

HELEN CONTRERAS HERNÁNDEZ
ÁNGELA KARINA ÁVILA HERNÁNDEZ
COORDINADORAS

REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE
**EDUCACIÓN PARA LA PAZ
Y LA CIUDADANÍA**

REFLEXIONES
MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE
EDUCACIÓN PARA LA PAZ
Y LA CIUDADANÍA

Reflexiones multidisciplinarias sobre educación para la paz y la ciudadanía /Helen Contreras
Hernández, Ángela Karina Ávila Hernández, coordinadoras .—Cd. Victoria, Tamaulipas :
Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Colofón , 2021.

225 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Educación para la paz. 2. Civismo. I. Contreras Hernández, Helen, coordinador. II. Ávila
Hernández, Ángela Karina, coordinador.

LC: JZ5534

DEWEY: 370.115

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2021

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • www.uat.edu.mx
consejopublicacionesuat@outlook.com



**Fomento
Editorial** Una edición del Departamento de Fomento Editorial
de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-8750-69-6

Colofón S.A. de C.V.
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México
www.colofonlibros.com • colofonedicionesacademicas@gmail.com
ISBN Colofón: 978-607-635-249-6

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea
cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.
Impreso en México • *Printed in Mexico* El tiraje consta de 350 ejemplares

**Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante
un especialista en la materia perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores
(SNI). Asimismo, fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón
Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del primer semestre 2021, donde
se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” con diagnóstico positivo.**

REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CIUDADANÍA

COORDINADORAS:

Helen Contreras Hernández
Ángela Karina Ávila Hernández





Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Ing. Rafael Pichardo Torres
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA DE PAZ EN TAMAULIPAS	15
<i>Helen Contreras Hernández</i>	
<i>Marco Antonio Cortina Saint André</i>	
1. Introducción	15
2. Derechos humanos y justicia	17
3. Hacia la construcción de una cultura de paz	20
4. Cultura de paz y derechos humanos	24
5. Nueva justicia de paz en Tamaulipas	26
PRÁCTICAS CULTURALES DE PAZ EN CONDICIONES DE DOMINACIÓN LEGAL EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA	29
<i>Fátima Yaneth Mérida Vélez</i>	
1. Práctica de la guerra y práctica de la paz	29
2. Práctica jurídica: justificación legal de lo que es posible hacer y tener	34
3. Adquisición de derechos y extinción de obligaciones: dominación legal en la administración de justicia	40
4. Prácticas culturales de paz en condiciones de dominación legal	44
FRENTE A LA VIOLENCIA: LA PEDAGOGÍA DEL AFECTO, DEL INTERIOR Y LA COMPASIÓN	49
<i>Víctor Manuel Ponce Grima</i>	
<i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i>	
<i>Arturo Torres Mendoza</i>	
1. Introducción	49
2. Las violencias en las escuelas secundarias	50
3. La crueldad y la violencia en la escuela y la vida cotidiana	51
4. La violencia escolar, ¿minitotalitarismos?	54
5. De la ira al perdón	55
6. La pedagogía del reconocimiento	58
7. Hacia una pedagogía del afecto, la interioridad y la compasión	61
8. La pedagogía de los afectos y el desarrollo interior	63

9. La pedagogía de la compasión	66
10. Una ruta de trabajo para la pedagogía de la compasión	69
11. Conclusiones	71

EDUCACIÓN EN DERECHOS Y REGLAMENTOS ESCOLARES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS 77

Ana Cecilia Valencia Aguirre

José María Nava Preciado

1. Introducción	78
2. El desarrollo moral en la perspectiva constructivista	80
3. Adolescencias, derechos y reglamentos	84
4. Metodología: las voces y el análisis	86
5. Opiniones de adolescentes sobre el reglamento escolar	87
6. Reflexión final	94

LA DIMENSIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN BAJO UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA: POSIBLES APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS 97

Luis René Bautista Castro, Ph.D

Diana Marcela Ortiz Sierra, Esp.

1. El concepto de educación	97
2. El aporte de la psicología a la educación	98
3. La dimensión moral de la educación: creencias y prácticas ideológicas	100
4. Creencias sobre lo psicológico en la escuela	102
5. La alternativa interconductual	104
6. Una interpretación interconductual de la dinámica del aula de clase	107
7. El caso “Daniel”	108
8. El caso “María”	109
9. El caso “Juana”	109
10. Ejercicio psicológico	110
11. Nuevas ciudadanías, escuela y moral	112

LA CULTURA DE PAZ COMO HERRAMIENTA PARA COMBATIR LA XENOFobia EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD EN MÉXICO 117

Ana Saiz Valenzuela

María Fernanda Rivero Benfield

Sandra Elizabeth Álvarez Orozco

1. Situaciones que se experimentan en México de especial preocupación	118
2. Integración, acceso a derechos, combate a la discriminación y xenofobia	119

3. La cultura de la paz, como elemento fundamental ante la xenofobia y discriminación en México	123
3.1 La atención a personas en situación de movilidad humana en la Ciudad de México	124
3.2 Práctica y resultados	128
4. Conclusiones	131

EL ROL DE LAS TI EN LA INMERSIÓN SOCIAL EN UN PERIODO DE CONVIVENCIA PACÍFICA 135

Hugo B. Palacios-Pérez

J. Inés Zambrano-Dávila

Leopoldo Rodríguez Matías

1. Introducción	135
2. Desarrollo PND-2019-2024	136
3. Agenda 2030-ONU	137
4. Violencia y paz	137
5. Conflicto y COVID-19	138
6. Oportunidades y salidas	141
7. Relaciones sociales violentas/pacíficas	142
8. Compromiso social con la educación	143
9. Tecnologías y COVID-19	144
10. TI y Paz	145
11. A modo de conclusión	146

EL POSICIONAMIENTO EN PRÁCTICAS CONVENCIONALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ 149

Luis René Bautista Castro

1. Introducción	150
2. El aporte social de la psicología no es equivalente al aporte del psicólogo	151
3. El aporte social de la psicología como extensión interdisciplinar	154
4. El análisis del posicionamiento en prácticas convencionales como ejemplo de extensión interdisciplinar del conocimiento psicológico	156
5. Cultura de paz y posicionamiento	159
6. Aspectos relevantes del posicionamiento en relación con la cultura de paz	161
7. Reposicionamiento en el ámbito de la cultura de paz	165
8. Síntesis y conclusión	166

IMPORTANCIA ACTUAL DEL ESTUDIO DE LOS ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS INTERPERSONALES	171
<i>Alejandro César Antonio Luna Bernal</i>	
1. Introducción	171
2. Conceptualizaciones de los estilos de manejo de conflictos	172
3. Modelos sobre estilos de manejo de conflictos	177
4. Transformaciones en las áreas de investigación e intervención involucradas	185
5. Conclusiones	193
 REFLEXIONES SOBRE NOSOTROS MISMOS DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINARIA	 199
<i>Ángela Karina Ávila Hernández</i>	
1. La paz como ausencia de guerra: paz-dominación	200
2. La paz como erradicación de las violencias: paz-justicia social	205
3. La paz como un aspecto del comportamiento social	211
4. Comentarios finales	223

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos perseguidos por el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, así como por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, consiste en la necesidad de trabajar en la difusión y construcción de una cultura para la paz. Esto resulta por demás necesario, dadas las condiciones actuales del país. No solamente se está enfrentando a las formas de violencia ya “tradicionales” en la historia de México (violencia estructural y violencia generada por el crimen organizado), sino que ahora, además, se han vuelto visibles otras formas de violencia (violencia de género) y se han creado nuevos espacios (las redes sociales) en los que esta se presenta, ejerce y perpetúa.

