50), 7-34. Recuperado en 10 de agosto de 2021, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722013000200002&lng=es&tlng=es
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Calidad en la Educación superior*, (3), 119-139.
- Veléz, I., Rativa, S., y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, (21), 59-73.
- Zepeda, R. (2019). El homicidio en Michoacán: tendencias estadísticas desde 1990 hasta 2015. En Maldonado, S. (2019) (coord.). *Michoacán: violencia, inseguridad y estado de derecho*. El Colegio de Michoacán, 25-52.

Resumen curricular

Historiadora y antropóloga de la educación. Es Profesora Titular de la Escuela Nacional de Estudios Superiores unidad Morelia. Desde el 2013 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, actualmente cuenta con el nivel 1. Sus contribuciones en la investigación social se encuentran vinculadas a temas de educación, corporalidades, interculturalidad, violencia y construcción de paz desde un enfoque histórico y antropológico. Fue presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación del 2017 al 2019. Coordinó el Laboratorio de Investigación Social Aplicada en la ENES Morelia. Coordina un proyecto interdisciplinario sobre violencia escolar en Uruapan Michoacán a través del cual ha generado una propuesta de atención a la violencia escolar desde la perspectiva de las prácticas restaurativas, la Noviolencia, el autocuidado y el fortalecimiento comunitario. A partir de julio del 2022 realiza una estancia sabática en la Universidad de Antioquia, Colombia.

Correo electrónico: mchavez@enesmorelia.unam.mx



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: experiencias y reflexiones

**García-Cabrero, Benilde, Alba-Meraz, Alejandro Roberto &
López Lena, María Montero**

Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: experiencias y reflexiones

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0297>

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 289-315

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: experiencias y reflexiones

Culture of peace, service-learning and citizen education: experiences and reflections

Benilde García-Cabrero

<https://orcid.org/0000-0002-8208-5284>

Alejandro Roberto Alba-Meraz

<https://orcid.org/0000-0001-7441-9697>

María Montero-López Lena

<https://orcid.org/0000-0001-9109-381X>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0297>

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

Se presenta un análisis y reflexión acerca de la contribución de la cultura de paz a la educación y se describe y analiza la aproximación filosófica y pedagógica denominada aprendizaje-servicio, que se propone como una alternativa viable para fomentar la cultura de paz y la formación ciudadana en las instituciones de educación superior. Asimismo, se describen diversas iniciativas en las que se ha aplicado esta pedagogía, cuyos resultados dan cuenta de la toma de conciencia social, la asunción de responsabilidad colectiva y el sentido de agencia que se desarrolla en el estudiantado que participa en estas iniciativas.

Palabras clave

Aprendizaje - Servicio, ciudadanía, cultura de paz, formación cívica y intervención comunitaria

Abstract

This article reflects on the contributions of the culture of peace to education and analyzes the philosophical and pedagogical approach of service-learning-, which is proposed as a suitable alternative to promote the culture of peace and citizenship in higher education institutions. It also describes a number of initiatives in which this pedagogy has been applied, the results of which give an account of the social awareness, the assumption of collective responsibility and the sense of agency that develops in the students who participate in these initiatives.

Keywords:

Service-Learning, citizenship, civic Education, peace culture, community intervention

Introducción

En las universidades europeas y en otras regiones del mundo, la educación superior está sufriendo transformaciones importantes para adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad en el siglo XXI y con ello dar respuesta a diversas problemáticas sociales de forma eficaz y eficiente a través de la formación de profesionales comprometidos con un alto nivel académico. De acuerdo con lo señalado por Lucas & Martínez (2018), el proceso denominado convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) representa un momento destacable que ofrece la oportunidad de refundación de las universidades mediante la realización de una reflexión profunda acerca del sentido y organización de estas instituciones y su rol en la sociedad. Lucas & Martínez (2018), proponen aprovechar la oportunidad de renovación y mejora de la Educación Superior para llevar a cabo trabajos colegiados entre los agentes implicados en la educación. Utilizar nuevos enfoques pedagógicos e innovar las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje son, desde la perspectiva de dichas autoras, dos ejes centrales de la renovación.

Las exigencias de adaptación al EEES han dado como resultado que las universidades generen estructuras flexibles ad hoc para dar respuesta a estas exigencias que permitan su vinculación con consorcios nacionales e internacionales, con atención prioritaria a las instancias de innovación docente, que permitan generar nuevas aproximaciones pedagógicas y relaciones de aprendizaje mutuo entre estudiantes y planta docente.

Una de las demandas que actualmente cobra mayor importancia en la educación universitaria es su papel en la formación de capital humano capaz de enfrentar la incertidumbre y la complejidad de los nuevos escenarios en los que se habrán de desempeñar los futuros profesionales en las próximas décadas. Tales escenarios caracterizados por su inestabilidad y falta de rasgos predictivos exigen una preparación para la cual las universidades tradicionales no fueron pensadas.

Las propuestas de innovación que han surgido frente a las demandas del EEES son variadas, entre las que destaca el Aprendizaje-Servicio (ApS), que Lucas & Martínez (2018) siguiendo

a Puig et al. (2007) lo definen como una aproximación que combina en un solo proyecto educativo bien articulado, procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, de tal forma que el estudiantado aprenda al interactuar con la comunidad e intente mejorar sus condiciones. Las autoras referidas presentan el panorama del ApS en las universidades españolas en la última década y en este contexto, reconocen la necesidad de formar profesionales dotados de competencias sólidas que les permitan insertarse con éxito en las condiciones que prevalecen en el mundo de hoy, y de aquellas que se les presentarán en el mundo del mañana. Y que, además, sean capaces de convertirse en ciudadanos activos éticos y comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2002). Este planteamiento conlleva necesariamente a la adopción de un enfoque centrado en la responsabilidad social como espacio privilegiado del conocimiento (saber) y de la colaboración con los otros y con instituciones que participan en estas labores, en las que toda la comunidad universitaria debe estar inserta. Destaca también la necesidad de promover en el estudiantado el desarrollo de la autonomía, la reflexión crítica y la planificación, que permitan una toma de decisiones responsable, tanto a nivel individual como colectivo, en estrecho contacto con la realidad social.

Cumplir con estos requerimientos a través del ApS, es posible de acuerdo con lo señalado por las autoras antes citadas y es una tesis central de este artículo.

Educación y Cultura de Paz

A diferencia de la idea común de que la enseñanza se enfoca en que el profesor transmite conocimientos para que el estudiante logre el aprendizaje; en este texto se sostiene que la responsabilidad principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe recaer de forma gradual en el estudiante. Por lo tanto, el aprendizaje se considera un proceso en el que el estudiante va asumiendo gradualmente un papel central para lograr una autonomía significativa en su aprendizaje. De acuerdo con esta postura, las instituciones educativas tienen como función principal crear las condiciones necesarias para que este proceso de asunción gradual de la responsabilidad y el control del aprendizaje por parte del estudiante ocurra de forma óptima (García-Cabrero & Klein, 2014).

Adoptar la perspectiva de "la autonomía como meta de la educación" (Kamii, 1970) implica transformar la concepción de los roles de los estudiantes y docentes, fomentando la creación de comunidades de aprendizaje y práctica. En estas comunidades, los estudiantes pueden ocupar en un inicio, roles marginales e ir transitando hacia el centro de la comunidad, a medida que adquieren habilidades y conocimientos que les permiten desempeñar roles más complejos según su nivel de experiencia en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para abordar y solucionar problemas académicos y sociales.

Este cambio de visión en la educación y por ende, de roles de los agentes educativos, permite generar condiciones de mayor equidad y oportunidad de participación del estudiantado; promoviendo gradualmente el sentido de agencia y el sentimiento de competencia de las y los alumnos (García-Cabrero, 2008). En términos generales, se puede afirmar que la incorporación de la autonomía como meta de la educación fortalece la formación personal y profesional del estudiantado universitario, al tiempo que responde al espíritu de los retos señalados por los ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) en los que se señala la importancia de favorecer la calidad de la educación, que como bien sabemos, sólo podrá ocurrir cuando disminuyamos las asimetrías en las estructuras sociales y se limiten las causas que originan que la educación de peor calidad la reciban los más desfavorecidos socialmente.

El ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos junto con la Declaración y el Programa sobre Cultura de Paz (1999), coinciden con la orientación de crear condiciones para garantizar la dignidad de las personas jóvenes, disponiendo entre otras cosas, que las instituciones realicen ajustes de diseño para colaborar con las personas de manera que les ayuden a “asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos...” (Cfr. art. 29, inciso d, CDN, 2002).

De este modo, cualquier acción u omisión que las instituciones lleven a cabo en contra del desarrollo amplio de las capacidades de las personas deberá entenderse como un obstáculo fundamental para el desarrollo de la vida plena de los estudiantes, pues les impide disfrutar,

ejercer y vivir con condiciones mínimas de dignidad, tal como lo prescriben la Declaración y el Programa sobre Cultura de Paz (ONU, 1999).

Un enfoque hacia la educación como el antes descrito, debiese enfocarse en el desempeño, en la demostración de competencias cada vez más complejas, más que en la habilidad de llevar a cabo actividades sencillas como las que normalmente se llevan a cabo en un gran número de instituciones educativas, teniendo como resultado el logro de aprendizajes superficiales y en muchas ocasiones, la pérdida del interés y la motivación (García-Cabrero & Klein, 2014).

La descripción ofrecida tiene como intención destacar que a lo que apuntan instrumentos como la Agenda 2030 de la ONU y los preceptos de Cultura de Paz es a la necesidad de plantear la educación como una plataforma para preservar y promover el desarrollo amplio del estudiante y finalmente, desde una perspectiva global, fomentar su dignidad, otorgándole los medios necesarios para enfrentarse a un mundo complejo.

Mantener e impulsar la dignidad de los estudiantes, podemos asumirlo desde las instituciones educativas como una garantía (Aguirre-Pabón, 2011), pero sobre todo como un deber social, de fortalecer aquellas condiciones que impulsen la dignidad del educando. La idea general es que si la educación favorece la dignidad, ésta es una obligación social, ética y jurídica; es decir, es una responsabilidad que acerca a las personas, las instituciones y los Estados.

Al poner el énfasis en el Aprendizaje-Servicio como vehículo para alcanzar estas metas, la idea se extiende a una educación que incorpora las dimensiones éticas y políticas, el sentido de agencia y la autonomía, rompiendo así la idea tradicional de enseñanza centrada en la transmisión y favoreciendo aspectos como el desarrollo de las capacidades para resolver conflictos que ponen en riesgo la paz (Amartya Sen & Nussbaum 2014). La generación de soluciones a los grandes retos actuales requiere sensibilizarse ante las necesidades y carencias existentes. En este sentido, el Aprendizaje- Servicio permite apoyar la generación de

soluciones al vincular conocimiento profesional y responsabilidad social, creando puentes hacia la construcción de formas de integración que se rigen por el ideal de paz social.

De acuerdo con García-Cabrero & Klein (2014), la Educación para la paz puede ser promovida de forma más efectiva a través del modelaje, que se relaciona más con la forma afectiva del aprendizaje que con su aspecto cognitivo (Brock- Utne, 2009) y que, por tanto, busca promover un cambio de actitud y de comportamiento en los estudiantes. Para Bodine y Crawford (1998), en el nivel de educación primaria, la mayoría de los niños han llegado a reconocer que la paz es un estado deseable. Los primeros años escolares constituyen una época en la que los niños están desarrollando su capacidad para comprender que los conflictos son una parte natural de la vida y que constituyen oportunidades para resolver asuntos de una manera beneficiosa para todas las partes.

La educación para la paz tiene su fundamento en estas premisas y se dirige a promover en los estudiantes tanto los hábitos de la mente como las habilidades concretas necesarias para resolver los conflictos y vivir en armonía con las personas con quienes comparten su hogar y su vida escolar.

En la actualidad, los estudiantes necesitan más que nunca habilidades para convivir y colaborar en un mundo que exige la gestión de conflictos, emociones intensas y la capacidad de tomar decisiones tanto para sí mismos como para su comunidad. Por lo tanto, el objetivo no solo se enfoca en enseñar acerca de la paz, sino también en transformar el entorno del aula de clase en un espacio tranquilo y seguro donde los estudiantes puedan sentirse apoyados y trabajar juntos de manera cooperativa y resolver conflictos de manera armoniosa.

En este contexto, la paz se consigue como el resultado de una construcción colectiva que se debe experimentar de modo vivencial y en entornos marcados por el conflicto.

La cultura de paz no pretende la erradicación de los conflictos porque, siguiendo al filósofo Immanuel Kant (2006), la condición inherente de la convivencia es de insociable

sociabilidad; sin embargo, aunque se admite la permanencia del conflicto en la convivencia humana, las formas aceptables de resolver las diferencias necesitan tomar vías constructivas orientadas por la resolución pacífica, basada en la negociación recíproca y la argumentación justificada (Alba-Meraz, 2014). Las teorías sobre resolución de conflictos (Entelman, 2002) se enfocan en la generación de conocimientos científicos, metódicos y estrategias para afrontar la conflictividad humana, desde procesos tan diversos como la toma de decisiones o la negociación y la mediación. Se aspira con ello a una cultura de paz sustentada en el conocimiento adquirido científicamente sobre las actitudes, motivaciones y comportamientos humanos en las situaciones conflictivas.

Aprendizaje-Servicio y Cultura de Paz

En los últimos 20 años, instituciones educativas de diversos países han adoptado la pedagogía del aprendizaje servicio (ApS), desde los niveles de preescolar y primaria, hasta el de educación superior. Esta pedagogía promueve la inserción del estudiantado en escenarios sociales reales para resolver de forma conjunta, problemáticas sociales sentidas y expresadas por los miembros de una comunidad. El aprendizaje-servicio se ha considerado una aproximación idónea para la enseñanza de valores y el civismo. En el aprendizaje servicio se promueve la formación integral de los alumnos y se potencia “vivir el contexto social” y considerarlo como un escenario pedagógico, que es a la vez, protagonista y beneficiario de las acciones realizadas por las y los estudiantes, bajo la guía del profesorado.

El ApS es una propuesta que facilita la interacción entre los estudiantes y el contexto social, asumida con una visión crítica y transformadora, orientada a la mejora y la reciprocidad. De acuerdo con García-Cano et al., (2019), el Aprendizaje-Servicio es una aproximación pedagógica que promueve la transferencia y el compromiso cívico y social de las universidades, a través del aprendizaje experiencial y el desarrollo de habilidades de investigación y dialógicas.

Chenarant (2017) por su parte, plantea que existen cientos de definiciones que se han propuesto a nivel internacional, en particular por organizaciones como Campus Compact, o

la Corporation for National Service-Learning o la National Society for Experience Education. A partir de las definiciones propuestas, el Aprendizaje-Servicio puede conceptualizarse como una filosofía educativa, tanto como una pedagogía que combina el servicio a la comunidad con los objetivos académicos de una asignatura particular del plan de estudios de los diversos niveles educativos donde se inserta. Chenarani (2017) propone definir al Aprendizaje-Servicio Académico (para distinguirlo de proyectos puros de ApS), como una metodología de enseñanza que utiliza un componente de involucramiento con la comunidad, como vehículo para que los estudiantes logren una comprensión más profunda de los objetivos disciplinarios de un curso, a la vez que logran una mayor comprensión de la vida cívica y de la participación mediante la reflexión estructurada.

Chenarani (2017) señala que el ApS permite cumplir con la triple misión encomendada a las universidades: la docencia, la investigación y el servicio. De acuerdo con lo reportado por la literatura, los estudiantes que realizan trabajo comunitario como parte de los requerimientos de un curso, se involucran más activamente en su aprendizaje porque pueden experimentar la manera en que sus estudios se aplican a problemas reales de la comunidad. A su vez, la comunidad se ve beneficiada, porque a través del ApS se identifican las metas que desean ver logradas en su comunidad. Los estudiantes a su vez experimentan una de las cualidades distintivas del ApS: ser los protagonistas en su propio aprendizaje, interviniendo en la planificación, conducción y evaluación de sus proyectos, trabajando de manera co-responsable y respetuosa con la comunidad.

El ApS es una propuesta pedagógica que se apoya fuertemente en los planteamientos de John Dewey (1916) de que los estudiantes aprenden haciendo y en el caso del ApS, haciendo y sirviendo a la comunidad. Se inspira en la creencia de que las universidades tienen una responsabilidad fundamental en preparar a las y los estudiantes para una vida de participación ciudadana activa.

Existen diferentes variedades de ApS, pero dos son las más destacadas: proyectos de investigación en contextos comunitarios o proyectos de servicio comunitario. En ambos, los

estudiantes, como señala Chenarani (2017), experimentan la manera en que” los textos cobran vida”, lo que hace que enfoquen el aprendizaje con renovado entusiasmo e inspiración. El ApS conecta a las universidades con las comunidades o instituciones comunitarias de formas que son recíprocas y mutuamente recompensantes.

El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que permite a los estudiantes involucrarse en situaciones reales y experimentar de manera directa las problemáticas sociales, con el fin de desarrollar dos competencias esenciales para su formación ciudadana y cívica: la reflexión social informada y el compromiso social informado (Kwok & Selman, 2017). En este proceso, habilidades socioemocionales como la empatía, la toma de perspectiva y el sentido de agencia desempeñan un papel crucial para los estudiantes.

Estos acercamientos a la formación cívica y ciudadana, se han descrito en las propuestas de Educación Global (Ferguson et al., 2014, como se cita en García-Cano et al., 2019), en las que se plantea la necesidad de trascender las fronteras impuestas por el conocimiento disciplinar, para transitar a conocimientos más globalizados que favorezcan un acercamiento profundo y complejo a las problemáticas sociales, lo que se posibilita en gran medida, a través de la adopción en las situaciones de enseñanza, de una perspectiva tanto académica, como personal y afectiva.

La educación en general y diversas iniciativas de innovación curricular, principalmente al nivel de educación básica, han empezado a colocar un acento especial, principalmente a partir de los lineamientos establecidos por políticas internacionales sustentadas en la postura de Jacques Delors (1996), en la que se enfatiza que la meta fundamental de la educación debiera sustentarse en cuatro pilares o formas de aprendizaje, siendo las dos primeras las más comunes: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer (incluye habilidades y actitudes). Delors señala que es necesario adquirir los instrumentos de la comprensión y no solamente adquirir información. Aprender a hacer, implica contar con herramientas suficientes para poder influir sobre el propio entorno; 3) aprender a colaborar y vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en diversos ámbitos de las actividades humanas; y por último, 4)

aprender a ser, a ser personas humanas en toda la extensión de la palabra; es decir, alcanzar su máximo potencial como seres humanos, un proceso fundamental que integra elementos de los tres pilares anteriores.

Delors (1996) plantea que las cuatro formas de aproximación al conocimiento y su comprensión convergen en una sola, ya que existen múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio entre ellas. Además, sostiene que la enseñanza en las instituciones educativas se centra en aprender a conocer y, en menor medida, en aprender a hacer. Las otras dos formas de acercamiento al conocimiento dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras, sin considerar que aprender a convivir significa aprender a trabajar con otros, y en particular con otros que son diferentes, lo cual no ocurre en general con espontaneidad. Se requieren esfuerzos deliberados sistemáticos y planeados cuidadosamente para aprender a valorar la diversidad, para practicar la toma de perspectiva del otro (capacidad para inferir las creencias, emociones y deseos de los demás) en situaciones de conflicto y para aprender a dialogar, reflexionar, negociar, argumentar y llegar a acuerdos razonados.

Trabajar con otros está tomando cada vez más importancia en un mundo globalizado; la preparación para la ciudadanía, para la participación en sociedades democráticas, sería sin duda más sólida si en las escuelas se promoviera con mayor determinación el desarrollo de las competencias para participar junto con los demás en la toma de decisiones negociadas, acordadas en forma dialógica y con respeto a los derechos humanos.

La ciudadanía no se limita a cuestiones de procedimiento (formas de ejercer la ciudadanía), sino que implica la necesidad de considerar las dimensiones éticas que induzcan la creación de una convivencia comunitaria, proporcionen identidad y, al mismo tiempo, reduzcan los prejuicios, la discriminación y la intolerancia, considerando el cuidado del otro. De este modo, se promueve una ética que favorece la dimensión normativa y, al mismo tiempo, se produce la experiencia de valores en su sentido vivencial-emocional (García-Cabrero &

Alba-Meraz, 2008). Crear una ciudadanía activa requiere un enfoque formativo orientado a la autonomía moral, el pensamiento crítico, trascendente y pertinente, que incorpore la vida cotidiana como fuente de conocimiento, y las situaciones cotidianas como lo esencial para darle significado a las leyes, los valores y los procedimientos que se relacionan con la solución de conflictos y la búsqueda de una convivencia respetuosa de la dignidad humana (Flores et al., 2017).

De acuerdo con Westheimer (2017), las capacidades ciudadanas van más allá de la participación política formal y se extienden al involucramiento social e interpersonal, que se va interiorizando y asumiendo progresivamente a través de la participación en escenarios sociales cada vez más amplios, como la familia, el vecindario, la escuela, la comunidad, la localidad y el país. Desde los primeros años de formación de una persona, se fomenta esta participación gradual en estos escenarios, lo que contribuye al desarrollo de las capacidades ciudadanas.

La ciudadanía se expresa, en términos generales, a través de la participación activa en la sociedad, mediante la reflexión, el debate, la búsqueda de formas de enfrentar los conflictos y la identificación de soluciones a los conflictos de formas no violentas, así como a acciones dirigidas al bien común. En este sentido, ser ciudadano es el resultado del esfuerzo colectivo de personas que tienen vínculos entre sí y que buscan lograr metas comunes en pro de la sociedad en que se insertan. Alcanzar las metas propuestas a partir del esfuerzo colectivo depende, en gran medida, de que las personas hayan desarrollado una serie de capacidades ciudadanas (Amartya Sen & Nussbaum, 2004) y de habilidades socioemocionales. De estas últimas destaca, el sentido de agencia el cual resulta de haber alcanzado niveles de dominio adecuados en los diversos tipos de aprendizaje que se propone alcanzar la escuela. Sin embargo, no es únicamente la agencia académica la que interesa desarrollar en el ámbito de la formación cívica y ciudadana, particularmente en la promoción de la cultura de paz, sino la agencia humana en general. Al respecto, Bandura (2006), ha señalado cuatro dimensiones de la agencia: Intencionalidad, Previsión, Autogestión (autorregulación) y Autorreflexión (o autoeficacia). Por su parte, Transforming Education (2018, como se cita en García-Cabrero

et al, en prensa), un equipo de consultores con sede en los Estados Unidos de Norteamérica considera el sentido de agencia (Sense of Agency) como un meta-constructo que puede definirse como la *capacidad y la propensión de una persona para formular intenciones y tomar la iniciativa para lograrlas* (Sokol, 2015). La agencia depende de la mentalidad (Dweck, 2016) y las habilidades de la persona y sus interacciones con el medio ambiente. En escenarios escolares, la agencia generalmente es una característica de los estudiantes que participan activamente en su aprendizaje (Reeve & Tseng, 2011).

El compromiso social se evidencia en la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente la información, argumentar de manera efectiva, expresar preocupación por la seguridad, las normas y las relaciones sociales, y tomar medidas colectivas en beneficio de la comunidad. Asimismo, implica mostrar empatía y preocupación por el bienestar de los demás, incluyendo a aquellos que tienen diferentes valores y perspectivas. Además, el compromiso social implica estar a favor de medidas que apoyen a las minorías y protestar contra la injusticia, la discriminación y otros problemas sociales (Kwok y Selman, como se cita en García-Cabrero et al., 2017).

El Aprendizaje-Servicio como vehículo para la promoción de la Cultura de Paz

Transformar el marco de comprensión de los estudiantes respecto de cómo buscar solución a controversias personales y a los conflictos existentes en su localidad, comunidad, país y el mundo entero, equivale a fomentar climas de paz dentro del aula, la escuela y la comunidad (Carrillo-Pérez, 2016).

Escuchar, empatizar y comprender son procesos que se fomentan dentro del marco de referencia del pensamiento de diseño centrado en las personas (PDCP), que es un componente central en la aproximación hacia el Aprendizaje-Servicio de la organización ApS en Red.

El conocimiento por sí solo no es suficiente para marcar una diferencia, se requiere fomentar en los estudiantes el imperante deseo de no causar daño a los demás. La escuela desempeña

un papel fundamental en la educación emocional de los estudiantes, lo que implica no solo el aprendizaje de conocimientos y habilidades, sino también el desarrollo de actitudes y valores necesarios para la vida en sociedad. En este sentido, se considera que la escuela es un espacio propicio para fomentar prácticas democráticas, resolver conflictos de manera pacífica y regular las emociones de forma constructiva.

La participación en la comunidad se asocia con conductas sociales positivas como el voluntariado, la ayuda mutua y el trabajo no remunerado, que buscan mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Esta participación promueve una ciudadanía activa, el altruismo y una mayor conciencia de la responsabilidad colectiva. Por lo tanto, la educación cívica debe enfocarse en programas especiales que instruyan a los ciudadanos en la prestación de servicios a la comunidad y en la resolución de problemas sociales, como la pobreza, la salud o el analfabetismo.

El aprendizaje servicio comunitario, como señalan Hatcher y Bringle (2012) es una pedagogía que se centra en el servicio a la comunidad y la enseñanza de valores democráticos, la responsabilidad y la participación social. Sus objetivos incluyen cultivar el aprendizaje cívico y la responsabilidad social en los estudiantes, académicos, docentes y personal, con el fin de fortalecer las comunidades y las organizaciones comunitarias. El proyecto Europe Engage es un ejemplo exitoso de esta pedagogía que involucra a estudiantes de diferentes universidades de varios países europeos en la resolución de problemas comunitarios. Países como Argentina, Chile y Brasil también han emprendido esta vía con éxito.

En México, es importante promover de manera amplia el aprendizaje-servicio, ya que ofrece a los estudiantes la oportunidad de actuar ante problemas sociales y desarrollar las competencias cívicas y políticas necesarias para unirse a grupos de activistas o crear nuevos grupos y guiarlos para mejorar sus comunidades en el futuro. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas fomenten el aprendizaje servicio comunitario como una vía para promover el compromiso cívico y social en los estudiantes.

El papel transformador de la educación superior como pilar fundamental en la formación ciudadana y fomento a una cultura de paz.

La necesidad de modificar la forma como se imparte la educación para la ciudadanía en las escuelas mexicanas constituyó un incentivo fundamental para la impartición de una asignatura dentro del plan de estudios de la Facultad de Psicología-UNAM, ante los síntomas de cansancio y debilitamiento de la participación ciudadana, así como de la apatía de los jóvenes hacia la democracia, la actividad política y lo público. Así en el año 2017, un grupo de académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Iberoamericana, antecedidos por una intervención en seis comunidades de Aguascalientes asediadas por la violencia y la delincuencia social, crearon una organización y comenzaron a desarrollar una metodología para mejorar la convivencia y formar capacidades comunitarias, que se ha ido refinando hasta contar al presente, con una aproximación particular para el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio creada por la organización ApS en Red, que ha adoptado estrategias diseñadas por colegas brasileños con amplia experiencia en este campo, así como la visión solidaria de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Tapia, 2006) y una perspectiva ecológica para la solución de problemáticas sociales que incluye una fase de sensibilización. A continuación, se describen brevemente algunas de las intervenciones realizadas por ApS en Red.

1. El primer proyecto realizado por ApS en Red se desarrolló en el año 2012 (Klein et al., 2015) y se denominó: Prevención de la violencia y delincuencia social en el Municipio de Aguascalientes. Las problemáticas detectadas incluyeron: comunicación entre padres e hijos, violencia intra-familiar, violencia en las calles, derechos humanos, desintegración familiar, violencia familiar y prostitución infantil. El proyecto tuvo como objetivo capacitar a representantes de seis comunidades marcadas por la violencia urbana en el municipio de Aguascalientes, México, así como a funcionarios del municipio que trabajaban en esas comunidades.. Los participantes identificaron sus problemas, discutieron formas de afrontamiento, diseñaron y condujeron y evaluaron proyectos de intervención. Se adoptó el método de Diseño de Pensamiento Centrado en el Ser Humano (HCDT por sus siglas en

inglés) combinada con el Aprendizaje Basado en Problemas. Se trata de un proceso profundamente humano que recupera habilidades que todos nosotros tenemos, pero a menudo son olvidados por las prácticas más convencionales de resolución de problemas. El proceso se desarrolla a través de tres fases principales: escuchar, crear e implementar. El proyecto ha trabajado con capacidades ciudadanas que no se limitan al nivel de participación político formal, sino que se extienden a nivel social e interpersonal. Las concepciones modernas de ciudadanía consideran que la participación es una posible vía catalizadora para el desarrollo de una persona libre, autónoma y participativa (Oser & Veugelers, 2008).

2. Una segunda iniciativa desarrollada a partir del año 2018 en que el ApS se integró de forma institucional en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, consistió en la impartición de la asignatura Taller de Investigación que se orientó a promover la conciencia ambiental en niños de primaria alta (4o, 5o y 6o); participaron en total 140 niños.
3. Una tercera intervención se desarrolló durante el periodo de emergencia sanitaria por COVID en el 2020, consistió en un taller impartido por estudiantes de licenciatura a personas adultas mayores orientado a mejorar su calidad de vida a partir de reconocer, gestionar y transformar sus emociones en beneficio de su salud emocional. En este taller participaron seis estudiantes de licenciatura y ocho mujeres adultas mayores.

Resultados y discusión

Los resultados de proyectos de intervención con el enfoque de Aprendizaje Servicio en México, aunque son recientes han conducido a resultados interesantes. Dentro de la UNAM puede mencionarse la sinergia creada entre la Facultad de Psicología, la Secretaría de Educación Pública y redes de apoyo locales que promueven activamente proyectos de formación de profesionales con enfoque cívico y ciudadano. En el contexto académico y de investigación se ha creado un acervo documentado de intervenciones y resultados que nutren la relevancia del Aprendizaje Servicio. Por otra parte, la generación de organizaciones como ApS en Red proporcionan un capital de conocimientos científicos, estrategias pedagógicas y soluciones efectivas a algunos de los problemas derivados de la desafección política y

democrática. ApS en Red, a partir de 2019, impulsa proyectos que ofrecen evidencia del impacto del Aprendizaje Servicio en la cultura y formación del alumnado en la carrera de Psicología. Tres proyectos surgieron de esta iniciativa, los cuales pueden dar cuenta de su evolución: el primero orientado a la Educación ambiental. Este proyecto buscaba documentar la formación de competencias cívicas y ciudadanas entre estudiantes de licenciatura a partir de un proyecto de formación de cultura del medio ambiente en una escuela primaria; los resultados del proyecto identifican los tipos de modelamiento que influyen en la adquisición de habilidades cívicas de niños y niñas.

El proyecto e intervención demostraron que el supuesto según el cual son la información y su repetición los componentes que transforman el comportamiento de las personas y permiten la adherencia a un estilo de vida resultan incorrectos o al menos insuficientes para explicar qué hace que una persona se adhiera a un proyecto social y siga las reglas dentro de un grupo definido por un determinado modo de vida. En cambio, se demostró, como se hecho en otros estudios, que son los sentimientos, los valores y el involucramiento en la solución de problemas lo que hace que las personas se sientan vinculadas a una colectividad (García-Cabrero, Montero-López, Alba-Meraz, Pardo Adames, Patiño Domínguez; 2023). Los sentimientos y los valores son el cemento que galvaniza la identidad colectiva y permite la construcción de una aspiración de justicia social entre el alumnado, de donde luego pueden promoverse mejores relaciones e interacciones entre alumnado y profesorado, reduciendo la ansiedad y los episodios de violencia. En este proyecto se contó con tres fases: La primera, de integración a los padres de familia al proyecto de manera que éstos se convirtieran en actores responsables del cambio de la escuela.

En un segundo momento, el proyecto contaba con actividades programadas que integraban a los estudiantes a experiencias vivenciales de sensibilización que los relacionaban con un problema, en este caso reformar el entorno escolar, mejorar el aprovechamiento de los espacios y diseñar mobiliario aplicando los principios de la cultura del reciclado de materiales. Como efecto del impacto de los proyectos, se ha identificado que pueden generar nuevos subproyectos de manera paralela. En el caso del proyecto de intervención en la

escuela primaria se derivó un nuevo proyecto para atender el problema de la reducción de basura, el cual posteriormente tuvo su propio desarrollo con intenciones particulares: (a) propiciar una cultura de reducción de la basura en la escuela; (b) transmitir mediante actividades lúdicas y sistemáticas la estrategia del reciclado de desechos; luego, (c) instrumentar un sistema de registro conductual, a fin de documentar el antes y después de la intervención; (d) incorporar a los profesores, autoridades escolares, al personal de apoyo secretarial y de limpieza, así como a las personas de la cooperativa escolar en el ajuste de conductas conducentes a reducir desechos dentro de la escuela. El potencial del ApS quedó asentado en testimonios de los estudiantes que dan cuenta de ello:

Alumna A

“Antes de formar parte de este equipo de trabajo, no tenía experiencia en proyectos similares y tampoco había trabajado con una comunidad, ni conocía a profundidad temas sobre ciudadanía.”

Así mismo, señalaba que lo que más repercutió en su comportamiento fue

“[...] aprendí:

A trabajar y a convivir con una comunidad para generar un beneficio mutuo.

A trabajar en un equipo multidisciplinario en el cual las decisiones se tomaban de manera conjunta.

A fomentar en la comunidad, el cuidado del medio ambiente a través de diversas actividades y estrategias de sensibilización, concientización, apropiación e involucramiento....

A generar lazos afectivos y sociales con la comunidad a través de la empatía y escucha activa, mostrando también un interés genuino.

Otras experiencias aprendidas durante el proyecto se constatan con el siguiente testimonio:

Alumna B

Antes del proyecto normalmente solía ayudar a personas cercanas como mi familia o compañeros, sin embargo, me costaba tener empatía por personas que conocía muy poco. Lo que cambió en el proyecto fue acercarme a una comunidad de personas que no conocía y analizar qué problemáticas tenía.

Sin embargo, conforme avanzaba el proyecto trasladaba muchas cosas que aprendía en el proyecto a otros espacios. Por ejemplo, conocimientos sobre cuidado del medio ambiente, los comentaba con mis amigos, mi familia y otros espacios donde convivía, porque identificaba esa necesidad en estos espacios y mis acciones podían enseñar a otras personas a las que les podía transmitir la información y los consejos para buscar un bien entre todos.