Así, la realidad actual trae consigo no sólo nuevos fenómenos tales como el *ciberbullying*, sino también el resurgimiento de posturas que parecieran no tener cabida en el ser humano del siglo XXI. El fascismo, el racismo y la misoginia, parecieran estar recuperando una fuerza inusitada y con ello estar generando aún más violencia. Aunado a todo lo anterior, el confinamiento que se ha vivido en todo el mundo producto de la pandemia de COVID-19 ha mostrado lo verdaderamente vulnerables que pueden ser algunos de los sectores de la población mundial que están más expuestos a sufrir tanto a través de la violencia directa ejercida por sus propios familiares como a través de la violencia estructural que sostiene y acrecienta la desigualdad económica. Pero no únicamente eso, de manera indirecta, esta pandemia ha mostrado también la violencia que ejerce la especie humana al planeta y a las otras especies que comparten el mundo. En suma, esto permite percatarse de la forma en que las acciones de los humanos afectan el entorno, e irremediablemente terminan regresando al humano de formas que no se imaginaban como una posibilidad real.

Precisamente por esto es válido preguntarse tanto por las causas de la violencia como por la posibilidad de crear un entorno distinto que permita una convivencia pacífica: ¿Qué es lo que se encuentra en el fondo? ¿Cuáles son las causas de esta nuestra realidad tan convulsa? A este respecto, la historia de la humanidad pareciera mostrar que la violencia, o por lo menos la agresión, ha acompañado al humano desde sus orígenes. ¿Cómo entonces, pueden generarse mecanismos que construyan una cultura de la paz?

Precisamente por la centralidad de realizar una reflexión acerca de la viabilidad y pertinencia de trabajar en la construcción de estrategias eficaces y pertinentes para la educación en la cultura de la paz y de nuevas ciudadanías es que la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a través de la División de Estudios

de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Campus Sur convocó a una variedad multidisciplinar de investigadores en el tema para que contribuyeran, a través de sus reflexiones y sus experiencias, con la creación de este libro.

Como podrán apreciar los lectores, cada uno de los distintos autores desde su perspectiva disciplinaria presenta una reflexión profunda acerca de la posibilidad de la construcción de una sociedad más pacífica y cómo es que, desde su ámbito de experticia, se puede contribuir a lograrlo.

Los autores contribuyen desde el derecho, la psicología, las ciencias del comportamiento, las TI, la pedagogía y la filosofía para mostrarnos cómo, a pesar de partir desde marcos conceptuales y posturas de análisis diferentes, pueden encontrarse ciertos puntos en común cuando se analiza el mismo fenómeno.

Los dos primeros capítulos ofrecen reflexiones sobre la paz desde la perspectiva jurídica. En el primero, los autores reflexionan sobre cómo, a partir de la institucionalización del respeto a la justicia y los derechos humanos en distintos Ordenamientos Jurídicos en el estado de Tamaulipas se evidencia que: *El proceso de evolución legislativa en este ámbito de la ciencia jurídica ha sido evidente, lo que se percibe en las trascendentes reestructuras de las instituciones jurídicas con el único objetivo de mejorar la impartición de justicia y lograr que se realice de forma rápida, imparcial y pacífica.* En el segundo, la autora parte de la consideración tanto de la guerra como de la paz como prácticas humanas, esto es, deja de considerarlas como propiedades intrínsecas a los seres humanos o a los grupos de seres humanos y las re-significa como producto del hacer cotidiano de los mismos. Este cambio de perspectiva le permite establecer una vinculación con la práctica social de la administración de la justicia y su desarrollo histórico a través de distintas culturas, lo que a su vez le permite resaltar la diferencia entre lo que podrá ser la paz como producto de la guerra y la paz en tanto que *práctica compartida de consenso, acuerdo y tranquilidad mutua.*

Los siguientes tres capítulos (3, 4 y 5) toman como punto de partida la educación y las prácticas e intentos que se presentan dentro de las instituciones dedicadas a ésta para la construcción de una cultura de la paz. En el capítulo 3 los autores analizan la violencia, y las repercusiones que ésta tiene, en los contextos escolares a fin de elucidar cómo es que podría presentarse el tránsito hacia una pedagogía que implique la construcción de una cultura más pacífica a través de la compasión, el reconocimiento del otro y la propuesta de una ética para la convivencia y para la paz. En el cuarto capítulo se analizan también los contextos escolares, pero ahora en función de la enseñanza de los derechos humanos de las y los adolescentes y desde la propia voz de esto últimos, por lo que resulta ser una muestra de la forma en que esta iniciativa ha podido o no, concretarse en la realidad

y la forma en que los adolescentes interpretan y ponen en práctica el ejercicio de los derechos humanos. En el quinto capítulo, el autor mostrará cómo, a través de la educación formal, la psicología estaría contribuyendo a la construcción de nuevas ciudadanías que implicaran una convivencia más pacífica.

Los capítulos 6 y 7 presentarán al lector los resultados finales de dos proyectos innovadores en la reflexión de la paz. El capítulo 6 aborda la relación existente entre la cultura de la paz y la xenofobia y cómo la primera puede ser una herramienta eficaz en la erradicación de esta última. Mientras que el capítulo 7 presentará un modelo que permite incluir el uso de las TI en el análisis de las relaciones que se presentan entre las personas en un periodo de convivencia pacífica.

Por último, los capítulos 8, 9 y 10 presentarán reflexiones teóricas que analizan a profundidad la posibilidad de generar intervenciones para la construcción de una cultura de la paz desde el “posicionamiento en prácticas convencionales” (capítulo 8); la importancia de la revisión de las distintas posturas existentes en el estudio de los estilos de manejo de conflictos interpersonales (capítulo 9); y el capítulo 10 refiere la forma en que los estudios de la paz pueden y deben ser vinculados con los estudios sobre el origen evolutivo del comportamiento social humano a fin de que los primeros puedan nutrirse de los avances que se presentan en los segundos. Invitamos al lector a que se interne en las páginas de este libro que ha surgido a partir de la reflexión, la esperanza y el compromiso compartido de contribuir a la construcción de nuevas formas de interacción que poco a poco ensanchen ese nosotros que podría fundamentar y sostener una cultura para la paz y la ciudadanía.