A continuación, el proyecto Universo de Emociones orientado a las personas Adultas Mayores da cuenta de los retos que pueden enfrentar los proyectos ApS y las capacidades cívicas y ciudadanas que pueden impactar. En este proyecto el objetivo consistió en diseñar una estrategia de apoyo para personas adultas mayores en situación de aislamiento, dicho proyecto se desarrolló durante el periodo de la pandemia por COVID. En esta intervención los estudiantes acompañados por los docentes buscaron generar una plataforma de interacción y comunicación para las y los adultos mayores, logrando con ello atender problemas que afectan de manera constante al grupo etario en cuestión y, al mismo tiempo, favorecieron canales de expresión de las emociones y afectos de tales personas de manera que pudieran tener una nueva aproximación a su etapa de vida y explorar sus vidas emocionales. Durante esta intervención se alcanzó a fortalecer la dinámica de trabajo del grupo de investigadores y el estudiantado, lo cual fue un reto dadas las condiciones de aislamiento generalizado en la ciudad de México. Algunos de los testimonios de los estudiantes dan cuenta del reto y la manera en que se afrontó.

“Tras las experiencia del Aprendizaje Servicio, tengo una expectativa más optimista en cuanto al valor que tiene el esfuerzo y trabajo como profesionales de la psicología en la sociedad, reconociendo que los proyectos que te involucran de manera personal con la sociedad y sus problemáticas reales, como el ApS, dan la oportunidad de crecimiento personal y de aprendizajes sobre mi misma, que las otras experiencias educativas que he experimentado a lo largo de la carrera, no me habían permitido vislumbrar”

El impacto del enfoque ApS rindió frutos destacados y permitió identificar la transformación del alumnado y el florecimiento de valores y una disposición más abierta a la comunicación y la colaboración por el bien común. A continuación, el siguiente testimonio.

“De esta manera, reconozco que me siento mucho más involucrada y comprometida con la sociedad y sus problemáticas, debido a que sé que puedo aportar mi “granito de arena” y producir un cambio, ya que aprendí a valorar mis habilidades y tomar ventaja de ellas para el bien común.”

En cuanto al impacto que para el estudiante C generó el ApS, resulta destacado que el proceso produjera autoconciencia. El testimonio es el siguiente:

Alumna C

Hay personas que sienten y piensan igual que nosotros, de esta manera con el Aprendizaje- Servicio, siempre se hace énfasis en la empatía y acción colectiva, no olvidando que todo lo que se hace es por buscar el bien común.

Me reconozco como una persona empática y esta asignatura me hizo sentir más satisfecho de mi visión tanto de manera profesional como personal, y no sólo me permitió reconocermé si no seguir ampliando mi visión.

“Es curioso, pero siempre me ha interesado el tema del bien común, a lo largo de mi carrera las ramas de investigación que más me han llamado la atención son temas como dilema de los comunes, juego de roles, empatía, entre otros, sin embargo, siempre veía estos temas desde fuera, como experimentador. Tras la experiencia del ApS, viví esos temas que me apasionan en primera persona y me ha ayudado a entender y comprometerme personalmente con el desarrollo de proyectos que busquen el bien de la sociedad”.

Conclusiones y Recomendaciones

Las características distintivas del aprendizaje servicio como pedagogía transformadora y promotora de paz, así como las experiencias recabadas a lo largo de más de 10 años de intervenciones exitosas en campo, han permitido valorar los efectos más notables derivados de las experiencias de los estudiantes inmersos en proyectos de Aprendizaje Servicio. Son importantes las lecciones que se pueden extraer, en principio, destaca la participación de los estudiantes en los proyectos, lo cual también favoreció su compromiso con las acciones derivadas de su participación. Por lo pronto, los estudiantes al ofrecer su punto de vista acerca de las necesidades de la comunidad, del problema que se busca resolver y de la formulación del acercamiento que conducirá a la solución, son compatibles y favorecen la presencia de los componentes de la cultura de paz. Así, el hecho de adquirir conciencia y comprensión de un problema conduce a la activación de sentimientos favorecedores de la movilización de saberes. Resultó notable que la participación en el diseño del proyecto sumergió a los estudiantes en un estado de incertidumbre que los obligó a comprender las necesidades y las dimensiones del problema enfrentado. Dicha circunstancia favoreció aspectos tanto cognitivos como procedimentales del proceso de investigación, pero a su vez, redujo los

factores de distancia social entre los estudiantes, los docentes y la comunidad, al exigirles comunicar sus perspectivas y entender a los otros.

En los proyectos convencionales, la presencia de los profesionales introduce sesgos asimétricos en el intercambio con la comunidad intervenida, esa diferencia produce distancias pocas veces franqueables que muchas veces afectan la eficacia de la solución al problema, por ejemplo, la comunidad expresa la necesidad y el experto enuncia el problema y presenta la solución sin tomar en cuenta a los afectados, lo anterior, fragmenta la comunicación y la calidad de la solución. Como se pudo constatar en los proyectos de ApS descritos, la interacción intensa entre todos los actores los obligó a configurar redes de intercambio y comunicación que permitieron alcanzar una solución aceptable al problema identificado, lo anterior, como se mencionó, activó sus habilidades, saberes, pero además, actualizó el sentido de agencia de los involucrados al hacerlos participantes activos en todo el proceso.

Como se ha indicado, se pudo constatar la relevancia que tienen los sentimientos y los valores en la activación de las habilidades para resolver problemas, así como en el desarrollo del pensamiento racional. De lo anterior, se ratificó, lo que otros estudios probaron, que la formación de capacidades y competencias profesionales se desarrollan mejor cuando van asociadas a las prácticas cívicas y ciudadanas (García-Cabrero, Montero-López, Alba-Meraz, Pardo Adames, Patiño Domínguez; 2023) . Lo anterior, abre un camino a la investigación dirigida al conocimiento y comprensión de los factores emocionales en la formación profesional, removiendo algunos de los estigmas de las tradiciones en investigación, que anteponen la fuerza de los componentes cognitivos en demérito de los emocionales.

Por otra parte, el hecho de que los proyectos de ApS tengan como punto de partida la reciprocidad, la comunicación y la responsabilidad compartida no está exento de problemas y de retos que tendrán que estudiarse para conocer su origen, en este caso está presente de manera importante la presencia de prejuicios que pueden causar un efecto en los participantes, por ejemplo, la tendencia a ceder responsabilidades en alguno de los actores,

que por convención se le considera más competente. Estos desajustes o consecuencias del desarrollo en los proyectos deben ser atendidos y enfrentados aplicando las mismas estrategias, es decir, basados en la comunicación, la reciprocidad y la responsabilidad. Este aspecto es de importancia central al generar vías de estabilización de la paz, ya que podría pensarse que al alcanzarse un estado de orden la regresión resulta poco probable; sin embargo, los estudios y las experiencias demuestran que la paz es un estado transitorio que puede extenderse en el tiempo, sin embargo, requiere de las contribuciones de toda la comunidad y no puede abandonarse el monitoreo permanente de su estabilidad.

En seguida presentamos un esquema conceptual orientado a promover la cultura de paz. Este esquema denominado CCC-10 está basado en las 10 formas que la Asociación Psicológica Australiana (<https://groups.psychology.org.au/GroupContent.aspx?ID=8533>) ha propuesto para promover la paz.

Tabla 1

Esquema CCC-10, que describe 10 componentes, 10 conflictos que se previenen y 10 conductas que promueven la paz.

Componentes de paz	Conflictos prevenibles	Conductas promotoras de paz
1. Comprensión de los estados de ánimo que promueven el conflicto y la violencia.	Incertidumbre sobre la seguridad y protección del propio grupo.	Reflexión sobre las emociones personales que se experimentan en la interacción con otros.
2. Comprensión de las emociones fuertes que sustentan los conflictos y la violencia.	Ira, miedo, intenciones lesivas hacia miembros o grupos externos.	Observación analítica del contexto social y práctica de una escucha atenta.
3. Atención a las formas en que se utilizan el lenguaje y los canales de comunicación para apoyar el conflicto y la violencia.	Uso de la retórica descalificadora y promoción de creencias sociales que toleran o facilitan la violencia.	Empleo de expresiones que validen la diversidad y respeten las diferencias entre individuos y grupos.

4. Reconocimiento de que las desigualdades sociales son injustas y alimentan el empobrecimiento, el conflicto y la violencia.	Prevalencia de condiciones de pobreza, discriminación y desigualdad de derechos.	Abogar por la promoción del bienestar individual y colectivo, por la igualdad de derechos humanos, atención médica, oportunidades, seguridad y protección.
5. Evitar el desarrollo de estereotipos negativos.	Prevalencia de conductas antisociales basadas en prejuicios.	Practicar el diálogo, abierto, respetuoso y constructivo.
6. Mantener una perspectiva crítica hacia las creencias y acciones como persona y como grupo.	Manifestaciones autoritarias y toma de decisiones sesgadas que favorezcan la ocurrencia de injusticias y desigualdades.	Cuestionar la autoridad, expresar disidencia y ofrecer alternativas constructivas cuando las acciones de su propio grupo causen daño o comprometan la justicia social y las relaciones pacíficas.
7. Reconocer y apreciar las experiencias humanitarias compartidas	Manifestaciones intransigentes que facilitan la ruptura de comunicación fluida, abierta y respetuosa entre individuos y grupos	Tomar una perspectiva amplia de las situaciones y practicar la empatía. Hacer énfasis en las alegrías y sufrimientos comunes de todos los seres humanos.
8. Vinculación a grupos que tienen una misión de paz o justicia social para cosechar los beneficios del apoyo mutuo y la acción colectiva.	Aislamiento social y acciones prosociales infructuosas por basarse en esfuerzos aislados	Practicar el apoyo mutuo y la acción colectiva
9. Buscar a diario el entendimiento humano y el establecimiento de relaciones armoniosas.	Exclusión social como respuesta a tratos sesgados y prejuiciosos	Respetar diferencias, gestionar conflictos, practicar el perdón y realizar actos de bondad.
10. Alimentar la esperanza, compromiso y energía para la paz	Prevalencia de aislamiento social, indefensión aprendida y depresión por falta de sentido de vida	Encontrar y seguir modelos inspiradores. Nutrir a diario la convicción de que la acción individual sumada al grupo puede ser transformadora de realidades.

Fuente: Adaptado de APS (Australian Psychological Society)

Referencias bibliográficas

- Alba-Meraz, A. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. En *Revista Sinéctica*, núms. 42, 59-74.
- Australian Psychological Society | APS. (2023). <https://psychology.org.au/>.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50(11), 1430-1453.
- Bodine, R. J., & Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools. The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Brock-Utne, B. (2009). A gender perspective on peace education and the work for peace. *International Review of Education*, 55, 205-220.
- Carrillo Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3), 195-205.
- Chenarani, K. (2017). *An Introduction to Service Learning Pedagogy*. Online Submission.
- Christie, D. J., & Montiel, C. J. (2013). Contributions of psychology to war and peace. *American Psychologist*, 68(7), 502.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668.
- Conde-Flores, S. García-Cabrero, B. & Alba-Meraz, A. (2017). Civic and Ethical Education in Mexico: From Classic Civics to the Development of Civic and Citizenship Competencies. En B. García Cabrero, A. Sandoval Hernández, E. Treviño Villareal, S. Diazgranados Ferráns & M. G. Pérez Martínez. *Civics and Citizenship Theoretical Models and Experiences in Latin America*, 41-66. Sense Publishers.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. unesco.
- Department of Economic and Social Affairs, Division for Social Policy and Development (2006). *The International Forum for Social Development: Social justice in an open world: The role of the United Nations*. New York, USA: United Nations.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard business review*, 13(2), 2-5.
- Domínguez, H. (2023). Sentimientos y valores, catalizadores de conocimientos y competencias ciudadanas en proyectos de Aprendizaje-Servicio. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. LII, núm. 2, 343-366.
- García-Cabrero, B.; Montero-López, M.; Alba-Meraz, A.; Pardo Adames, C.; Patiño García Cabrero B. & Alba Meraz, A. R. (2008). Afectividad y ciudadanía democrática: Una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela. En I. Vidales Delgado (Coord.) *Formación ciudadana. Una mirada plural*, pp.14-32 México, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

- García Cabrero, B. & Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos que promuevan la convivencia pacífica. *Revista Sinéctica*, 42, 1-13.
- García-Cabrero, B., Sandoval-Hernández, A. & Pérez Martínez, M. G. (2017). Affective and Cognitive Processes as Determinants of Civic Participation in Latin American Countries. En B. García Cabrero, A. Sandoval Hernández, E. Treviño Villareal, S. Diazgranados Ferráns & M. G. Pérez Martínez. *Civics and Citizenship Theoretical Models and Experiences in Latin America*, 129-154. Sense Publishers.
- García Cano, M., Hinojosa Pareja, E., Alcalde Sánchez, I., Álvarez Sotomayor, A., Cerrillo Vidal, J.A., Hidalgo Ariza, M.D. & Martínez Carmona, M.J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74-87.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2012). *Understanding service-learning and community engagement: Crossing boundaries through research*. IAP.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. Unicef.
- Kant, I. (2006). Idea de una historia universal con propósito cosmopolita. En I. Kant, *Defensa de la ilustración* (pp. 73-92). Barcelona, Alba.
- Klein, A., García, B., Montero-López Lena, M. y Ferreira, U (2014). Metodología centrada no ser humano: Projetos interventivos de enfrentamento à violencia em seis comunidades mexicanas. *Revista CIDUI*, 1-10.
- Kwok, J. & Selman, R. (2017). From Informed Social Reflection to Civic Engagement: How to Interpret What Youth Say and Do. En B. García Cabrero, A. Sandoval Hernández, E. Treviño Villareal, S. Diazgranados Ferráns & M. G. Pérez Martínez. *Civics and Citizenship Theoretical Models and Experiences in Latin America*, 17-40. Editorial Board.
- Leidner, B., Tropp, L. R., & Lickel, B. (2013). Bringing science to bear—on peace, not war: Elaborating on psychology’s potential to promote peace. *American Psychologist*, 68(7), 514.
- Markoulis, D. & Dikaiou, M. (2008). Being Involved. Theoretical and Research Approaches. En F. K. Oser & W. Veugelers. *Getting Involved. Moral Development and Citizenship Education*, 75-87. Rotterdam: Sense Publishers.
- Naciones Unidas (NU), (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, Resoluciones aprobadas por la asamblea general, chrome-extension://efaindbmnnibpcajpcglcleftindmkaj/https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Nelson, L. L. (2014). Peace psychology should include the study of peaceful individuals. *American Psychologist*, 69(6), 626a.
- Reeve, J. & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36-4, 257-267.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Resolución A/RES/70/1, 3/40. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Oser, F. K., & Veugelers, W. (2008). *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Brill.
- Sokol, B., Hammond, S., Kuebli, J., & Sweetman, L. (2015). The development of agency. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-39. Doi: 10.1002/9781118963418.childpsy108

García-Cabrero, B., Alba-Meraz, A. R. & Montero-López Lena, M. (2023). Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: experiencias y reflexiones. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8 (18), 289-315. DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0297>

- Sen, A. & Nussbaum, M. C. (Comps.) (2004). *La calidad de vida*. México, United Nation University, Fondo de Cultura Económica,
- Sokol, (2015).
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria.
- Transforming Education (2018). Introduction to Agency. <https://transformingeducation.org/resources/introduction-to-agency/>
- Westheimer, J. (2017). What kind of citizens do we need. *Educational Leadership*, 75(3), 12-18.

Resumen curricular

Benilde García Cabrero

Doctora en Psicología Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad de Mc Gill, Canadá, y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora Titular “C” de Tiempo Completo de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Psicología de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2 de CONACyT. Sus líneas de docencia e investigación están relacionadas con el diseño y evaluación curricular, la evaluación y formación docente en las modalidades presencial y en línea, el diseño y evaluación de entornos virtuales de aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la Formación Cívica y Ética.

Alejandro Roberto Alba Meraz

Doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor en la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 de CONACyT. Colaboró con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en el área de formación y educación ciudadana. Integrante del grupo de investigación ApS en Red. Coordina proyectos de formación docente e iniciación a la investigación. Sus líneas de investigación versan sobre filosofía política, cultura política y ciudadanía. Correo Electrónico: alerobalz@gmail.com

Dra. María Montero López-Lena

Profesora Titular “C”, T.C. adscrita al posgrado en la Facultad de Psicología-UNAM, Doctorada por la UNAM, con posdoctorado en la U. de California, Irvine. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus líneas de investigación destacan: (a) Soledad a través del ciclo vital, (b) Envejecimiento y espiritualidad, (c) Ecología social de la pobreza, (d) Aprendizaje-Servicio y Desarrollo comunitario y (e) metaanálisis de la productividad científica en Psicología. Sus investigaciones han sido publicadas en español, inglés, cirílico y mandarín. Correo Electrónico: mariamyl39@gmail.com

Psicocalle Colectivo: Una propuesta universitaria para la educación y la construcción de paz

Paredes González, Lorena Emilia; Mosco Aquino, Juan Ricardo & Mercadillo Caballero, Roberto Emmanuele

Psicocalle Colectivo: Una propuesta universitaria para la educación y la construcción de paz

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0295>

Fecha de recepción: 08 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 316-345

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Psicocalle Colectivo: Una propuesta universitaria para la educación y la construcción de paz

Psicocalle Colectivo:
A university proposal for peace education and peace building

Lorena Emilia Paredes González

Juan Ricardo Mosco Aquino

Roberto Emmanuele Mercadillo Caballero

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0295>

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

Este ensayo narra la trayectoria de Psicocalle Colectivo, iniciativa universitaria transdisciplinaria para comprender desde las neurociencias, la antropología y la psicología los fenómenos de la vida en la calle y el uso de sustancias psicoactivas. La narrativa es guiada por premisas plasmadas en la Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI. Se propone un modelo de investigación-acción enmarcado en una noción de cultura de paz que considera a la marginación y la exclusión como violencias poco visibilizadas, y a la educación para la paz y la compasión como vías para vincularnos con la otredad y para emplear conocimientos científicos en la vida cotidiana. El modelo argumenta que la acción social desarrolla habilidades empáticas, sentido agencia e introspección que favorecen el compromiso social, la reflexión en Derechos Humanos y un quehacer científico políticamente responsable que define a las y los universitarios como constructores de paz.

Palabras clave

Construcción de paz, Compasión, Calle, Sustancias psicoactivas, Violencia

Abstract

This essay narrates the trajectory of Psicocalle Colectivo, a transdisciplinary university initiative to investigate from neurosciences, pharmacology, anthropology and psychology the phenomena of homelessness and the use of psychoactive substances, as well as to perform psychosocial and educational interventions. The narrative is guided by premises embodied in the Declaration for the Transition towards a Culture of Peace in the 21st Century written in 2018. The narrative analysis concludes with a proposal for an action-research model framed in a notion of a culture of peace that considers marginalization and exclusion as subtle

violence, and education for peace and compassion as strategies to connect with otherness and use scientific knowledge to solve social problems. The model argues that social action allows the development of empathic skills, sense of agency, and introspection that favor social commitment, cooperation, reflection on Human Rights, and politically responsible scientific work that defines university students as peacebuilders.

Keywords

Peacebuilding, Compassion, Street, Psychoactive substances, Violence

“...debemos hacerle sitio a otro mundo, debemos insistir en la posibilidad de un mundo estructurado sobre la no violencia; proclamar, incluso, que semejante mundo es factible, aun cuando no encontremos la manera de llegar a él, porque aceptar la violencia del mundo como si fuera lo natural equivale a admitir la derrota y abandonar la tarea de reconocer a todas y cada una de las criaturas vivas como seres dotados de potencial y dotados también de un futuro impredecible que debe ser salvaguardado.”

Judith Butler, 2020

Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy

Introducción

El marco de la cultura, la educación y la construcción de paz

Miles de personas alrededor del mundo viven y sobreviven en las calles de las grandes urbes bajo condiciones hostiles que les afectan en una variedad de enfermedades y desórdenes neuropsiquiátricos. Viven su cotidianidad e intimidad en llamados puntos de calle o espacios públicos que procuran acondicionar para su subsistencia y volverlos su hogar; banquetas, puentes o parques en los cuales se bañan, conviven, trabajan, duermen y, frecuentemente, mueren (Fazel, Geddes & Kushel, 2014; Martens, 2001; Ruíz-Taracena, 2010). Tan solo en Ciudad de México, el Instituto de Asistencia e Integración Social censó a 6.754 personas de entre 18 y 59 años que habitaban la calle en 2017.

Uno de los principales problemas que enfrentan las personas que viven en la calle es el abuso de sustancias psicoactivas. En Ciudad de México, 100% de estas personas han reportado su uso regular, ya sea por separado o en combinación: 39% principalmente alcohol, 32% principalmente tabaco y 29% otras sustancias; de esa última categoría, 34% ha reportado usar principalmente sustancias inhalables, 27% principalmente marihuana, 15% principalmente crack o cocaína y 24% otras sustancias (Instituto de Asistencia e Integración Social, 2017). Durante las últimas dos décadas, algunas investigaciones científicas en modelos animales se han centrado en el enriquecimiento ambiental y su efecto sobre los daños provocados por el abuso de sustancias psicoactivas.

El enriquecimiento ambiental consiste en colocar diferentes objetos en el ambiente estándar donde se desarrollan los animales experimentales para dotarlos de condiciones más complejas que estimulen sus capacidades sensoriales, cognitivas y motoras. Es decir, que estimulen su movimiento, su comportamiento de exploración y su convivencia social (Nithianantharajah & Hannan, 2006; Zhang et al., 2016). Se ha observado que el enriquecimiento ambiental en animales repercute en la recuperación de déficits cognitivos de la memoria, atención y coordinación motora provocados por la administración por una variedad de sustancias, tales como alcohol, cocaína o inhalables (thinner, gasolina o pegamento de contacto) (Harburger et al., 2007; Paez-Martinez, et al., 2020). Además, este enriquecimiento favorece la neurogénesis o proliferación de nuevas neuronas en regiones cerebrales que habían sido dañadas por la administración crónica de sustancias psicoactivas (Paez-Martinez, et al., 2013). Los hallazgos sobre el enriquecimiento ambiental parecen prometedores para quienes viven en las calles y abusan de estas sustancias; nos permiten pensar alternativas clínicas e intervenciones psicosociales basadas en la mejora de espacios físicos que brinden opciones de esparcimiento, exploración y descanso, y que promuevan la convivencia social y el sentido de comunidad. Sin embargo, la traslación de los diseños experimentales a la realidad de la vida en calle enfrenta complejidades sociales, económicas y culturales que intersectan el abuso, la violencia y el estigma. En la calle se expresa, como en pocos lugares, la profunda desigualdad, exclusión e injusticia social e institucional que

niega a muchas de las y los pobladores callejeros el acceso a una identidad ciudadana y con ello derechos como la educación, servicios de salud y vivienda.

En 2014, en el Área de Neurociencias de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, se creó un proyecto para investigar el efecto del abuso de sustancias psicoactivas sobre el sistema nervioso y el comportamiento, con énfasis en las personas que habitan la calle. Si bien el punto de partida fue el cerebro, desde un inicio adoptó una perspectiva transdisciplinaria que involucró a las neurociencias, la psicología, la biología experimental y la antropología, porque el comportamiento tiene múltiples ángulos desde los cuales se expresa de diferentes formas para completarse en una integridad cerebro-mente-sociedad. Aunque transdisciplinaria, la mera comprensión del problema pronto se hizo insuficiente. La violencia, la desigualdad y la injusticia social observadas en las calles increpaban a las y los estudiantes del proyecto sobre qué hacer frente a esa realidad. Hacía falta un marco conceptual que permitiera amalgamar la investigación científica con intervenciones en una sociedad de la cual ellas y ellos (estudiantes) forman parte. Un marco que tornara en posible y realista el enriquecimiento ambiental diseñado en los laboratorios. Fue por eso que, en 2018, estudiantes del proyecto crearon Psicocalle Colectivo, al cual prontamente se sumaron investigadoras, investigadores y ciudadanos solidarios con un propósito: investigar, comprender y actuar sobre la vida en la calle y el abuso de sustancias para, con ello, comprender nuevamente ambos fenómenos desde la acción en el marco de la cultura y la construcción de paz.

Psicocalle se motiva de la esperanza que se siente, como apunta la filósofa Judith Butler (2020), para resistir y actuar en circunstancias de desesperación. Su enfoque no sólo se centra en la noción de paz negativa desde la cual la ciencia pretende responder qué es la violencia y como combatirla, sino también desde la paz positiva que procura comprender qué es, qué significa y cómo se construye la paz (Ávila-Zesatti, 2018). Con este enfoque, la transdisciplinaria científica procura acciones de las y los universitarios organizados para construir la paz en torno a la vida en calle, que se enmarca en lo que José Correa (2017) apunta como “la violencia estructural que implica injusticias e insatisfacciones de las

necesidades humanas básicas como bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia” (p.75). Psicocalle adopta la noción de paz surgida en la década de 1980 y que considera a la discriminación, la marginación, la exclusión y la pobreza como violencias poco visibilizadas y a la educación para la paz como un patrimonio ciudadano y un esfuerzo consciente por aplicar los conocimientos en la vida cotidiana (Ávila-Zesatti, 2018).

La cultura de paz dice Correa (2017) es “una forma creativa de hacer la historia... análisis crítico... actitudes y proyectos... que posibiliten la transformación del sistema actual” (p. 82). Con su actuar, las y los integrantes de Psicocalle no nos concebimos como agentes extraños a las comunidades que procuramos comprender (premisa prevalente de la objetividad en el ámbito científico), sino que nos asumimos agentes de cambio en los conflictos que abordamos “desde abajo” y no sólo desde el “arriba” a cargo de las instituciones de gobierno. Nos percatamos de que nuestra agencia implica resistir al margen del poder del Estado y practicar la no violencia “mediante una empatía desde la cual nos dolemos para motivarnos en contra de la continuación de la violencia y la destrucción” (Butler, 2020, p. 44). Nuestra perspectiva educativa parte, como sugiere Vicenç Fisas (2016), de la “disidencia, la indignación y la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica” (p. 164). Ensayamos una educación pro-social para la convivencia, la autonomía y la responsabilidad de las personas, para que sean ellas protagonistas de su propia historia e instrumentos de su transformación, lo cual es particularmente relevante para los habitantes de la calle en quienes se palpa la conmiseración y el rechazo que niegan su agencia y capacidad de decidir.

El actuar de Psicocalle es hacia la realidad que percibimos fuera de nosotros, en la calle, pero nuestra percepción también envuelve miradas hacia nuestro interior para practicar la política en primera persona... para después coparticipar con nuestras semejantes... para el encuentro de individualidades” (Fisas, 2016, p. 165). En resonancia con la propuesta psicoanalítica de Arno Gruen (2008), aspiramos a romper creencias que imposibilitan la paz y comprimen la esperanza mediante premisas que testifican que “la violencia es una ley de la naturaleza” y que “el éxito es lo que importa” (p. 13). La mirada interior nos lleva a reconocer nuestros

sentimientos frente al conflicto, porque al final, la educación para la paz es, siempre, una educación sobre los conflictos. Nos permite, como dice el pedagogo Paulo Freire (2010), “servirnos de nuestra curiosidad y perder el miedo... al cientificismo que nos ha inculcado el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo a que nos echen a perder nuestra científicidad” (p. 63); nos convoca a la humildad, porque “la humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (p. 76).

En este ensayo se narran las investigaciones, experiencias y la labor de Psicocalle Colectivo. La narrativa es guiada por el reconocimiento, la comprensión y las acciones propuestas como rutas para construir la paz en la *Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI*, elaborada originalmente por David Adams, Federico Mayor Zaragoza y Roberto E. Mercadillo en 2018, y firmada, hasta hoy por personas 142 de 17 países¹. La última sección concluye con un modelo y propuesta que integra actitudes, pensamientos y acciones de Psicocalle en el marco de la cultura, la educación y la construcción de paz.

La senda de Psicocalle colectivo. Reconocimientos y recuerdos

Psicocalle Colectivo inicia con el reconocimiento de una idea que configura el problema principal que nos atañe: la violencia. Tal como plantea la *Declaración*, primero “*Reconocemos que la expandida creencia de la inevitable naturaleza violenta de los seres humanos nos ha llevado a un punto de quiebre en nuestra historia y que debemos crear y actuar con urgencia nuevas formas de convivencia para acelerar la transición hacia una Cultura de Paz*”. Este reconocimiento posiciona nuestra labor en la academia y en la ciencia hacia la búsqueda de argumentos y evidencias que neutralicen la creencia de la supuesta naturaleza violenta que permea a quienes habitan la calle y a quienes usan sustancias psicoactivas, y que ha sido utilizada para justificar su exclusión, discriminación, marginación y rechazo como estrategias para alejarnos del problema y concebir a estas personas como enemigas sociales.

¹ La Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI puede ser consultada, firmada y comentada en el sitio virtual de Justicia Transicional y Paz AC <http://www.jtp.mx/declaracion-por-la-paz/es/>

Por supuesto que, como individuos *“Reconocemos que el cambio emanado de los individuos puede guiarnos en la búsqueda de aquello que nos vincula con los otros humanos y con la vida toda”*. Pero, cual colectivo que incide en el estudio de fenómenos sociales, también reconocemos que *“el cambio individual no es suficiente y que la transición hacia una Cultura de Paz requiere de profundas transformaciones y reformas de las instituciones y políticas que nos conduzcan a un cambio colectivo”*. Por eso, ensayamos metodologías para investigar no sólo desde el materialismo académico, sino desde una consciente y utópica posibilidad de la paz mediante la cual los hallazgos científicos se traduzcan en propuestas para construir y crear dispositivos culturales para la justicia social, en colaboración con instituciones de gobierno y organizaciones de la sociedad civil.

En la búsqueda de los intentos humanos por lograr una vida más justa y con agencia activa, *“Recordamos la Carta de las Naciones Unidas [...] cuyo preámbulo declara: Nosotros los pueblos [...] resueltos [...] a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres [...] a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad”*. Nos configuramos, universitarias y universitarios, como parte de ese pueblo resuelto a actuar en pos de nuestros derechos y tornar nuestra labor en una vía para asumirlos y defenderlos. Nos vertimos en una labor científica comprometida con la dignidad humana y cuya perspectiva debe ser defendida, precisamente, por las y los científicos. Adoptamos el compromiso de tomarnos en serio el comúnmente ignorado

Derecho a la Ciencia plasmado en Declaración Universal de Derechos Humanos desde 1948: *“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”*.

Cual colectivo interesado en las neurociencias y el comportamiento humano, recordamos como eje de nuestra labor al *“Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia [...] que concluye que: [...] la biología no condena a la humanidad a la guerra, al contrario [...] La misma especie*

que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros”. Por eso, recordamos que el abuso emocional y físico, los insultos, el maltrato, la discriminación y la marginación vivida desde la infancia provoca en sus víctimas la disminución de neuronas en regiones cruciales del cerebro para el desarrollo cognitivo y la convivencia social, además de favorecer funciones cerebrales que exacerbaban la experiencia iracunda y motivan el actuar agresivo. Recordamos que la guerra y la violencia vivida en nuestras comunidades altera la función y estructura de nuestro cerebro y de nuestra fisiología, disponiéndonos a comportamientos agresivos que se despliegan en ambientes de poder y sumisión extremos, con poco espacio para la libertad de decisión y acción (Gallegos, Trabold, Cerulli & Pigeon, 2021; Moreno & Calixto, 2020; Zhang et al., 2021).

Argumentamos que, si bien nuestro sistema nervioso puede llevarnos a actuar violentamente, esto sucede cuando el ambiente ha modelado nuestros sistemas con información y experiencias que llevan al rencor, al miedo y al odio.

Con el interés por comprender la mente humana, “*Recordamos la Declaración de Yamusukro [...] sobre la Paz en la Mente de los Hombres [...] que declara que: Los seres humanos no pueden trabajar para un futuro que son incapaces de imaginar [...] La humanidad sólo puede asegurar su futuro mediante una cooperación que respete la primacía del derecho [...]*”

Nuestro recordatorio se sustenta en una diversa red de funciones cerebrales que da sustrato corporal a pensamientos autogenerados e imaginaciones basadas en experiencias pasadas, propósitos y anhelos (Beaty, Benedek, Silvia & Schacter, 2016). Nuestra esperanza se sustenta en experiencias de compasión y en el actuar que motiva para aliviar el sufrimiento de los otros mediante funciones cerebrales que disponen a la empatía y a decisiones morales; a actuar lo que valoramos como correcto frente al sentir propio y de los demás (Mercadillo, Díaz, Pasaye & Barrios, 2011; Mercadillo, Alcauter, Fernández-Ruiz & Barrios, 2015). Asumimos que, mediante la cultura y educación para la paz, nuestro cerebro y su función, la mente, se nutren de información para sentir al otro, comprender sus condiciones y actuar para inhibir y contrarrestar la violencia que provoca su sufrimiento y el nuestro (Mercadillo, 2010).

La compasión, entonces, no es sólo un sentimiento, sino motivadora de acciones, y por eso recordamos guías para actuar compasivamente. “*Recordamos el Manifiesto 2000 por una Cultura de paz y No Violencia*” para sumarnos a los 75 millones de personas alrededor del mundo que lo han firmado para comprometerse a:

“respetar la vida y la dignidad de cada persona [...] practicar la no violencia activa [...];” “compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;”
“defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo [...];”
“contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.”

Comprensiones

Para Psicocalle Colectivo, el reconocimiento y los recordatorios de lo que ha propuesto la humanidad constituyen guías para comprender la vida en la calle y el uso de sustancias psicoactivas, con nuevas metodologías que contemplen a quienes queremos comprender como personas con múltiples expresiones con las cuales interactuamos. Por eso, a las habilidades investigativas se suman actitudes que favorecen los vínculos humanos y nuestra propia educación mediante prácticas que procuren “...una pedagogía no sólo centrada en la tolerancia, sino en la aceptación de la diversidad de los otros que nos conduzca a la inclusión social, el entendimiento mutuo y a la cooperación”.