Tampico, Tamaulipas

Helen Contreras Hernández
Ángela Karina Ávila Hernández



DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA DE PAZ EN TAMAULIPAS

*Helen Contreras Hernández
Marco Antonio Cortina Saint André*

1. INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos constituyen parte de los fundamentos normativos del sistema jurídico mexicano, siendo el parámetro del pensamiento social en el siglo XXI. En la época actual, el Estado Mexicano ha tenido notables cambios en su organización jurídica, con el propósito de adecuarse a la evolución que se ha generado a nivel global. El fenómeno de la globalización ha tenido un gran impacto en el Orden Jurídico Nacional, específicamente en lo que respecta a la protección de los derechos humanos. De modo que el gobierno de México, a través de sus instituciones ha tenido que reforzar la seguridad jurídica de los mexicanos.

No es posible hacer referencia a la organización estatal sin mencionar al principal elemento integrador del Estado que es la población. Para que cada sujeto pueda desarrollar libremente su personalidad, es menester que la organización política asegure el apropiado desenvolvimiento de los individuos dentro de la colectividad de la que forman parte, para lo cual es preciso la tutela efectiva de los derechos humanos de las personas.

Los seres humanos requieren que los derechos derivados de nuestra esencia se encuentren debidamente protegidos. Durante el presente siglo, constituye un gran reto la protección de los derechos humanos, por lo que el gobierno a través de sus distintos niveles requiere buscar alternativas apropiadas para adecuarse a los constantes cambios que se generan en todo el orbe.

Históricamente, los derechos humanos coinciden con el origen de la humanidad. De modo que, las prerrogativas correspondientes a cada individuo en virtud de su naturaleza son anteriores a toda ley escrita. Es preciso que el Estado tenga siempre presente su relevancia para la consecución de los fines que se proponga alcanzar. Los individuos poseen los derechos de referencia, no porque hayan sido plasmados en un Ordenamiento Jurídico, sino porque forman parte

de la esencia de los seres humanos, de ahí el pronunciado interés por otorgarles la debida protección jurídica.

La manifestación de la actividad del sujeto dentro de la colectividad, tiene repercusión y trascendencia social y debe encaminarse al bienestar de la comunidad. Para guiar apropiadamente la conducta humana existe el Derecho, pero no como un conjunto de normas superiores al hombre por ser su creador, sino más bien, como una serie de preceptos al servicio de la humanidad. Por tanto, los derechos humanos también constituyen el fundamento para el desarrollo pleno de la personalidad del individuo y deben tener una consideración especial como parte de la regulación jurídica de la nación.

Mediante la reforma constitucional de 10 de junio de 2011 se reconoce expresamente en el texto de la Ley Fundamental que en México todos los individuos tienen las mismas posibilidades para el goce de los derechos humanos reconocidos constitucionalmente y en los tratados internacionales celebrados por el Estado Mexicano. El artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expresamente determina que “en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales en que el Estado Mexicano sea parte”.

A partir de la reforma al texto de la Constitución, los diversos Ordenamientos Jurídicos nacionales han tenido que adaptarse a los cambios generados, ponderando los derechos humanos de los sujetos para su aplicación efectiva por medio de las resoluciones judiciales. En relación al precepto constitucional en mención, los tratados internacionales han sido el motivo principal del reciente desarrollo de los derechos humanos a nivel mundial. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos que data de 1948, comienza un largo recorrido para extender globalmente el sistema de protección de los referidos derechos, mediante la creación de normas, organismos y procedimientos que han tenido como propósito la tutela efectiva de los derechos humanos entre las naciones. Asimismo, se han generado acuerdos internacionales para su consagración universal.

En la nación mexicana, desde hace algunos años, el Poder Judicial se ha dado a la tarea de facilitar el acceso a la justicia, así como fortalecer la cultura de paz con el propósito de que los conflictos entre los individuos se resuelvan de manera armónica. De tal modo, que a través de diversos medios se han ofrecido las condiciones idóneas para lograr un diálogo directo entre los interesados y dar una solución rápida, confidencial e imparcial a las distintas controversias.

Por ese motivo, en Tamaulipas se creó en el año 2007 el Centro de Mecanismos Alternativos para la Solución de Conflictos, dependiente del Poder Judicial del Estado. Desde su creación, mediante el referido órgano auxiliar del Poder

Judicial, se han generado las condiciones idóneas para solucionar las controversias pacíficamente. A través del presente estudio, por medio de la revisión de la literatura jurídica existente en materia de Derechos Humanos y Justicia de Paz será posible realizar algunas reflexiones sobre la oportunidad para los operadores jurídicos de resolver pacíficamente los conflictos mediante el nuevo sistema de justicia de paz en Tamaulipas, como instrumento para garantizar la eficacia normativa de los documentos internacionales referentes a los derechos humanos dentro del sistema jurídico mexicano.

2. DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA

El ser humano tiene derechos inherentes a su naturaleza, que son anteriores y superiores a cualquier ley escrita. Por esa razón las naciones tienen el deber de reconocer los privilegios que corresponden al individuo por el solo hecho de ser persona. Aunque el derecho es una creación del Estado, debe adaptarse a los cambios que se producen en la humanidad y coordinar de forma armónica los vínculos que se generan entre los sujetos, tomando siempre en cuenta el libre desarrollo de la personalidad individual, así como la obtención del bienestar social.

Todo Ordenamiento Jurídico es creado por el poder público, que a su vez, recibe dicha investidura mediante el consenso de los seres humanos, por lo que su deber consiste precisamente en tutelar a la persona en toda su extensión. El Estado tiene la obligación de mantener el orden y garantizar la seguridad jurídica de los sujetos que integran la comunidad. Es innegable que la organización estatal resulta esencial para la vida civil, pero dentro de sus funciones se encuentra la relativa a garantizar el apropiado desenvolvimiento de cada ser humano como integrante de la colectividad, por lo que debe establecer las estrategias pertinentes para lograr dicho propósito.

Los seres humanos no pueden ser considerados solamente como objeto de protección jurídica por parte del poder público, sino que los individuos constituyen el fundamento de los derechos humanos y la razón de la existencia de todo sistema jurídico. Los derechos humanos son prerrogativas que se confieren a cada persona en lo particular como ser único e irrepetible y que le otorgan la posibilidad de hacer valer dicha potestad ante los órganos estatales, ya que el sujeto constituye el sustento de toda disposición de naturaleza jurídica, política y social. José María Lozano (1972, p. 118), refiere que “los derechos del hombre son la base de las instituciones sociales y al mismo tiempo su objeto. Una institución en que se desconozca como base los derechos de la humanidad sería viciosa”.