La tolerancia, dice Freire (2010), es una cualidad indispensable de quien pretende educar, porque “tolerar implica límites, principios de ser respetados, responsabilidad en un ambiente de democracia” (p.79). Es por esto que nuestras metodologías para conocer y sistematizar las experiencias de quienes viven en la calle procuran su inclusión, no sólo como objetos y sujetos de estudio, sino como participantes conocedores de los ambientes callejeros y de las sustancias psicoactivas, para tolerar sus experiencias, aceptarlas y escucharlas de par a par. Así, el investigador desde Psicocalle Colectivo funge como una especie de acompañante para

que la persona en la calle comunique su experiencia y conocimiento. Porque, como dice Fredi, educador y habitante de la calle: “Para hablar de la experiencia de la vida y las drogas debemos saber que estamos siendo escuchados, que seremos comprendidos; de lo contrario, para qué hablar con alguien más que con uno mismo” (Mercadillo & Cabrera, 2022, p. 211). Mediante su historia sistematizada en Psicocalle, Fredi expone al mundo su memoria, en sus palabras, sin juicios, para que conozcamos la diversidad humana a través de la historia de sus personajes y personas que son humanas también y parte del problema y realidad que cohabitamos, para conocer la forma en que estos personajes y personas viven la violencia y lidian con ella y así, trazar rutas sensibles de investigación.

Investigar la calle con tolerancia y aceptación nos permite percibir a sus habitantes en su comunidad, porque, como dice Gruen (2008), “lo que sí caracteriza a una comunidad es la cooperación y la cohesión social, entonces cada miembro puede desplegar su propio potencial y ponerlo al servicio de la colectividad” (p. 45). Fue así que, mediante instrumentos psicométricos y entrevistas clínicas y fenomenológicas observamos que quienes usan sustancias psicoactivas y viven en las calles padecen también psicosis, ansiedad y depresión, y que sus síntomas se exacerban por las condiciones estresantes, la exclusión y el peligro que implica la calle. Observamos también que, a falta de apoyo institucional y acceso a servicios de salud, ellas y ellos crean maneras de lidiar con esas condiciones, buscan espacios para descansar y dormir y así resarcir los efectos de las sustancias y los síntomas psiquiátricos; buscan estos espacios en comunidad, para protegerse del abuso de los otros, incluyendo a las autoridades (Terán-Pérez et al., 2020). Fue así como, mediante etnografías multisituadas, observamos que la motivación de mujeres que venden y usan inhalables en las calles de Ciudad de México parte de la violencia que han vivido al interior de sus familias y en la sociedad, y que mediante el intercambio de inhalables cooperan entre ellas para sobrevivir y cohesionarse, para formar una comunidad que las proteja de quienes las consideran enemigas (Paredes, Enciso & Mercadillo, 2022). Con ello, se matiza la criminalización hacia su actividad ilícita y la comprensión de su vida nos envuelve a todas y todos los miembros e instituciones de la sociedad de la cual formamos parte. Nos invita a pensar la calle como

espacios que retan a sus habitantes para el desarrollo de habilidades y estrategias sociales y cooperativas que permiten su supervivencia.

Cual colectivo estudioso de las neurociencias, comprendemos que “*nuestro cerebro se nutre de experiencias brindadas por el mundo social y que nuestras naturalezas social y biológica posibilitan la paz mediante la empatía, la cooperación y la capacidad de aprender y decidir formas no violentas para resolver conflictos mediante el diálogo, la escucha paciente y la responsabilidad de todos y cada uno de nosotros*”. Con ello, comprendemos también que la vida con violencia en edades tempranas favorece el abuso de sustancias y violencia en etapas adultas (Páez-Martínez, Martínez-Mota & Mercadillo, 2020), y que “los niños que han sido privados de la posibilidad de convertir sus propias percepciones y la necesidad de calor y amor [...] al llegar a adultos tienden a amoldarse y someterse [...] están llenos de cólera y odio hacia todo lo viviente” (Gruen, 2008, p. 42).

Por lo anterior, comprendemos que la investigación sobre el abuso de sustancias y la violencia desde una perspectiva de paz debe hacerse con amabilidad, respeto y profundidad, y que así podemos sistematizar historias de vida que permitan la comprensión por parte de quienes no viven en la calle o no usan sustancias. Comprendimos que el compartir las experiencias psicoactivas y la vida en calle implica a veces un vínculo mediante el cual la persona no busca a una investigadora, sino a una acompañante, a una amiga, tal como lo expresó Libertad, habitante de la calle y usuaria de inhalables, durante nuestras investigaciones (Paredes, 2018). Comprendimos, como lo expresó *Knucklehead*, adolescente con historia delictiva y con abuso de sustancias, que vivir bajo el consumo era un estigma que lo excluía, que la violencia, la delincuencia y las drogas eran una forma de acceder al bienestar y placer que no encontraba en su barrio y que, pese a ello, deseaba dejar de consumir, tenía aspiraciones y sueños que sólo comunicaba y reflexionaba en un ambiente de diálogo, apertura y comprensión empática que no lo juzgaba (Gutiérrez, Enciso & Mercadillo, 2020). Mediante registros de neuroimagen por resonancia magnética, observamos que *Kalusha*, usuario de inhalables durante 15 años y habitante de la calle, mostraba un cerebro dañado que le dificulta comunicarse. Pero, la observación de su vida

cotidiana nos hizo ver que, aún con ese daño, procuraba cuidarse a sí mismo y cuidar de los demás, y comprendimos que la vida en su comunidad callejera, aunque brutal, lo enriquecía con estímulos, emociones y satisfacciones que quizá reducían los efectos dañinos de los inhalables en su cerebro y lo capacitaban para vivir y comprender a los otros (Hernández-Medina, Paredes, Garza-Villareal & Mercadillo, 2022).

La investigación de la vida en la calle y el uso de sustancias psicoactivas nos coloca en un universo amplio al interior de la mente humana y fuera de ella, en el que se intersectan los saberes de la farmacología, las neurociencias, la antropología y la psicología, con los saberes de quienes día a día consumen sustancias y viven en la calle. Mediante el diálogo de saberes, comprendimos que Psicocalle puede constituir una estrategia educativa hacia el interior del colectivo, brindando a sus integrantes espacios para la reflexión crítica sobre su labor y formación científica. Pero también hacia afuera, hacia quienes viven en la calle para fortalecer su sentido agencia, acompañándolos en sus propias estrategias de cambio. Y también hacia quienes no habitan en la calle ni usan sustancias psicoactivas, pero que desean comprender esos mundos con información y experiencias diferentes al estigma que promueven los medios y la propaganda gubernamental. La comprensión desde Psicocalle Colectivo puede contribuir a educar para la paz porque, como sugiere Fisas (2016), consiste en “dotar al individuo de autonomía, suficiente para que pueda razonar y decidir con libertad”. Esta comprensión nos llevó a mundos diversos de personas que habitan la calle y que atraviesan diferentes condiciones de acuerdo a su edad y género. Notamos que ciertas percepciones culturales y patriarcales en la calle señalan que lo público le pertenece a lo masculino, a la violencia, a la fuerza y a la supervivencia. Pero, si nos detenemos un poco a observar con atención, miramos que, así como en otros espacios sociales, la diversidad callejera también la conforman mujeres, infancias, adultez mayor, personas que viven con discapacidad, personas de la comunidad LBTG+, racializadas, migrantes y poblaciones indígenas que con sus múltiples intersecciones hacen que la vida en calle muestre tantas variables como habitantes de calle existen, pero que, en común, comparten el estigma, la incompreensión y la injusticia social.

Para Psicocalle Colectivo, investigar y comprender el uso y el abuso de sustancias psicoactivas incide, necesariamente, en políticas y economías que favorecen ambientes violentos. Por eso, “*Comprendemos que para que las ciencias contribuyan a políticas y economías de paz, deben construir puentes de aprendizaje y empatía con las tan diversas creencias y conocimientos tradicionales que tenemos cual humanidad diversa y compleja para responder, juntos, nuestra posición en el mundo*”. Comprendimos que el uso y el abuso de sustancias implica, además de dimensiones biológicas, políticas y económicas, una dimensión existencial y que, paradójicamente, desde algunas tradiciones indígenas, las sustancias psicoactivas contribuyen a desvelar la existencia. Así lo mostró la historia de *El Merol*, hombre que cesó su abuso de alcohol tras utilizar tres sustancias enteógenas: ayahuasca, sapo y peyote (Caro, Enciso & Mercadillo, 2020). Al principio, *El Merol* estigmatizaba el uso de esas sustancias como lo hace el común de la población en México: “Y sí, tachaba estas medicinas ancestrales como cosas para divertirse, para la gente que quería ver cosas fantásticas, como droga, algo que no servía para nada y que te iba a perjudicar en tu salud” (p. 581). Pero después de usarlas como medicina y cesar su consumo alcohol, notó algo en él: “Es bastante fuerte mirarse uno mismo y me enseñaba al alcohólico, me estaba enseñando: ¿oye, te ayuda esa máscara? ¿te gusta esa máscara? ¿te ayuda en algo? [...] El entendimiento y la conciencia llega después, pero los mensajes son tan claros y amorosos que realmente te da una sensación de quererte a ti mismo, te empiezas a abrazar, es difícil de explicar, pero te empiezas a querer” (p. 586).

Con tal comprensión, asumimos que la labor científica debe contribuir, activamente, a desvanecer el estigma en torno al uso de sustancias psicoactivas, a denunciar los daños sociales y vidas que han cobrado las radicales guerras contra las drogas en México y muchos otros países, y pugnar por políticas de salud basadas en evidencias científicas y no, como hasta hoy, en sesgos y prejuicios que han llevado a la criminalización de usuarios de sustancias. Sin embargo, comprendemos que debemos desarrollar visiones científicas que no ignoren las dimensiones existenciales y espirituales en las cuales se asientan los conflictos y la posibilidad de la paz. Así lo comprendimos al observar que la lectura y reflexión de la Oración de la Paz usada por grupos de apoyo mutuo en tratamientos para adicciones, provoca

funciones cerebrales que disponen a la empatía y la cooperación, aún en personas ateas, y que estas funciones disponen a la comprensión del otro y la responsabilidad social (Mercadillo et al., 2017). Así lo comprendimos al conocer que las experiencias sanadoras mediante hongos alucinógenos en la región Mazateca de Oaxaca, México, involucran saberes tradicionales profundos que desencadenan experiencias espirituales que pueden ser abiertamente dialogadas con las neurociencias para complementar el conocimiento de lo humano (Fagetti & Mercadillo, 2022).

Las investigaciones realizadas por las y los integrantes de Psicocalle nos han llevado a percatarnos, cada vez más, del papel activo que estudiantes y académicos debemos asumir para ser escuchadas y escuchados como parte de la sociedad a la cual pertenecemos. Y comprendemos también que, “[...] *al escuchar las voces de “Nosotros los pueblos [...] nos comprometemos a conocer y defender activamente los derechos humanos, la libertad, la dignidad y la igualdad, conservando y respetando nuestra diversidad”*. Esto es, nos comprometemos a desarrollar una actividad científica situada en los derechos y su defensa, porque una ciencia sin sitio desarrolla información y no conocimiento que se difunde y se hace ecológico.

Acciones

La cultura de paz requiere acciones que posibiliten su construcción. Por eso, las comprensiones sobre la vida en la calle y el uso y abuso de sustancias psicoactivas que Psicocalle ha comprendido mediante la investigación transdisciplinaria, procuran traducirse en acciones que coinciden con algunas propuestas locales plasmadas en la *Declaración para la Transición hacia un Cultura de Paz en el Siglo XXI*.

Las investigaciones sobre enriquecimiento ambiental en modelos animales nos han hecho pensar que las mejoras de ambientes físicos y sociales de las ciudades podrían ser alternativas para revertir algunos efectos dañinos del abuso de sustancias psicoactivas. En el caso humano, tal como observamos en las investigaciones por neuroimagen, registros etnográficos e historias de vida, el enriquecimiento ambiental implicaría la creación de espacios públicos

en los barrios y en donde ciudadanas y ciudadanos encuentren alternativas para su esparcimiento, con seguridad y libertad. Pero, también espacios para ser escuchadas y escuchados y para fortalecer su noción comunidad mediante actividades que fomenten la cooperación y la expresión de sus creencias y conocimientos. Estas serían iniciativas encaminadas, como sugiere Fisas (2016), a “un desarrollo social y humano que integre nuestras capacidades intelectuales, emocionales y espirituales, y satisfaga las necesidades humanas básicas... que las acciones se traduzcan en cambios de conducta y en movilizaciones y creaciones culturales del vivir cotidiano” (p. 177). Por eso, promovemos iniciativas que *“Garanticen la inversión en la mejora y enriquecimiento de los ambientes físicos y sociales de las ciudades, para que nuestros cerebros se nutran desde edades tempranas con experiencias de bienestar y consciencia de las condiciones que requieren ser transformadas en nuestras comunidades”*. Cual públicos, estos espacios pueden usarse y compartirse por pobladores que viven en las calles y por muchas otras personas que integran nuestra sociedad. Para favorecer esta convivencia, Psicocalle ha participado en reuniones de trabajo con varios colectivos que laboran con poblaciones callejeras y con el Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México para informar sobre sus particulares necesidades y contribuir a estrategias para desvanecer las representaciones sociales de vagabundo, sucio, criminal o drogadicto que promueven una serie de discriminaciones y prejuicios y dificultan la convivencia entre diferentes sectores de la sociedad.

Coincidimos en la necesidad de que se *“Fomenten y apoyen proyectos de educación para la paz, expandibles en las instituciones públicas y en ámbitos no formales mediante iniciativas comunitarias que no sean exclusivas de escuelas y universidades que los conviertan en un negocio”*. En este ámbito, Psicocalle, como colectivo universitario con acciones educativas no formales, ha contribuido en el ámbito de la salud mediante la capacitación y formación en intervenciones comunitarias para estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ilustración 1). Con ellas y ellos acudimos a puntos de calle y a albergues públicos para realizar diagnósticos de salud, pruebas de VIH, sífilis y glucosa, y para enseñar prácticas de higiene corporal y bucal. Trabajamos de la mano de la Clínica Condesa de la Ciudad de México, especializada en VIH, para coadyuvar en la atención a las

personas que viven en las calles y promover prácticas que reduzcan el riesgo de contagio de enfermedades de transmisión sexual.

En poblaciones de mujeres, realizamos iniciativas sobre gestión menstrual. Hemos realizado encuestas a grupos pequeños de pobladoras de calle para hacer un diagnóstico del fenómeno y construir acciones desde necesidades reales, logrando poner en marcha colectas de productos de gestión menstrual (toallas desechables) para entregarlas a las pobladoras directamente y mediante otros colectivos dedicados a la misma actividad. En ferias de salud, proporcionamos información sobre los ciclos menstruales y anatomía de la vulva y órganos internos involucrados en la menstruación (Ilustración 2). En nuestro diálogo con instituciones de gobierno, hemos solicitado acceso gratuito a baños públicos y generado espacios de sensibilización con funcionarias y funcionarios en relación a la gestión menstrual en calle y a la diversidad sexo-genérica de las personas pobladoras de calle.

Imagen 1



Nota. Estudiantes de medicina en formación para la promoción de la salud comunitaria y acceso a la salud en puntos de calle de Ciudad de México. En esta escena explican el uso de métodos anticonceptivos y prácticas de higiene corporal a la población y habitantes de calle. Crédito de fotografía: Psicocalle Colectivo.

Imagen 2



Nota. Participación de Psicocalle en la “Carpa roja” de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. La iniciativa “Carpa Roja” es una acción que recupera la construcción de espacios de cuidado hechos por mujeres para mujeres. En esta intervención se compartió información sobre gestión menstrual para sensibilizar a las estudiantes sobre la forma en que mujeres que habitan la calle viven su menstruación. Crédito de fotografía: Psicocalle Colectivo.

Nuestras actividades implican la divulgación científica porque es necesario llevar “[...] conocimientos científicos amplios y transdisciplinarios a las comunidades y barrios para que las personas interroguemos y pensemos la pertinencia de nuestras creencias y valores, para que tomemos consciencia de nuestra posición en el mundo y relación con las demás especies, para que comprendamos que la biología e historia previa no determinan nuestro destino, y para guiar nuestro aprendizaje de resolución de conflictos basado en la no violencia”. La divulgación de la ciencia realizada por Psicocalle Colectivo implica una continua reflexión para, como sugiere Freire (2020), percatarnos de que “mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica el conocimiento entero de mí mismo” (p. 95). Esto es, sus integrantes realizamos una constante revisión de nuestras experiencias directas o indirectas

de los fenómenos que nos atañen: la violencia, la vida en la calle y el uso y abuso de sustancias psicoactivas. Con esa conciencia, participamos en ferias organizadas en plazas públicas y elaboramos material digital e impreso para informar sobre la situación de las personas que viven en las calles, sobre los efectos biológicos y sociales del uso y abuso de sustancias psicoactivas, y sobre estrategias para reducir sus riesgos y daños (Ilustraciones 3 y 4). Si bien estos materiales son resultado la investigación bibliográfica, experimental y empírica, también, en gran medida, integra información y conocimientos comunicados directamente por personas que viven en las calles o que son usuarias de sustancias psicoactivas, logrando así que sea material construido por las mismas personas de la comunidad para que sea leído por otras personas que habitan su cercanía geográfica y comparten ciertas condiciones biopsicosociales.

Las comprensiones surgidas de la investigación científica de Psicocalle también se han compartido en mesas de trabajo con autoridades de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social, que tiene a cargo la atención gubernamental a personas que viven en las calles. Ahí, hemos argumentado el mantenimiento y mejora de albergues públicos que funjan como espacios dignos para el descanso y salvaguarda de pobladores callejeros que deseen utilizarlos. También hemos hecho notar la importancia de capacitar y formar a las y los funcionarios en perspectivas empáticas y efectos de sustancias psicoactivas para favorecer una atención más sensible e informada a las y los pobladores callejeros.