Sin las personas, no podría existir el sistema de los derechos humanos. El hombre por su condición de ser humano tiene derechos inherentes a su naturaleza.

Vive en sociedad, porque dicha forma de vida le resulta indispensable para la consecución de los fines individuales que pretende lograr, así como para alcanzar las aspiraciones de la comunidad a la que está incorporado. Pero la colectividad a través de los órganos que ejercen el mando o autoridad debe procurar protección a cada uno de los seres humanos que participan en la misma, asegurándoles el goce de los derechos que les corresponden en razón de su esencia humana.

El reconocimiento de los derechos del hombre no se originó con el nacimiento de la humanidad, sino que ha sido el resultado de una larga lucha a través de la historia para que las indicadas prerrogativas se plasmaran tanto en los textos constitucionales como en acuerdos internacionales para la oportuna salvaguarda de los aspectos fundamentales del ser humano con el propósito de impulsar el libre desarrollo de la personalidad. El problema que ha existido a lo largo de la historia es que los mismos individuos han buscado el control de su propia especie, evitando que algunos seres humanos hagan valer los derechos que forman parte de su condición humana. Son muchos los sucesos que centraron la atención de las personas en la defensa de los derechos humanos. Especialmente, Luis Recasens Siches (2013, p. 553), puntualiza que:

[...] El surgimiento de los Estados totalitarios de varios tipos, el sinnúmero de ultrajes que esos Estados cometieron contra la dignidad humana, los atentados que perpetraron contra los más preciados bienes de la cultura occidental, y la Segunda Guerra Mundial por ellos desencadenada -con el sinnúmero de experiencias trágicas-, abrieron los ojos de nuevo hacia la importancia de los “derechos naturales o fundamentales del hombre”.

De modo que fueron las mismas arbitrariedades cometidas por el individuo contra sus semejantes las que motivaron la redacción de los instrumentos jurídicos destinados al reconocimiento y protección de los derechos humanos. Desafortunadamente fueron sucesos negativos perpetrados por los sujetos en contra de su misma especie los que sirvieron como fuente de inspiración para la creación de organismos, acuerdos y preceptos jurídicos internacionales que derivaron en la redacción de principios universalmente válidos para garantizar la efectividad de los derechos fundamentales del ser humano.

Los derechos humanos encuentran su sustento en el hombre mismo y son tan antiguos como la civilización humana, ya que precisamente constituyen una creación del individuo. Toda organización política tiene el deber de protegerlos y establecer las condiciones propicias para su adecuada tutela. Así lo pone de manifiesto Antonio Hidalgo Ballina (2006, p. 1), al indicar:

[...] Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos radican en la naturaleza misma del Hombre, ser racional y libre, y que no le vienen ni de la sociedad, ni del Estado, ni del mero reconocimiento que de ellos hacen las legislaciones positivas. Éstos deben declararlos y señalar las garantías jurídicas que aseguren su vigencia, pero suponen su existencia anterior que, ciertamente, está por encima y es independiente de la voluntad estatal.

De acuerdo a su condición natural, cada sujeto debe gozar de las mismas posibilidades para el cumplimiento de los fines individuales que se proponga, así como también estar dotado de los mismos derechos para lograr todos sus propósitos ya sea de forma particular o de manera grupal por la sola razón de su existencia. Los derechos humanos constituyen fundamentos esenciales de la naturaleza humana, son comunes a todos los sujetos, porque todos los seres humanos nacemos iguales en derechos.

En principio, a los derechos humanos no se les había otorgado la denominación que actualmente tienen, pero desde su origen, las personas han luchado incansablemente y persistido en el reconocimiento de los derechos que les corresponden por su esencia humana. Independientemente del nombre que se les haya otorgado durante su evolución jurídica, dichas prerrogativas deben estar presentes en todo sistema jurídico. Entre los diversos sucesos que sirvieron de sustento para conceptualizar los derechos humanos, el más destacado es sin lugar a dudas la Revolución Francesa, así lo pone de relieve Javier Augusto Nicoletti (2007, p. 5), al reseñar “el desarrollo conceptual de los Derechos Humanos individuales alcanza su mayor riqueza en las ideas liberales de la Revolución Francesa de 1789, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”.

Efectivamente, dicho movimiento causó un impacto determinante para el reconocimiento de las prerrogativas que corresponden a todo sujeto, no solamente en Francia, sino que sus efectos se extendieron a nivel internacional, siendo el punto de partida de muchos instrumentos constitucionales de corte liberal alrededor del mundo. En la referida Declaración se reconoce que los derechos del hombre son prerrogativas inherentes a todo individuo y por tanto, deben ser respetados por cualquier institución creada para establecer el orden social. De modo que el ser humano dentro de la sociedad en que vive, debe encontrar en sí mismo los medios para su conservación, desarrollo y perfeccionamiento sin que pueda ser limitado en su actuación, salvo en el caso de que su actuar pueda producir algún daño a otro individuo.

Hoy día, se ha centrado el interés de que los derechos humanos se respeten en todos los ámbitos del quehacer del ser humano, pero especialmente en lo que se

refiere a la impartición de justicia. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, además de respetar los derechos inherentes a la esencia humana, debe encauzarse en la búsqueda de la justicia, en razón de que el interés de la humanidad está puesto en este valor fundamental. Se han realizado variados estudios en relación con la justicia, pues es una aspiración natural del individuo, sin embargo cabe recordar que su definición data de la época romana. En ese sentido expresa Rosalío Albor Ortiz (2006, p. 207), que la justicia “fue definida por el jurisconsulto romano Ulpiano como la constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo que le corresponde”.

La justicia y los derechos humanos forman parte de la esencia como personas, tal como lo dice Luis Recasens Siches, que “la justicia es la virtud fundamental de la cual se derivan todas las demás virtudes, pues constituye el principio armónico ordenador de éstas”. La justicia permite crear y mantener el orden dentro de la sociedad, para asegurar la paz y la convivencia pacífica entre los integrantes de la colectividad. Se constituye como la primera virtud de las instituciones sociales.

Tamaulipas ha iniciado la construcción del proceso de cultura de paz, institucionalizándolo a través de distintos Ordenamientos Jurídicos, a fin de que la convivencia social se traduzca en leyes, reglamentos, acuerdos y convenios de diversa índole mediante las cuales los individuos que tengan un conflicto puedan resolverlo de forma armónica por los medios pacíficos creados para tal efecto.

3. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

El interés del ser humano para construir una cultura de paz no es algo novedoso. Todo individuo busca la quietud interior así como estar en concordia con sus semejantes. Parte de la esencia de los hombres es la búsqueda de la paz. Incluso como afirma Jorge Robles Vázquez (2006, p. 95), es “la paz social uno de los fines éticos de la sociedad, que implica un hacer por parte el Estado”. En efecto, toda persona que presta un servicio a la sociedad, tiene el deber de respetar los derechos de los demás individuos y cumplir cabalmente sus funciones, buscando siempre la justicia como valor supremo que rige su actuar.

La cultura de paz, pareciera muy antigua como parte de las aspiraciones naturales del ser humano pero la realidad es que dicho proceso es relativamente nuevo y gradualmente se ha tratado de mentalizar a las nuevas generaciones sobre la importancia de observar una conducta apegada a derecho, lo que permite reproducir la ética social, garantizando a los individuos el conocimiento de sus prerrogativas como seres humanos y el acceso efectivo a la justicia. Asimismo, mediante la cultura de paz es posible reforzar los valores y actitudes que nos

permiten participar efectivamente en la toma de decisiones para beneficio de la colectividad, así como tener conciencia de los actos antes de efectuarlos.

Las instituciones educativas en los distintos niveles, también requieren contribuir en el fomento de la cultura de paz entre los futuros ciudadanos a partir de su educación formal, pues los individuos desde los primeros años de su desarrollo deben tener presente que la paz constituye un relevante instrumento para garantizar la armonía social y la convivencia pacífica entre todos los sectores sociales, a fin de lograr un auténtico Estado de Derecho.

A nivel global, desde las cruentas guerras mundiales que causaron graves daños sociales, se ha tratado de llegar a acuerdos de naturaleza internacional a través de medios pacíficos, fomentándose la cultura de la paz entre las naciones como instrumento idóneo para resolver sus diferencias. Claro ejemplo de ello es la Carta de San Francisco, que fue suscrita el 26 de junio de 1945, iniciando su vigencia a partir del 24 de octubre del año indicado, cuyo propósito consiste en reafirmar la fe en los derechos de los seres humanos, en la igualdad de derechos de varones y mujeres, pero fundamentalmente, generar las condiciones para el mantenimiento de la justicia y el respeto de los tratados que se celebren a nivel internacional para lo cual se ha considerado indispensable la práctica de la tolerancia y especialmente, la convivencia pacífica entre los individuos mediante la creación de la Organización de las Naciones Unidas.

El contenido del artículo 1 de la Carta de las Naciones Unidas, a la letra dice:

[...] Los propósitos de las Naciones Unidas son: 1. Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas efectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz.

La referida disposición constituye el punto de partida de las modernas tendencias a la conservación de paz en los diversos ámbitos del desenvolvimiento humano, principalmente en lo que respecta a la impartición de justicia. Su finalidad es dar solución a los conflictos que se presentan entre los individuos de una forma pacífica. Esto con la intención de mejorar las relaciones sociales, que cada vez se vuelven más complejas debido a distintos factores que a su vez han generado una sobrecarga de las actividades en los tribunales, dilatando la impartición de justicia.

El Derecho es un elemento esencial en toda colectividad, puesto que su finalidad es precisamente regular la conducta del ser humano para lograr la

convivencia pacífica entre los sujetos. Por ese motivo, todo individuo debe conocer las disposiciones que lo rige, por lo menos las que están vigentes en su entidad federativa, ya que desde el ingreso a las instituciones educativas se está formando el aprendizaje; por ello es menester el conocimiento de la práctica social y jurídica del Estado de Tamaulipas.

El estudio de la cultura de la paz, no debe considerarse propio de quienes se preparan para en un futuro dedicarse a la abogacía. Sino que en todas las profesiones debe estar presente este valor universal. Lo anterior es puesto de manifiesto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que determina en el punto número 4 que:

[...] La Educación Superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Toda persona debe estar preparada para conocer sus derechos y hacerlos valer de una manera armónica ante las autoridades competentes. Por su parte los tribunales requieren fomentar entre la comunidad el ejercicio pacífico de sus derechos mediante una nueva cultura de paz para que los conflictos se resuelvan de una manera pronta, práctica y económica entre las partes involucradas. No basta con plasmar en un conjunto de disposiciones las acciones pertinentes para posibilitar la cultura de la paz en la colectividad, sino que también es preciso que se logre el bienestar efectivo en todos los ámbitos del desarrollo humano y en lo que a nuestro interés particular respecta, en la impartición de justicia.

Ahora bien, en México, con el propósito de dar solución a los conflictos de diversa naturaleza de manera pronta y expedita, en el mes de septiembre del año 2001, el Consejo para las Iniciativas Jurídicas de Latinoamérica inició un proyecto para impulsar la mediación como forma de dar solución a la problemática de la sociedad, generando oportunidades para el diálogo entre las partes en pugna. Para Luis Miguel Díaz (2006, pp. 175-176), la mediación se justifica en razón de:

[...] La creciente dificultad de los tribunales judiciales para desahogar los asuntos presentados ante ellos, que ha dado pie para la elaboración de legislaciones que propugnen soluciones jurídicas entre las partes dentro de las propias jurisdicciones (centros de mediación anexos a tribunales).

El propósito de la mediación es fundamentalmente solucionar las controversias entre las partes por medio del diálogo, ya que dicho medio alternativo para solucionar

conflictos se considera una herramienta útil para dar por terminadas diversas problemáticas planteadas entre los individuos, promoviendo una modificación en la mentalidad de las personas en cuanto a la forma de dar por terminadas las controversias. Por medio de dicho método se pretende solucionar la problemática social a través de la vía pacífica fomentando la cultura de paz entre los seres humanos.

La mediación es voluntaria, se realiza confidencialmente, constituyendo un procedimiento flexible, que se adapta a la naturaleza del conflicto para que los sujetos encuentren la solución apropiada a las dificultades existentes entre los mismos mediante la comunicación. El diálogo constituye la principal herramienta para la toma de decisiones, a fin de que las partes en conflicto pongan fin a su controversia de manera pacífica.

La mediación se sustenta en el interés de las personas para dar solución a sus disputas mediante el mutuo acuerdo. Asimismo, su propósito es evitar problemas futuros entre las partes, por lo cual es importante proveer a los involucrados de las herramientas que les permitan concluir en forma definitiva la problemática planteada, fomentando las relaciones armónicas entre los sujetos. Según el artículo 2 de la Ley de Mediación para el Estado de Tamaulipas, “el Ejecutivo promoverá la mediación en todos los ámbitos de la vida social, mediante el establecimiento de Centros de Mediación”.

La mediación se ha generado como una nueva alternativa para dar solución a los conflictos en nuestra entidad federativa con el propósito de que las partes involucradas en una problemática determinada puedan finalizar sus disputas de una manera pacífica y definitiva. La característica fundamental de la mediación consiste en la intención de las partes en conflicto de terminar de forma voluntaria sus diferencias. Es decir, los interesados deben mostrar una disposición plena para dar fin a la controversia de común acuerdo.

Confirmando lo expresado, Edwina Rebeca Almada Flores (2006, p. 85), sostiene que “la mediación abre un puente de comunicación entre las partes... es por ello que la mediación se visualiza como una herramienta indispensable para construir la Cultura para la Paz”. Es importante que las personas involucradas estén dispuestas a dialogar y a llegar a un acuerdo para dar una solución definitiva a la disputa existente. Por consiguiente, la voluntad es el principal elemento para que este proceso se realice exitosamente. Ambos sujetos requieren mostrar un interés genuino para llegar a la mediación, por su libre determinación y con el propósito de alcanzar un resultado que favorezca a ambas partes. Independientemente de los beneficios personales que pueden obtener los involucrados, lo que interesa es que acepten de manera espontánea la mediación como mecanismo para dar por terminado en definitiva el conflicto.

En relación a la relevancia de la voluntad en materia de mediación, el artículo 5 de la Ley de Mediación para el Estado de Tamaulipas, determina que:

[...] La mediación se genera como resultado de la voluntad de las partes, ya que así lo expresen y convengan, derive de una cláusula de mediación incluida en el texto del contrato o convenio respectivo, o en el desarrollo de un procedimiento jurisdiccional, en el que las partes acuerden someterse a la solución alternativa al juicio.

La Nueva Justicia de Paz que se ha generado desde hace algunos años en Tamaulipas, tiene el propósito de fomentar la convivencia social armónica de todos los integrantes de la sociedad a través del diálogo. La mediación es considerada como un órgano auxiliar de la función jurisdiccional. De hecho, actualmente muchas de las audiencias que tienen como finalidad la conciliación de intereses por medio de convenios y que derivan de un procedimiento judicial, son resueltas a través de la mediación como una forma de cultura de paz. No obstante, todo conflicto implica una lucha entre dos partes controvertidas para demostrar la superioridad de alguna de ellas, a través de la mediación los sujetos interesados son colocados en un nivel igualitario, para que los mismos puedan evaluar el problema que originó el conflicto y buscar las soluciones apropiadas al mismo. Más que un Medio Alternativo de Solución de Conflictos, la mediación constituye una oportunidad para las personas involucradas en una disputa de dialogar y llegar a acuerdos que les permitan resolver apropiadamente la problemática planteada y obtener un triunfo compartido al cumplir voluntariamente los acuerdos convenidos.

4. CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Todo ser humano posee una cultura, que ha adquirido durante el transcurso de su existencia y que incluye los conocimientos, creencias, costumbres y otras habilidades que lo identifican como integrante de la sociedad. Lo anterior es puesto de manifiesto por José Chávez-Fernández Postigo (2014, pp. 29-30), afirmando que “la cultura no crea lo humano, sino que lo manifiesta y lo perfecciona... la cultura es posible porque el hombre naturalmente se manifiesta en ella”. Así como el individuo es adaptable al medio que lo rodea, también le es posible organizarse en torno a determinadas reglas que lo conduzcan a la consecución de la paz y armonía social. La cultura de paz es un signo representativo de la sociedad actual, ya que a través de la misma es posible la interacción armónica de los sujetos dentro del grupo al que pertenecen. La cultura de paz constituye el conducto que permite establecer normas en función a los intereses de la colectividad.

La cultura de paz contribuye a generar el orden social, puesto que como su nombre lo indica, tiene como finalidad producir relaciones pacíficas entre los sujetos, por medio de mecanismos que resuelvan apropiadamente los conflictos y garantizar la existencia de la concordia social. Por consiguiente, la paz es imprescindible en toda sociedad organizada. Los seres humanos deben colaborar activamente en la obtención de la cultura de paz. Para ello, es importante realizar desde el quehacer profesional acciones para lograr dicho objetivo, colaborando para que la impartición de justicia se realice de manera pronta y satisfactoria para las partes que intervienen en el conflicto.

Como método no adversarial para la solución de controversias, la mediación resulta un medio idóneo, ya que constituye un mecanismo rápido y sencillo que puede adecuarse a cada caso concreto. De la aplicación del sistema de referencia se puede obtener un acuerdo en tiempo razonable y las partes involucradas tienen la posibilidad de reconocer las dificultades que los llevaron a la generación de puntos litigiosos y lo más importante es que de forma voluntaria tomarán la decisión de dar fin a sus disputas de manera pacífica.

Consecuentemente, la paz se puede construir mediante el encuentro humano, el diálogo y fundamentalmente por medio de la tolerancia.

Efectivamente, la búsqueda de la paz como resultado de una nueva visión de los derechos humanos, ha sido una de las principales razones por las que se han realizado distintas reformas legales en nuestro país. Cultura de Paz y Derechos Humanos implican los mismos intereses, es decir, el respeto a la esencia misma del ser humano. Los esfuerzos nacionales por lograr una cultura de paz han comenzado a rendir frutos, ya que se ha dado prioridad a la solución de conflictos por la vía pacífica a través de los diversos mecanismos creados por el Poder Judicial de Tamaulipas para tal efecto. Desde la creación del Centro de Mecanismos Alternativos para la Solución de Conflictos en Tamaulipas, respecto al sistema de justicia de paz, de acuerdo a nuestra apreciación personal, las personas en conflicto tratan de buscar una solución pacífica a sus disputas, a fin de mantener una relación armónica mediante el cumplimiento de los convenios celebrados. Además, el procedimiento de mediación es breve y gratuito, por lo que desde esa posición es preferible resolver un conflicto a través de la mediación, que tramitar un prolongado y en ocasiones costoso procedimiento judicial, estimando que por medio de la Nueva Justicia de Paz es factible hacer efectiva la aplicación de los derechos humanos tutelados en los tratados internacionales.

Los derechos humanos hoy día, configuran un valor para el desarrollo del Derecho Internacional, ya que éste los reconoce y protege como prerrogativas correspondientes al ser humano, de manera amplia, a favor de todas aquellas

personas que se encuentren en semejante situación jurídica. José Tuvilla Rayo (2004, p. 2), expresa:

[...] En la actualidad una gran mayoría de países apoya firmemente el derecho humano a la paz como principio moral. Pero esto no es suficiente porque el derecho humano a la paz sólo tiene carácter obligatorio en la medida en que los diferentes países, a través de la aprobación de sus parlamentos, incorporan este derecho en sus sistemas jurídicos.

El interés por la tutela de los derechos humanos se ha ido incrementado conforme al paso del tiempo, ya no son únicamente una mención dentro de los distintos cuerpos legales. Puesto que debido a la fuerza que han logrado, actualmente operan en el orden jurídico internacional. Todos los seres humanos tienen derecho a vivir de manera pacífica y por consiguiente, los ordenamientos jurídicos requieren adecuarse a las necesidades sociales. La paz, la seguridad y el desarrollo de toda nación del orbe solamente pueden obtenerse a través del respeto efectivo de los derechos que corresponden a todos los individuos por razón de su naturaleza humana. El desarrollo de la protección de los derechos humanos a nivel internacional ha sido uno de los triunfos que se ha logrado en el campo de los derechos fundamentales.