Imagen 3



Nota. Psicocalle Colectivo en el “Primer encuentro para celebrar y reconocer la diversidad de las calles”. Se brindó información y explicaciones sobre prevención de riesgos y reducción de daños por el uso de sustancias psicoactivas. Además, se realizó una cartografía corporal colectiva para sistematizar la experiencia del uso de las sustancias sobre los cuerpos de las y los usuarios. Crédito de fotografía: Psicocalle Colectivo.

Imagen 4



Nota. Taller “Conociendo mi cerebro”. Mediante el dibujo y la pintura del cerebro y sus neuronas, las y los niños comprenden la constitución de su cuerpo único e individual, pero también las cualidades que comparten con sus pares. Crédito de fotografía: Psicocalle Colectivo.

Entendemos que, como sugiere Butler (2020), “la violencia... no es un acto aislado, y tampoco es solo la manifestación de las instituciones o de los sistemas en los que vivimos, es también una atmosfera, una toxicidad que invade el aire” (p. 47-48). Por eso, procuramos “[...] la transparencia y el libre flujo de la información para [...] promover, apoyar y dar libertad a la imaginación y creación de nuevos vocabularios, lenguajes y narrativas para referirnos a la paz y cambiar la manera morbosa en que se transmiten los conflictos en los medios masivos”. Para ello, buscamos y creamos espacios académicos y alternativos en radio e internet para brindar entrevistas, conferencias y conversatorios que denuncien la desigualdad e injusticia social que se observa en la calle. Procuramos transmitir la voz a quienes han sido considerados, como dice Gruen (2008), perdedores irrelevantes o menos

valiosos de la sociedad. Procuramos transmitir su voz no sólo desde la denuncia brutal que puede desencadenar funciones cerebrales que disponen a la animadversión y al odio (Atilano-Barbosa et al., 2022), sino también, desde la exposición de acciones que personas y colectivos realizan con autonomía para la construcción de paz. Esta labor es un intento por contrarrestar la violencia comunicada por los medios que, como afirma Fisas (2016) “dan protagonismo mediático a quienes, fascinados por la estética de la violencia [...] no saben cómo expresar una inquietud, un vacío, la incertidumbre, la rabia...” (p. 168).

En congruencia con lo propuesto en la *Declaración*, los espacios físicos y virtuales construidos por Psicocalle Colectivo pretenden contribuir “*para la reflexión, la escucha y el diálogo entre personas con diferentes edades, diferentes necesidades físicas, afectivas, cognitivas y socioeconómicas, y diferentes identidades étnicas, lingüísticas y de género*”. En estos espacios, discutimos el patriarcado y la masculinidad, y procuramos “educar para el cuidado y la ternura... introducir la expresión de cariño y la ternura en la vida de los hombres [...]” (Fisas, 2016, p. 168-169). Elaboramos talleres con el objetivo de sensibilizar a diferentes actores y comunidades para deconstruir creencias de la cultura de guerra y el uso normalizado de la violencia, mediante la reflexión del maltrato, las relaciones de poder en la pareja, familia, espacios educativos, en la calle y los espacios académicos y laborales. En la Facultad de Medicina de la UNAM hemos implementado talleres de “Ternura radical” y juegos de paz y creación comunitaria con estudiantes para disminuir el impacto de la violencia académica que les atraviesa y para compartirles herramientas cooperativas y colaborativas que les servirán en su quehacer profesional.

Para que las comprensiones y propuestas de Psicocalle se aprendan y aprehendan mediante la acción, creamos actividades de participación comunitaria que promuevan la reflexión y el diálogo dentro de la realidad callejera que es enfrentada. Cada año, en el mes de diciembre, realizamos la actividad “Regalo para todos”, que consiste en una colecta de ropa, cobijas en buen estado y alimentos para distribuirlos en los puntos de calle y, mediante una convocatoria abierta en redes sociales, invitamos a cualquier persona que desee participar. Previo a la actividad, brindamos una capacitación para sensibilizar sobre formas de aproximación

respetuosa hacia quienes viven en las calles, procurando inhibir los juicios y enfatizando la empatía y la escucha activa como principales herramientas de aproximación y compartimiento de instantes. Al finalizar la jornada, realizamos círculos de escucha con las y los participantes para reflexionar en su experiencia y en su comprensión sobre la vida en la calle.

Imagen 5



Nota. Actividad “Regalos para todos”. Las personas que responden a la convocatoria abierta para la distribución de bienes y atención en los puntos de calle comparten una previa capacitación y una posterior reflexión sobre la interacción respetuosa con personas que habitan la calle y sobre su comprensión en su estilo y condición de vida. Crédito de fotografía: Psicocalle Colectivo.

Conclusiones

Un modelo de Psicocalle para la construcción de paz

Desde su creación y hasta la fecha, las y los integrantes de Psicocalle Colectivo han participado en más de 65 conferencias, conversatorios, talleres, cursos y ferias de salud para divulgación científica y denuncia social, han realizado más de 110 recorridos callejeros, campañas educativas y distribución de bienes en las calles, y han elaborado cinco tipos de

materiales informativos digitales e impresos sobre reducción de riesgos y daños de sustancias psicoactivas. Su labor se ha reflejado en cinco tesis de licenciatura y posgrado en universidades mexicanas, y en 10 artículos, capítulos y libros en medios académicos nacionales e internacionales. Nuestra iniciativa se inspira en la curiosidad científica y su punto de partida son las neurociencias. Entendemos que nuestra propiedad cerebral nos vincula a todas y todos humanos como especie, pero también que nuestra función cerebral extensa y dependiente de la experiencia nos conforma diversos y variables. Nuestro entendimiento del cerebro nos lleva a pensar en los ambientes físicos y sociales que favorecen su óptima función o que la deterioran, en la información que ingresa por nuestros sentidos y que puede favorecer nuestras acciones violentas o pacíficas, en el uso de sustancias psicoactivas para experimentar placer y en su abuso vinculado al vacío, la violencia y la exclusión. Probamos una neurociencia ética para enriquecer espacios físicos, sociales y simbólicos que habitamos. Enfatizamos la libertad de acción y la autonomía que solo puede comprenderse desde la noción de persona y desde la transdisciplina, para intentar vernos desde diferentes ángulos, porque las personas constituimos vistas, cogniciones y comportamientos variables (Mercadillo y Fuentes, 2018).

Psicocalle Colectivo se enmarca en la educación y construcción de paz, porque los fenómenos que procura comprender y atender no sólo implican la visibilización y la denuncia, sino el acompañamiento de acciones y de toma de conciencia de las partes afectadas por la injusticia y también por la población y la ciudadanía en su conjunto. Por eso, nuestra investigación no sólo puede ser descriptiva, experimental o empírica, sino que estudiantes e investigadores nos asumimos actores y militantes de una paz que compromete nuestras creencias, presupuestos y comunidad para romper con viejas formas de violencia e insertarnos en la ruptura, para hacer personales nuestras acciones y conocimientos y mantener en mente una pregunta sugerida por Butler (2020): “¿me permitiría este modo de conocimiento vivir y pensar, respirar y moverme, desear y vivir, enfrentar mi mundo y llevar a cabo su potencial emancipador? (p. 112). Las y los integrantes de Psicocalle intentamos emancipar a la academia para desvanecer el adoctrinamiento sobre el uso de sustancias, la vida en la calle y el actuar científico en sí mismo.

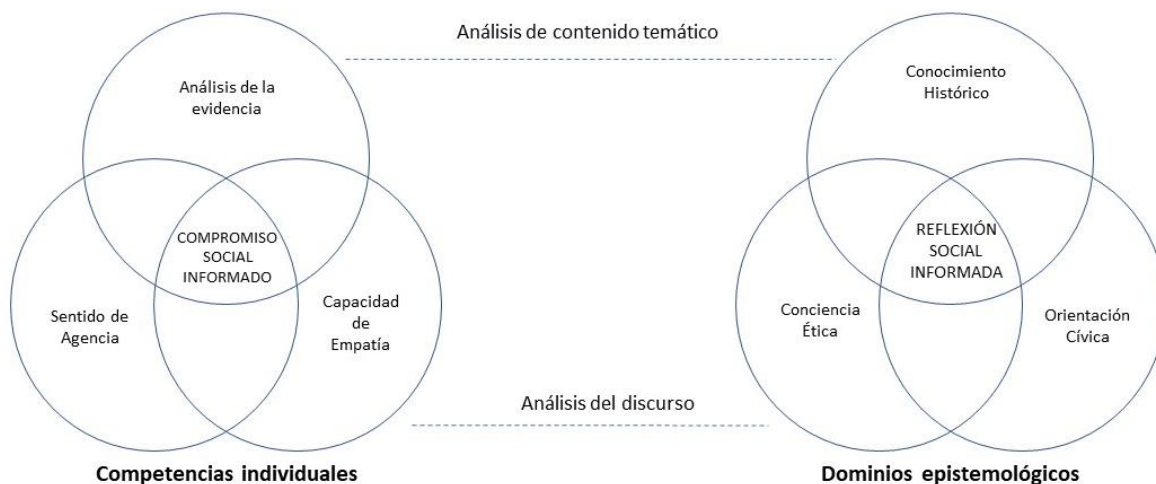
Tanteamos situarnos en el mundo de los otros para experimentar, en lo posible, su rabia y dolor en la calle. La rabia, la ira y la indignación se vuelven cruciales motivadoras, pero se acompañan de una empatía compleja que incluye al reconocimiento mutuo, a la percepción y los sentidos, a las reacciones fisiológicas internas, al conocimiento de la propia historia, a los valores y creencias aprendidos en nuestras culturas, al contagio del estado sentido y manifiesto del otro, a las consecuentes decisiones y acciones desencadenadas por ese contagio, a las representaciones artísticas, símbolos, códigos y valores que se representan en lo público, y a las instituciones de educación, salud, política o religión que dan insumos para enmarcar nuestras acciones en el mundo cultural (Mercadillo y Atilano-Barbosa, 2022).

La propuesta de Psicocalle es congruente con la de Janet Kwok y Robert Selman (2017) surgida desde la psicología educativa para definir acciones cívicas cuya educación no sólo sea conceptual, sino que se exprese mediante acciones que indiquen la estructura mental de lo aprendido. Kwok y Selman proponen un modelo de compromiso cívico que implica, también, un proceso de socialización política en el cual las y los estudiantes son agentes activos y mediante el cual crean, como colectivo, competencias sobre el contenido y la función del gobierno y habilidades críticas de pensamiento. Su modelo integra *competencias individuales* inscritas en la *participación social informada* que intersecta a la *capacidad de empatía*, al *sentido de agencia* o disposición a la acción y al *análisis de la evidencia* o comprensión, crítica, discusión y síntesis de múltiples fuentes de datos, incluyendo la información contradictoria. También integra *dominios epistemológicos* inscritos en la *reflexión social informada* que intersecta a la *orientación cívica* o conceptualización sobre la responsabilidad de una persona y su papel como miembro de una comunidad, a la *conciencia ética* o guías morales, confianza, justicia y cuidado en las relaciones del grupo social, y a la *comprensión histórica* o memoria de expresiones individuales y compartidas. La participación social informada y la reflexión social informada se vinculan mediante el *análisis temático* necesario para que las personas mapeen su cultura y preocupaciones, así como mediante y el *análisis de discurso* para definir las fronteras y expectativas de sus roles y responsabilidades en la escuela y en su contexto (ver Figura 1).

En este texto, nos inspiramos en la propuesta de Kwok y Selman para modelar las comprensiones alcanzadas y las acciones realizadas por las y los integrantes de Psicocalle, como individuos y como colectivo. Complementamos su propuesta con un marco del sentir y el actuar compasivo que motiva nuestra acción frente al padecer de la otredad y con un marco de cultura de paz que encamina a acciones hacia una construcción de paz activa, conciliatoria, emancipadora y resistente en la vida en la calle y en el uso de sustancias psicoactivas (ver Figura 2).

Figura 1

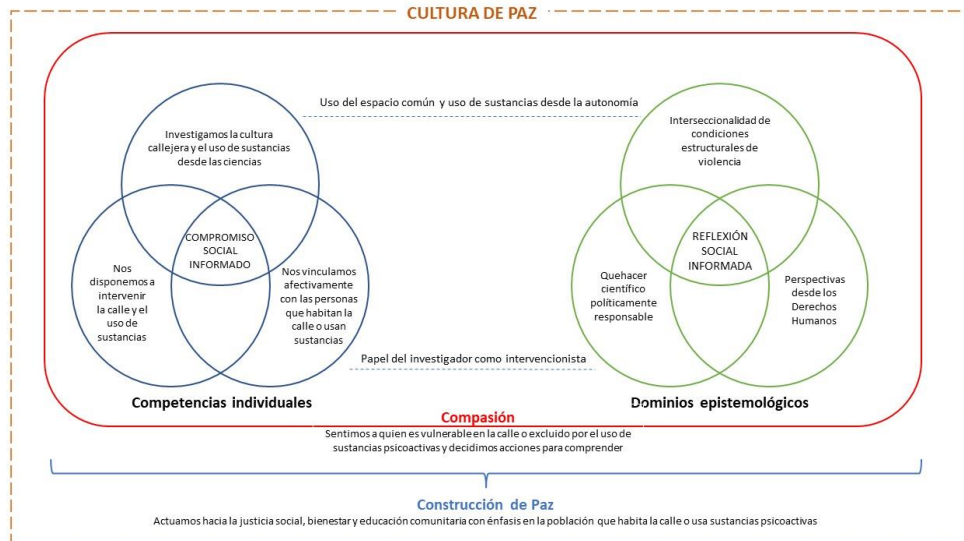
Modelo de Janet Kwok y Robert Selman



Nota. Figura 1. Modelo de Janet Kwok y Robert Selman sobre el compromiso social informado y la reflexión social informada que direccionan el actuar cívico. Figura modificada de Kwok & Selman (2017), p. 28.

Figura 2

Modelo de comprensión y acción de Psicocalle Colectivo



Nota. Figura 2. Modelo de comprensión y acción de Psicocalle Colectivo enmarcado en la compasión y la cultura de paz, y encauzado a la construcción de paz.

La iniciativa Psicocalle constituye una propuesta de investigación y de acción universitaria, que al mismo tiempo dota a sus integrantes de herramientas para una educación ciudadana que no se limita a ejercer la ciudadanía, sino que involucra dimensiones éticas para la convivencia social y la identidad, y el desvanecimiento de prejuicios, discriminación e intolerancia, provocando con todo ello experiencias emocionales que dan sentido a la acción de sus integrantes (Conde-Flores, García-Cabrero & Alba-Meraz, 2017). Quizá, la labor de Psicocalle sólo intenta promover utopías y sueños porque, como anota Gruen (2008), “los sueños pueden ser más subversivos que las ideologías políticas; por eso les resultan tan amenazadores a los autoproclamados realistas” (p.13).

Referencias bibliográficas

Atilano-Barbosa, D., Paredes, L., Enciso, F., Pasaye, E.H., & Mercadillo, R.E. (2022). Moral emotions when reading quotidian circumstances in contexts of violence: an fMRI study. *Adaptive Behavior*, 30(2), 119-154. doi: <https://doi.org/10.1177/1059712320939346>

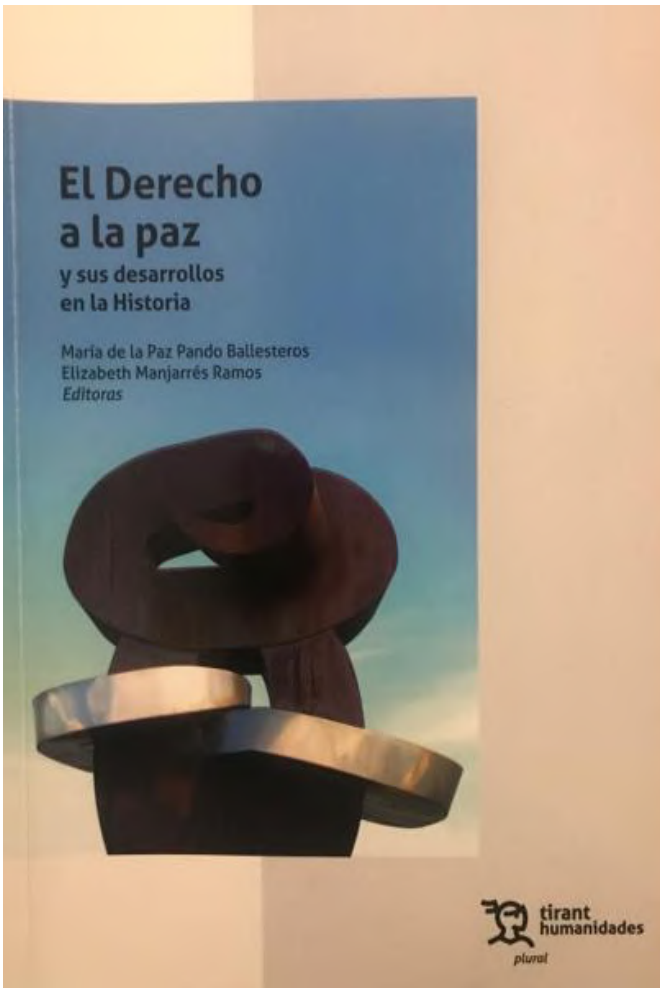
- Ávila-Zesatti, C. (2018). ¡Forjemos la paz como un patrimonio ciudadano! El origen científico de la cultura de paz. En R.E. Mercadillo & F. Enciso (Eds.), *Cultivemos paz. Una reflexión colectiva desde la ciencia, el desarrollo sustentable y el periodismo* (pp. 43-49). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95. Doi: 10.1016/j.tics.2015.10.004
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy* (Inga Pellisa, Trad.). Ciudad de México: Taurus.
- Caro, R., Enciso, F., & Mercadillo, R.E. (2020). Los enteógenos en el libre albedrío de la persona con adicciones. Una propuesta neuroética. En JNI Martínez-López (Coord.), *Salud Mental Forense* (pp. 571-594). Ciudad de México: Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz”, Tirant lo Blanch.
- Conde-Flores, S., García-Cabrero, B., & Alba-Meraz, A. (2017). Civic and ethical education in Mexico. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S.D. Ferrás & M.G. Pérez-Martínez (Eds.), *Civics and Citizenship. Moral development and citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 41-66). Rotterdam: Sense Publishers.
- Correa, J. (2017). *De la paz perpetua a la paz imperfecta. La paz no sólo como anhelo, también como cotidianidad*. Colombia: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Fagetti, A. and Mercadillo, R.E. (2022), Experiences With Sacred Mushrooms and Psilocybin In Dialogue: Transdisciplinary Interpretations Of The “Velada”. *Anthropol Conscious*, 33: 385-411. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079019.pdf>
- Fazel, S., Geddes, J. R., & Kushel, M. (2014). The health of homeless people in high-income countries: descriptive epidemiology, health consequences, and clinical and policy recommendations. *The Lancet*, 384(9953), 1529–1540. doi: 10.1016/S0140-6736(14)61132-6
- Fisas, V. (2016). Educar para una cultura de paz. En P. Ameglio & T. Ramírez (Coords.), *¿Cómo construir la paz en el México actual? Textos, autores y preguntas sobre construcción, educación y cultura para la paz* (pp. 163-182). Ciudad de México: Plaza y Valdes, Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México. Siglo XXI.
- Gallegos, A. M., Trabold, N., Cerulli, C., & Pigeon, W. R. (2021). Sleep and interpersonal violence: a systematic review. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(2), 359–369. doi: 10.1016/S0140-6736(14)61132-6
- Gruen, A. (2008). *¿Es posible un mundo sin guerras?* Barcelona: Herder.
- Gutiérrez, C., Enciso, F., & Mercadillo, R.E. (2020). “Sentirme así, como empoderado” Las complejas relaciones entre drogas y violencia según un adolescente chihuahuense. En J. Treviño-Rangel & L.H. Atuesta-Becerra (Coords.), *La muerte es un negocio. Miradas cercanas a la violencia criminal en América Latina* (pp. 59-81). Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Harburger, L.L., Nzerem, C.K., & Frick, K.M. (2007). Single enrichment variables differentially reduce age-related memory decline in female mice. *Behavioral Neuroscience*, 121(4), 679-688. doi: 10.1037/0735-7044.121.4.679
- Hernández-Medina, A., Paredes, L., Garza-Villarreal E.A., & Mercadillo R.E. (2022). Homelessness and inhalant abuse: an interdisciplinary case study involving cognition, brain connectivity and social behavior. *Journal of Social Distress and Homelessness*. doi: 10.1080/10530789.2022.2069403
- Instituto de Asistencia e Integración Social. (2017). *Resultados preliminares censo de poblaciones callejeras*. Recuperado de: <https://www.sibiso.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/599/de4/6ac/599de46aca178812512832.pdf>
- Kwok, J., & Selman, R.L. (2017). From informed social reflection to civic engagement. How to interpret what youth say and do. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S.D. Ferráns & M.G. Pérez-Martínez (Eds.), *Civics and Citizenship. Moral development and citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 17-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Martens W.H. (2001). A review of physical and mental health in homeless persons. *Public Health Reviews*, 29(1), 13–33.
- Mercadillo, R.E. (2010). Agresión y cooperación: confluencias funcionales y cognitivas. En J Muñoz-Delgado, JL Díaz & C Moreno. *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética* (pp. 171-205). México D.F.: Herder.
- Mercadillo, R.E., & Atilano-Barbosa, D. (2022). Getting to know ourselves through recognizing ourselves in others: neuroanatomy of empathy in a social neuroscientific model. En N. Rezaei (Ed.), *Multidisciplinarity and interdisciplinarity in health. Integrated Science* (pp. 143-178). Cham, Switzerland: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-96814-4>
- Mercadillo, R.E. & Cabrera, E. (2022). *¡Inhala profundo Fredi, sé valiente! De calles, drogas y libertad*. Ciudad de México: Herder.
- Mercadillo, R.E. & García-Fuentes, D. (2018). La persona de acuerdo con Duns Escoto: Una lectura desde la perspectiva neuroética. *Ludus Vitalis. Revista de Filosofía de las Ciencias de la Vida*, 26(49), 183-206.
- Mercadillo, R.E., Alcauter, S., Fernández-Ruiz, J., & Barrios, F.A. (2015). Police culture influences the brain function underlying compassion: a gender study. *Social Neuroscience*, 10(2), 135–152. doi: 10.1080/17470919.2014.977402
- Mercadillo, R.E., Díaz, J.L., Pasaye, E.H., & Barrios, F.A. (2011). Perception of suffering and compassion experience: brain gender disparities. *Brain and Cognition*, 76(1), 5–14. doi: 10.1016/j.bandc.2011.03.019
- Mercadillo, R.E., Fernandez-Ruiz, J., Cadena, O., Domínguez-Salazar, E., Pasaye, E.H. & Velázquez-Moctezuma, J. (2017). The Franciscan prayer elicits empathic and cooperative intentions in atheists: a neurocognitive and phenomenological enquiry. *Frontiers in Sociology*, 2, 1-18. doi: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2017.00022>
- Moreno, A., & Calixto, E. (2020). Los efectos nocivos de la violencia en el cerebro humano: el periodo crítico de la infancia. En P. Fuentes & L. Ramos-Lira (Eds.), *Violencia y salud mental: perspectivas desde la neurociencia, la clínica y la salud pública* (pp.

- 77-96). Ciudad de México: Editorial Grañén Porrúa, Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz”.
- Nithianantharajah, J., & Hannan, A. J. (2006). Enriched environments, experience-dependent plasticity and disorders of the nervous system. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(9), 697-709. doi: 10.1038/nrn1970.
- Páez-Martínez, N., Martínez-Mota, L., & Mercadillo, R.E. (2020). Violencia a edades tempranas y uso de drogas: aspectos neurobiológicos y psicosociales. En P. Fuentes & L. Ramos-Lira (Eds.), *Violencia y salud mental: perspectivas desde la neurociencia, la clínica y la salud pública* (pp. 99-124). Ciudad de México: Editorial Grañén Porrúa, Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz”.
- Paez-Martinez, N., Flores-Serrano, Z., Ortiz-Lopez, L., & Ramirez-Rodriguez, G. (2013). Environmental enrichment increases doublecortin-associated new neurons and decreases neuronal death without modifying anxiety-like behavior in mice chronically exposed to toluene. *Behavioural Brain Research*, 256, 432-40. doi: 10.1016/j.bbr.2013.09.007.
- Páez-Martínez, N., Pellicer, F., González-Trujano, M. E., & Cruz-López, B. (2020). Environmental enrichment reduces behavioural sensitization in mice previously exposed to toluene: the role of D1 receptors. *Behavioural Brain Research*, 390, 112624. doi: 10.1016/j.bbr.2020.112624.
- Paredes, L. (2018). *Libertad en tolueno. Una experiencia de nacer, crecer, vivir y sobrevivir en la calle* (Tesis Doctoral, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, México). Recuperado de: http://www.antropologiafisica.org/pdf/lorena_paredes.pdf
- Paredes, L., Enciso, F., & Mercadillo, R.E. (2022). Women as users and dealers of inhalants in the streets of Mexico city: A study on empowerment, cooperation, and trust at the margins. *The International Journal on Drug Policy*, 99, 103440. doi: 10.1016/j.drugpo.2021.103440
- Ruíz-Taracena, Elvia. (2010). Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 393-409.
- Terán-Pérez, G., Arana, Y., Paredes, L., Atilano-Barbosa, D., Velázquez-Moctezuma, J., & Mercadillo, R.E. (2020). Diverse sleep patterns, psychiatric disorders, and perceived stress in inhalants users living on the streets of Mexico City. *Sleep Health*, 6(2), 192–196. doi: 10.1016/j.sleh.2019.11.005
- Zhang, Y., Kong, F., Crofton, E.J., Dragosljvich, S.N., Sinha, M., Li, D., ... Green, T.A. (2016). Transcriptomics of environmental enrichment reveals a role for retinoic acid signaling in addiction. *Frontiers in Molecular Neuroscience*, 9,119. doi: 10.3389/fnmol.2016.00119
- Zhang, Y., Vakhtin, A.A., Dietch, J., Jennings, J.S., Yesavage, J.A., Clark, J.D., ... Furst, A.J. (2021). Brainstem damage is associated with poorer sleep quality and increased pain in gulf war illness veterans. *Life Sciences*, 280, 119724. doi: 10.1016/j.lfs.2021.119724

R e s e ñ a s

Reseña del libro



María de la Paz Pando Ballesteros y Elizabeth Manjarrés Ramos.
Editoras, Tirant humanidades, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, ISBN: 978-84-19071-44-6, 241 páginas¹.

Por:

Erika Tatiana Jiménez Aceros
Universidad de Salamanca, España
Erikat.jimenez@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-1877-8617>

Antes de escribir esta reseña, me preguntaba si existe o no el derecho a la paz. Para despejar esta cuestión fui invitada a la presentación del libro *El derecho a la paz y sus desarrollos en*

la historia, producto del trabajo arduo, eficiente y dedicado del Grupo de Investigación Reconocido por la Universidad de Salamanca “Historia de los Derechos Humanos”¹. Este se interesa por abordar diversas problemáticas que giran alrededor de los Derechos Humanos con la mirada enriquecedora de la historia y su enfoque interdisciplinar, que apunta a reflexiones críticas sobre la teoría, la praxis, lo social y lo político, que contiene el concepto de paz en nuestro entorno individual y colectivo.

La obra, en su primera edición, hace parte de la editorial *Tirant humanidades* de 2022 y cuenta con dos editoras, María de la paz Ballesteros y Elizabeth Manjarrés Ramos, y once investigadores/as que relatan sus diferentes perspectivas, consideraciones desde su

¹ Ver Pág. Web: <https://girhdh.blogspot.com/>

experiencia y su campo de acción sobre la paz. Estos evocan a la toma de conciencia y a actuar frente a la responsabilidad que tenemos como personas, es decir, contribuir a un mundo más incluyente, sensible y con sentido de pertenencia.

Sus 241 páginas son distribuidas en: portada, contraportada, índice, introducción y once artículos, cada uno de ellos con sus respectivas referencias bibliográficas.

Acorde a esto, cada artículo entra en sincronía con el siguiente para darle coherencia, enriquecerlo y avivar el pensamiento de cada autor/a/e sobre el tema. La lectura se hace fluida, con palabras propicias para todo tipo de lector e investigador.

En la introducción del libro, se puede encontrar un breve resumen del contenido de la obra. En ella resaltan que, desde la historia, el concepto de paz tiene un carácter polisémico, debido a las diferentes culturas que existen alrededor del mundo. Esto presupone decir que tal concepto arroja un sentido subjetivo e interpretativo para cada individuo, así como para cada comunidad o colectivo, lo cual permite una conciencia crítica que visibiliza las diversas narrativas de aciertos o desaciertos que giran en torno a la paz.

Tradicionalmente la historiografía se ha enfocado en el análisis de las guerras y las violencias, como “única” alternativa para hallar la paz de los pueblos. No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial, da un giro inesperado, se empieza a estudiar la búsqueda de la paz por medios no violentos; de modo que entra en auge la paz positiva, que resalta la importancia de satisfacer las necesidades básicas del ser humano como parte esencial para la construcción de paz. Ese giro permite pasar del paradigma de la polemología, al paradigma de la irenología, es decir, del estudio de la guerra al estudio de la paz. Esto en la historia ha ido tomando importancia, puesto que se centra en visibilizar e indagar las nuevas formas de resolver los problemas históricos y los asuntos internacionales, a través de un análisis concienzudo de los conflictos, sus actores, sus causas, los detonantes, los factores que agravan la violencia y los que los suavizan. A su vez, se guían por las propuestas de los movimientos sociales a favor de la paz y sus modos divergentes de construcción netamente histórica. Con relación a esto, la historia, como disciplina de

conocimiento, no solo recurre a hechos importantes del pasado dignos de memoria para su estudio, sino que va más allá, trae a colación hechos para tomar posición frente a los fallos cometidos, resaltar lo bueno y a partir de ahí, poder construir una nueva historia para nuestros pueblos.

La investigación histórica permite fijar la mirada en todas las posibilidades no violentas que puedan existir para la búsqueda de la paz y el restablecimiento de los vínculos humanos, pero no puede hablar de manera explícita del “derecho a la paz”, puesto que no existe en ningún tratado o estándar internacional tal derecho. Sin embargo, solo se le reconoce como un derecho de tercera generación, también conocidos como derechos de solidaridad o de los pueblos, es decir, son aquellos derechos que están implícitos en la Carta de 1948, en la Declaración de los Derechos Humanos, que surgen por la necesidad de cooperar entre las naciones para que afronten juntos los problemas globales. Asimismo, estos derechos se convierten en una condición indispensable para que los seres humanos tengamos una vida llena de libertad y democracia, donde es importante la vida, la alimentación, la educación y la salud, para una educación y cultura de paz.

En ese sentido, la obra aquí reseñada destaca las reflexiones y aportaciones de importantes investigadores sobre *la paz*, un tema de preocupación mundial de nuestro tiempo. Pese a que en el pasado muchos filósofos como Erasmo de Rotterdam, Hugo Grocio, Abad de Saint- Pierre, Jean- Jacques Rousseau, Immanuel Kant, entre otros, ya habían manifestado dicha preocupación, actualmente sigue siendo un tema muy vigente, debido a la fragilidad de los vínculos humanos, la indiferencia social, la explotación de los recursos naturales y, también, al acaparamiento del poder por pocas manos.

A continuación, haré una breve descripción de los tres primeros artículos de la obra para que el/la lector(a) se haga una idea del gran bagaje intercultural de pensamiento crítico, luego mencionaré los demás artículos que en conjunto le dan vida a la obra. Con esto el lector puede corroborar que *la paz*, no solo es ausencia de guerra, sino que también existen otros enfoques importantes que se deben discutir cuando se habla de ella, como por ejemplo la equidad de género, la justicia social, la paz ambiental, el decrecimiento, la

educación intercultural, la seguridad alimentaria y la perspectiva decolonial. Teniendo en cuenta el índice del libro, estos son los once trabajos académicos que lo contienen:

Para Ana María Carabias, en su artículo *Saber y poder para la paz. Semblanza de Gaspar de Bracamonte y Guzmán, plenipotenciario en las paces de Westfalia (1648)*, es importante visibilizar las acciones de grandes hombres que han hecho historia, pero que son poco recordados, tal es el caso de don Gaspar de Bracamonte y Guzmán (1592-1676), que nació en Peñaranda de Bracamonte (Salamanca), un personaje fundamental en la política nacional española e internacional, conocido como “El III conde de Peñaranda” (título adquirido en el año de 1603) o “El Peñaranda”. A la edad de 33 años recibió una beca de capellán en el Colegio Mayor de San Bartolomé de la Universidad de Salamanca, lo que le abrió las puertas a una carrera diplomática de éxito, puesto que en el año de 1648 el rey Felipe IV lo designó como plenipotenciario español en el Congreso de Münster, para ser precursor y mediador de paz en la Guerra de los Treinta Años. En ese mismo año, “El Peñaranda” fue uno de los principales firmantes del Tratado de paz entre España y las Provincias Unidas, de ahí en adelante surgieron una serie de acuerdos bilaterales que representaron un giro importante en la historia de Europa. Asimismo, se consideró una persona indispensable para la firma de la paz franco-española, un requisito previo a la posterior elección imperial. Teniendo en cuenta esto, se puede calificar como un defensor de la paz de su pueblo y del territorio europeo, puesto que trabajó con ahínco para lograr la Paz de los Pirineos, entre Francia y España, la cual ponía fin al conflicto iniciado en la Guerra de los Treinta años.

En 1663 fue nombrado Embajador extraordinario en Roma y, más adelante, en 1671 fue nombrado presidente del Consejo de Italia. Gaspar de Bracamonte, sin lugar a duda, supo aprovechar el poder que le otorgó el rey para destacar su profesionalismo, conocimientos y capacidad humana

enfrentando los retos que les fueron encomendados, como, por ejemplo, alcanzar la Paz de Münster en 1648 e interceder como gestor en los tratados de paz de Westfalia. Estos últimos dieron lugar al primer congreso diplomático moderno que, a su vez, inició un nuevo orden

en Europa Central basado en el concepto de soberanía nacional. Sus grandes esfuerzos por alcanzar la paz, su carrera política y su preocupación por darle solución a los problemas sociales de su época, lo llevaron a buscar alternativas positivas que se vieron reflejadas en sus acciones. Con todo esto, la autora resalta que el ascenso diplomático que alcanzó el Gaspar de Bracamonte se debió a su formación en la Universidad de Salamanca, pero, sobre todo, el haber pertenecido al Colegio Mayor de San Bartolomé de Salamanca, puesto que afirma que si él no hubiera sido colegial mayor, muy posiblemente no hubiera tenido todos los nombramientos que recibió en su vida. En consecuencia, la vida y obra de don Gaspar de Bracamonte es poco recordada para toda su lucha social y política de la época, por ende, se debe visibilizar las obras que han hecho grandes hombres y mujeres a través de la historia. Todo esfuerzo por alcanzar la paz de un país debe ser visto como un hecho de gran heroísmo y virtud en nuestra sociedad que se le debe dar la importancia que se merece.