La Declaración de los Derechos del Hombre, que fue el origen de los mismos, ya no constituye una simple referencia ideal, porque en nuestra sociedad globalizada forma un anhelo social de toda civilización avanzada. Por ese motivo, la comunidad tamaulipeca, ha generado alternativas para impulsar de manera efectiva la aplicación de las diversas leyes, reglamentos, convenios y acuerdos que se han generado con motivo de la defensa de los derechos humanos y la creación de una verdadera Cultura de Paz en nuestra entidad federativa con el propósito de favorecer la convivencia pacífica de los individuos.

5. NUEVA JUSTICIA DE PAZ EN TAMAULIPAS

Aun cuando han transcurrido varios años desde la implementación de la mediación como mecanismo alterno para la solución de conflictos, sigue siendo novedoso como método no adversarial para resolver los conflictos entre los tamaulipecos. A pesar de que la mediación se ha difundido a través de los distintos medios, la ciudadanía no tiene la cultura de dar por terminados de manera pacífica los conflictos y prefiere acudir a los tribunales a contender para la defensa de sus intereses.

La importancia que se ha otorgado a la mediación en la actualidad es tal que incluso en el auto de radicación de los procedimientos judiciales se exhorta a las partes contendientes a solucionar sus controversias a través de la mediación, invitándoles a acudir al Centro de Mecanismos Alternativos para la

Solución de Conflictos del Segundo Distrito Judicial del Estado de Tamaulipas. Esto permite apreciar el interés que tiene el Poder Judicial para que los conflictos entre los individuos se resuelvan de una forma pacífica, evitando los tardados y en ocasiones, costosos procedimientos judiciales.

En Tamaulipas, la Nueva Justicia de Paz ha tenido como propósito que la convivencia social se traduzca en disposiciones de distinta índole mediante las cuales los individuos que tengan un conflicto puedan resolverlo de forma armónica por los medios pacíficos creados para tal efecto. De esta manera, existe la posibilidad de lograr la eficacia normativa de los instrumentos internacionales referentes a los derechos humanos dentro del sistema jurídico mexicano y específicamente en nuestra entidad federativa. Por tanto, el desarrollo progresivo en el campo de la protección internacional de los derechos humanos ha sido perceptible, del cual México desde un principio mostró un destacado interés por participar. Todo individuo tiene aspiraciones y por nuestra parte estimamos que generalmente, los seres humanos desean vivir pacíficamente a través de la convivencia armónica con sus semejantes.

La mediación es una alternativa que permite garantizar el derecho humano de acceso a la justicia. Aunque se han realizado interesantes avances en materia de protección de los derechos humanos y lograr una cultura de paz permanente y acorde con los requerimientos internacionales, sabemos que todavía falta mucho camino por recorrer.

El proceso de evolución legislativa en este ámbito de la ciencia jurídica ha sido evidente, lo que se percibe en las trascendentes reestructuras de las instituciones jurídicas con el único objetivo de mejorar la impartición de justicia y lograr que se realice de forma rápida, imparcial y pacífica. El desarrollo de los derechos humanos en la sociedad tamaulipeca es una realidad que durante el tiempo que se ha aplicado en nuestra entidad federativa, paulatinamente va rindiendo frutos. Ya que, desde el año 2007 que se creó el Centro de Mecanismos Alternativos para la Solución de Conflictos en el Estado de Tamaulipas, ha evolucionado notablemente la manera de dar solución a las controversias, privilegiando la cultura de paz.

Como reflexión final, el propósito final y esencial de todo Ordenamiento Jurídico es la seguridad de los individuos y para que ello sea posible, se requiere del pleno ejercicio de los derechos fundamentales mediante la creación de mecanismos que les permitan participar en la resolución de sus conflictos de una forma armónica, para contribuir de manera efectiva a la transición hacia una sociedad enfocada al cumplimiento del principio relativo a la solidaridad humana.

REFERENCIAS

- ALBOR ORTÍZ, Rosalío, Origen, concepto y filosofía de los Derechos Humanos, en *Ética y Derechos Humanos*, 1a ed., IURE Editores, México, 2006, T.P. 276.
- ALMADA FLORES, Edwina Rebeca. La mediación, una oportunidad para la Construcción Dialógica de la personalidad moral. Facultad de Derecho. Universidad Panamericana, pp. 161-185. Biblioteca Jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx>
- CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS, recuperada el día 25 de julio de 2020, Disponible en www.oas.org
- CHÁVEZ-FERNÁNDEZ POSTIGO, José. *Persona humana y Derecho*, 1a ed., Edit. Porrúa, México, 2014, T.P. 161.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. ED.2009/CONF402/2. París.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de marzo de 2020, Recuperada el 10 de marzo de 2020, Disponible en: www.diputados.gob.mx
- DÍAZ, Luis Miguel, El Desaprender del pensamiento jurídico como acceso a la Ley Modelo de Conciliación Comercial Internacional, en Anuario Mexicano de Derecho Internacional, Vol. VI, Revistas del IIJ de la UNAM, pp. 175-176, disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx>
- HIDALGO BALLINA, A., *Los Derechos Humanos*, 1ª ed., Edit. Porrúa, México, 2006, T.P. 583.
- LEY DE MEDIACIÓN PARA EL ESTADO DE TAMAULIPAS, Periódico Oficial del Estado, reforma publicada el 23 de marzo de 2017 en: www.pjetam.gob.mx
- LOZANO, José María, *Tratado de los Derechos del Hombre*, 2ª ed., Edit. Porrúa, México, 1972, T.P. 507.
- NICOLETTI, Javier Augusto, Accionar en sociedad: Los Derechos Humanos, en *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, núm. 33, abril-junio 2007, pp. 1-16, Luis Gómez Encinas ed. Móstoles España, disponible en: www.redalyc.org
- RECASENS SICHES, Luis, *Tratado General de Filosofía del Derecho*, 21ª ed., México, 2013, T.P. 717.
- ROBLES VÁZQUEZ, Jorge, Aplicación de la ética jurídica por el servidor público en el ámbito administrativo, en *Ética y Derechos Humanos*, 1a ed., IURE Editores, México, 2006, T.P. 276.
- TUVILLA RAYO, José. Cultura de paz, Derechos Humanos y Educación para la Ciudadanía Democrática, pp. 1-34, disponible en: catedraunescodh.unam.mx