El artículo titulado *La Paz universal y permanente solo puede basarse en la justicia social* del investigador Enrique Cabero Morán, reafirma que la paz es mucho más que la ausencia de guerra, requiere una proeza incesante sobre la defensa de los derechos laborales y sociales, que garanticen el bienestar y la equidad en las personas. No se puede hablar de paz en un mundo de injusticias, miseria, explotación laboral y privaciones de los derechos fundamentales. En ese sentido, el autor destaca fechas importantes como: el día Escolar de la paz (30 de enero); día internacional de la paz (21 de septiembre), y día Internacional de la Convivencia en Paz (16 de mayo), las cuales nos recuerdan la lucha de algo que es intangible pero necesaria para crear un mundo menos indiferente frente a los problemas sociales. En esta medida, trae a colación la labor fundamental de los ODS y de la Agenda 2030, en especial el ODS 16: “paz, justicia e instituciones sólidas”; el preámbulo de la Constitución Española de 1978; el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y la promulgación en España de la Ley 27/2005, sobre el fomento de la educación y la cultura de paz, todas estas con algo en común, acercarse a la idea de paz, desde diferentes metas y mandatos que requieren un esfuerzo individual, colectivo e institucional para descartar actos violentos que puedan perjudicar la integridad y dignidad de las personas.

De igual modo, el autor nos recuerda el pacto político que cimentó el Estado social y

democrático de Derecho, la Organización Internacional del Trabajo y la Unión Europea, donde hubo un reconocimiento por los derechos sociales y ciudadanos para garantizar el bienestar, la libertad y la igualdad. Es en esa medida que nace la justicia social, como parte importante para hablar de una presunta paz universal, puesto que esta protege los derechos y deberes de los ciudadanos frente a una sociedad violenta. Esto significa que, la justicia social no está de acuerdo con las desigualdades, la exclusión social, el mal desarrollo, la inadecuada distribución de la riqueza, la pobreza, y el analfabetismo. En cambio, aunque existan leyes y metas, como la Agenda 2030, que cobijen al ciudadano, la justicia social crea una conciencia crítica capaz de transformar una sociedad violenta, en una sociedad de paz. Esta aviva el sentido por lo humano y lo ambiental, por el cuidado del otro que día a día alimenta esa paz que tanto se anhela.

El investigador Guillermo Á. Pérez, en su artículo, *De la paz entre los europeos o la esencia primera del europeísmo*, nos recuerda las tres ideas fuertes del europeísmo, la primera, la paz entre los europeos; la segunda, el buen gobierno democrático; y la tercera, el bienestar económico de los pueblos. No obstante, se enfoca en destacar la primera idea, la cual es llamada la esencia primera del europeísmo. Durante todo el texto, el autor, deja entrever que pese a las guerras que ha sufrido el continente europeo a través de la historia, siempre la aspiración ha sido la paz. Esto lo confirma, citando varios documentos que fueron escritos para edificar la paz y la seguridad, algunos de estos son: el plan pergeñado en la República Cristiana de Pierre Dubois en 1306, los planteamientos de abad de Saint- Pierre, el escrito filosófico *Sobre la paz perpetua* del filósofo Immanuel Kant, y el tratado de Westfalia en 1648.

Después de esta fecha, surgieron más guerras y enfrentamientos que debilitaron la paz que tanto promulgaban. Los intereses económicos, políticos y sociales entre algunos países europeos, hizo que nuevamente se dieran a los conflictos bélicos, donde la política y las ideologías contribuyeron a una violencia intensa que generó una crisis en la democracia. Después de la segunda mitad del siglo XX, una vez más toma fuerza la idea de constituir una paz más fáctica, convirtiéndose en la máxima aspiración de los nuevos europeos. Se crea el proyecto de integración europeo bajo la declaración del 9 de mayo de 1950, el cual

sustentaba la importancia de una integración comunitaria dentro del ideal europeísta, es decir, esa necesidad de consolidar la paz entre los europeos. Aún, en nuestros días, este proyecto sigue en marcha, gracias a que la mayoría de las naciones europeas están comprometidas con la paz, el buen gobierno democrático y el desarrollo socioeconómico, las tres ideas fundamentales del europeísmo.

Con todo esto, el autor en su artículo revela el gran esfuerzo que ha sido mantener intacto el ideal europeísta, pues cada guerra que ha existido debilita la búsqueda de la paz y hace que ésta pueda convertirse en una quimera. Sin embargo, en la actualidad esa esencia primera del europeísmo sigue latente en los países europeos, que luchan incansablemente porque la paz sea una realidad entre sus naciones y pueda esta consolidarse.

Hasta este momento, he mencionado brevemente el contenido de los tres primeros artículos, sus enfoques llevan a un panorama divergente de lo que se puede entender por el concepto de paz o los intentos por hallarla. En esta medida, cabe mencionar los ocho artículos restantes de la obra que nos acerca hacia ese ideal de paz que queremos en nuestro entorno social, los cuales son:

La deslegitimación del discurso franquista sobre la paz desde la Revista Cuadernos para el Diálogo de María de la Paz Pando Ballesteros; La tragedia de las guerras chechenas: la unión Europea y las organizaciones internacionales a la búsqueda de la paz de Ricardo Martín de la Guardia; Justicia tradicional, memoria y paz de Calma Tavares; Las mujeres y la paz: el legado y los procesos recientes de Montserrat Huguet; Aportes del pensamiento y del feminismo de(s)colonial a los Estudios para la Paz de Elizabeth Manjarrés Ramos; La educación intercultural como herramienta para la paz y la tolerancia entre los pueblos de Pedro Garrido Rodríguez; Relaciones entre paz y seguridad alimentaria: un análisis de hechos y derechos de Lucía Vallecillo Graziatti; y, por último, Paz ambiental desde una perspectiva compleja de Bernardo Alfredo Hernández Umaña.

Estos once artículos son, a mi modo de ver, propuestas y reflexiones de gran contenido académico, porque representan un abanico de investigaciones que suman y enriquecen el

concepto de paz. Cada uno de ellos muestra un camino diferente y válido, que conduce hacia la comprensión de dicho concepto. Por eso, no es nada extraño entender la paz como una lucha no violenta frente a los conflictos bélicos; la paz como una meta personal y colectiva que restablezca los vínculos humanos; la paz como un ejercicio diario de valores y respeto hacia el “otro”; la paz vista como el respeto a la vida (humana y naturaleza), la justicia, la memoria y la verdad; la paz vista desde los aportes de los feminismos y el pensamiento decolonial; la paz desde una educación intercultural; la paz vista desde la seguridad alimentaria y la protección del medio ambiente; y la paz como paz imperfecta, es decir, como un proceso inacabado que siempre está en construcción. Dicho lo anterior, se puede afirmar que el concepto de paz es un concepto heterogéneo, puesto que tiene en cuenta las diferentes cosmovisiones existentes en una sociedad o comunidad. Por lo tanto, no se puede hablar de una definición o modelo único de paz, sino que se debe hablar de *paces*, en plural, reconociendo la diversidad cultural y los múltiples enfoques que representa esta palabra.

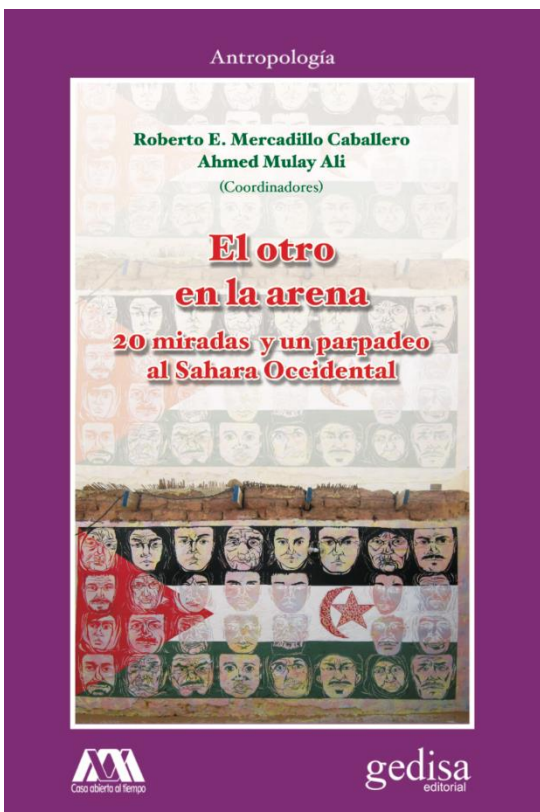
De manera que, como investigadora, recomiendo este libro porque tiene una amalgama de conocimientos que, de la mano con la historia, hacen despejar las dudas existentes sobre el derecho a la paz. A su vez, invita al lector a actuar frente a los conflictos mal gestionados, a buscar herramientas que hagan disminuir los índices de violencia y desde ahí, construir nuevas posibilidades de *paces*. En definitiva, si este libro llega a sus manos, no lo deje ir y léalo, porque desearo le convencerá que la paz no es una utopía, sino una realidad incluyente capaz de transformar nuestro presente.

Referencias

Pando Ballesteros, María de la Paz; Manjarrés Ramos, Elizabeth y otros (2022), *El Derecho a la Paz y sus desarrollos en la Historia*, Editoras, Tirant humanidades, Tirant lo Blanch, Valencia (España).

El libro *El Derecho a la Paz y sus desarrollos en la historia*, forma parte de los trabajos realizados del grupo de investigación reconocido GIR " Historia de los derechos humanos" de la Universidad de Salamanca (España). Pretende atendernos a las diversas perspectivas de grandes investigadores sobre la pregunta si existe o no un derecho a la paz y en qué

medida. Cada uno va a responder a estas cuestiones, dependiendo de su experiencia y de su enfoque investigativo. Por ende, es un libro fascinante que orienta al lector hacia un camino con diversos matices, que sobre pasa los esquemas académicos para poder contar las narrativas que surgen cuando hablamos de paz, desde una mirada descolonial, feminista, filosófico e histórico.



Roberto E. Mercadillo & Ahmed Mulay (2014). *El otro en la arena. 20 miradas y un parpadeo al Sahara Occidental*. Ciudad de México: Gedisa/Universidad Autónoma Metropolitana.

Por:

Luis Guillermo Guerrero Méndez
Justicia Transicional y Paz, A.C.

La primera vez que tuve contacto con este libro fue hace casi 10 años, en medio de un ambiente universitario que poco a poco retomaba la quietud después de los cambios políticos que llenaron de molestia, indiferencia y hartazgo a miles de

estudiantes y comunidades reactivadas después de tantos años de no ver la tan esperada alternancia política en México.

El pecho se cargaba de rencores y rencillas contra los *enemigos*; nos desconcertaba el cuestionamiento y el regaño de quienes compartían nuestros espacios sin gusto y, paradójicamente, sin pesar, hartos del ruido que generaba la denuncia constante. Así fue como poco a poco vi apagarse en los rostros y adentros de colectivos, el interés por intentar cambiar nuestra realidad.

En esos tiempos de desesperación y tristeza, en los que las acciones no brindaban resultados, en los que cuestionábamos nuestro rol como estudiantes y como activistas, fue cuando escuché la presentación de “*El otro en la arena. 20 miradas y un parpadeo al Sahara Occidental*”, que retrataba la visión y cercanía latinoamericana con la realidad de 40 años de resistencia saharauí.

Por primera vez escuché a alguien reflexionar sobre la *cultura de paz* y algo llamado *cultura de guerra*. Las palabras que escuché y la posterior lectura de periodistas, académicos, literatos, activistas y funcionarios que integran el libro, me permitieron repensar las tan diferentes formas de conceptualizar la paz y las diferentes formas de contactar con esas manifestaciones de la guerra y la violencia que impregnan nuestra vida cotidiana.

Reconocí a la empatía como un elemento clave y pacificador; la capacidad que propicia entender lo que se vive en las jaimas y en el desierto saharauis, en equivalencia con los campamentos y caravanas migrantes en nuestro país. Comprendí el impacto separatista del muro de dos mil kilómetros que divide el territorio saharauí y el impacto de la línea roja en el norte de México. Sentí el dolor que provocan las minas explosivas enterradas en el desierto del Sahara, que arrebatan a amigos y hermanos y que hieren con la misma magnitud que provoca no encontrar a un hijo o hija desaparecida en la misma fracción de segundo al otro lado del atlántico, en México.

Este libro me llevó de la mano para observar, desde 21 miradas diferentes, un conflicto que ha perdurado por 50 años, con matices económicos, artísticos, antropológicos, geopolíticos y psicológicos que conducen a recapitular la realidad local y comprender la vida humana de otra forma, tanto en el desierto saharauí, como en las calles de la capital mexicana.

- No existen, en sí mismos, uno o varios enemigos. Es la identificación de responsabilidades, las consecuencias de años de omisiones y negligencias, lo que ha promovido la vulneración del bienestar y los derechos de las personas para atreverse a denunciar su reconocimiento y reparación.
- No se trata sólo de un actor de la violencia o de una víctima que la recibe. En su complejidad, el ejercicio de la cultura de guerra y sus manifestaciones violentas afectan a las individualidades vulneradas, así como a las comunidades y grupos a las que pertenecen; los fragmenta, polariza y apacigua las necesidades sentidas del “nosotros”.
- No se trata solo de la empatía personal. Desde la cultura de guerra, en la que es prioritario el bienestar propio que conduce a la vulneración, al abuso y la dominación,

se engarza también la empatía *colectiva*, el reconocimiento del otro que posibilita la comprensión del momento histórico que sujeta a las comunidades y a las personas y, con eso, favorece la solución pacífica del conflicto.

- No se trata de una sola paz, ni de una sola guerra. Comprender que la paz no es la ausencia de guerra, nos hace ver que no existe una sola forma de manifestarse. Podemos reconocernos que, dentro de uno o varios conflictos, podemos asumir roles y responsabilidades que nos acerquen a su resolución pacífica.
- No se trata sólo de los Estados-Nación, sino de los pueblos que los conformamos. Si bien la resistencia saharauí tiene como objetivo el reconocimiento de la República Árabe Saharaui Democrática, su pueblo, la gente que se ha organizado, cuidado y educado entre sí, es la que ha visibilizado la exigencia de su nombramiento. Es la acción de la comunidad organizada la que importa, y no sólo la firma de una entidad politizada.
- No se trata sólo de políticas públicas, sino también del buen trato. Aunque los gobiernos sean los responsables de posibilitar y favorecer las dinámicas pacíficas entre los ciudadanos, somos nosotros los que podemos contribuir con la pacificación de nuestros espacios y tejidos sociales basados en el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la cooperación.

Siguiendo estas reflexiones, reconozco la diversidad de opiniones, vivencias y emociones que se conjugaron en este libro posibilitado por la coordinación de Roberto E. Mercadillo y de un singular y entusiasta saharauí, Ahmed Mulay, quien con paciencia recopiló y guardó durante largos años varias tesis y artículos que los visitantes en sus tierras de arena le hacían llegar al contagiarse de la causa y carisma del desierto y sus habitantes.

Hoy, 10 años después y con más cercanía a lo que es y significa la cultura de paz, con conocimiento de su impacto en las políticas nacionales e internacionales, con conocimiento de las acciones promovidas por la UNESCO, con la lectura del Manifiesto 2000 y la difusión de la Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el Siglo XXI, recuerdo con suma felicidad mi cercanía con este libro. Capítulo a capítulo encontré esa esperanza que se desvanecía frente a la realidad abrumadora que me aplastaba hace una década.

Si bien hoy mismo no puedo decir que el impacto de la política estructural en México y del mundo no ha cesado y no es menor, si puedo decirte a ti lector o lectora que (como lo dijeron Mercadillo y Mulay en aquella primera presentación de este libro), si observamos las acciones en el mundo, éstas no nos permitirán olvidar que hay gente actuando para construir presentes y futuros distintos.

Deseo que tu lectura de *“El otro en la arena. 20 miradas y un parpadeo al Sahara Occidental”*, tal como a mí, te dé la calma para leer tu realidad desde una perspectiva diferente, te dé la paciencia para no esperar los resultados en la inmediatez de este mundo globalizado, te dé la ternura para ver las acciones de construcción de paz en el barrio y en las asambleas, te dé el interés por la ciencia que está tratando de compartir nuevas formas de hacer conocimiento sin la vulneración ni la extracción, te dé la tolerancia para comprender la reacción y acción del otro sin recurrir a la violencia, te dé la alegría o la necesidad de intentarlo nuevamente el día de mañana, te dé la empatía para solidarizarte con quienes habitan el desierto y vincularte con ellas y ellos desde lo más profundo de tu persona y tu ser político.

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.
- La 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. Construcción de 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 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)