PRÁCTICAS CULTURALES DE PAZ EN CONDICIONES DE DOMINACIÓN LEGAL EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

Fátima Yaneth Mérida Vélez

1. PRÁCTICA DE LA GUERRA Y PRÁCTICA DE LA PAZ

La práctica de la guerra y las relaciones pacíficas suelen aparecer como relaciones contrarias y excluyentes. Los individuos están en guerra cuando mantienen una lucha, un combate, enfrentamiento o conflicto relacionado con lo que es posible hacer y tener entre individuos o grupos de individuos. En los conflictos y los enfrentamientos, los individuos pueden pelear con armas y conocimientos especializados. En ausencia de armas y conocimientos especializados, los individuos contienden con los instrumentos y conocimientos a su alcance en un momento determinado. En condiciones de paz, en cambio, se asume que hay consenso, tranquilidad, concordia, pacto y acuerdo entre los individuos. Para Hugo Grocio (*Del derecho de la guerra y la paz*, trad. en 1925), la guerra se emprende para alcanzar la paz. Luego, la paz solo es posible después de la guerra. Esta paz posguerra, tiene lugar como rendición, conquista y sometimiento entre individuos. La idea de la práctica de la guerra como condición de paz supone cierta incertidumbre en lo que otro individuo o grupo de individuos puede hacer y tener, así como en el desacuerdo constante entre individuos y grupos. Los individuos no pueden mantener relaciones pacíficas hasta que no se ha establecido entre ellos relaciones de dominación por la fuerza o relaciones de dominación sustentadas en la coerción legal. Entre los individuos que participan como combatientes no hay conciliación, hay sometimiento.

En las diferentes formaciones sociales los individuos participan en prácticas productivas, lúdicas, alimenticias, de crianza y de cuidados, religiosas, educativas, administrativas, entre otras tantas prácticas, sin que surjan desacuerdos o molestias entre los participantes. Es posible que en el curso de la práctica misma surja desacuerdo,

inconformidad o molestia por lo que otro individuo hace o tiene. También es posible que en dichas situaciones, el comportamiento no debido, inaceptable, inadecuado o inapropiado que molesta o incomoda sea sancionado mediante la corrección, la advertencia, la observación, la desaprobación y, en ocasiones, a través de un castigo o pena merecida. Incluso, es posible que ocurran brotes de violencia dentro del grupo y entre grupos, pero no necesariamente se practica la guerra. La práctica de la guerra, al igual que otras prácticas, está condicionada socio-históricamente. El término violencia, por su parte, es usado de manera multívoca en diversas situaciones de la vida cotidiana para referirse al carácter lesivo, colérico, iracundo, profano, violento, agresivo o arrebatado, entre otros calificativos, del comportamiento de las personas. Estos diferentes usos constituyen casos adverbiales que califican el hacer, comprendido el decir como un hacer. Los diferentes usos del término pacífico también comprenden casos adverbiales que califican las acciones de las personas en relación con otras personas en situación.

En Mesoamérica, por ejemplo, la convivencia pacífica permitió el desarrollo de tecnología y la difusión de ideas; mientras que la expansión militar aceleró el desarrollo de determinada tecnología a través de la incorporación de saberes culturales e incrementó el prestigio de los conquistadores (Ross, Hassing. *War and Society in Ancient Mesoamerica*, 1992). La práctica de la guerra supone, además, cierto grado de especialización en la técnica (e.g., estrategias) y en la producción de tecnología militar (e.g., armas y atuendos).

De acuerdo con Hassing Ross,¹ en los enfrentamientos, las sociedades no guerreras combatían con simples herramientas adaptadas que solo después de este uso en combate adquirirían un carácter bélico. En contraste, las sociedades guerreras llegaron a establecer ejércitos profesionales de tiempo completo y producir armas para destruir al enemigo. De acuerdo con Víctor Alonso,² en la Antigua Grecia es posible identificar regiones enteras que mantenían relaciones políticas neutras en la participación en conflictos bélicos. Lo anterior, no implica que en el interior y entre regiones con políticas neutras no se experimentaran brotes de violencia, periodos de hostilidad y conflictos entre individuos. Las prácticas de guerra y de paz están estrechamente relacionadas con los valores culturales específicos relativos a una forma de organización política y económica

¹ Ross, H. *War and Society in Ancient Mesoamerica*, University of California Press, California, United States of America, 1992.

² Alonso, V. "War, Peace, and International Law in Ancient Greece", en RAAFLAUB, Kurt, *War and peace in the Ancient World*, California, United States of America, Blackwell Publishing, 2007, p. 208.

históricamente condicionada. En ninguno de los casos referidos, la práctica de guerra supone una continuidad cultural.

Para Hassing Ross,³ la guerra como práctica enfatiza la expansión política de las ciudades-Estado. Esta expansión política mediante la guerra tiene como función la organización y la administración de los medios de producción y los recursos de otras sociedades o grupos que son conquistados, excluidos, desplazados, despojados o, inclusive, aniquilados. Las incursiones sin herramienta especializada, por ejemplo, en algunas ocasiones se limitaban a la adquisición de botines o bienes de otros grupos sin llegar a la ocupación de territorios o a la imposición formal de regímenes políticos. Sin embargo, la guerra en sus diferentes formas de organización y función constituyen episodios de dominación, cuya práctica es aprobada por el grupo de pertenencia.

El análisis de la guerra como práctica compartida condicionada socio-históricamente se contrapone a la idea de la guerra como condición humana, estado de naturaleza humana o derecho para acceder a la paz. Si consideramos que el estado natural en que viven los hombres es un estado de guerra, entonces parece razonable afirmar que siempre hay inseguridad y en todo momento estamos en peligro inminente. En estas condiciones únicamente es posible la paz que proporciona un cementerio (Kant, Immanuel. *Hacia la paz perpetua. Un diseño filosófico*, 2018, p. 79). Esta idea de paz se sigue de asumir que los individuos están en lucha constante para poder sobrevivir y que los otros (individuos) son salvajes y pendencieros. Para Immanuel Kant,⁴ es posible instituir y procurar mediante la ley una paz diferente a la paz mortuoria. La práctica de guerra no tiene lugar de manera indiferenciada en cualquier formación social. El supuesto carácter salvaje y pendenciero no es inherente al ser humano, al margen de las circunstancias específicas. Esta consideración también aplica para la práctica de paz. La bondad, el pacifismo y/o anti belicismo tampoco son inherentes al ser humano. Ser bondadoso y pacífico son valores de lo que se practica en un grupo y para un grupo. Kant⁵ propone que la paz puede ser “instituida”. En el contexto de la obra citada, la institución de la paz equivale a “instaurar” o “establecer” de manera formal las relaciones pacíficas a través de una organización política y legal. Sin embargo, no es posible establecer las relaciones pacíficas a través de su sanción formal.

Las prácticas sociales pueden ser instituidas tanto de manera formal como no formal. Estas prácticas son compartidas a través del lenguaje. En las instituciones

³ *Ibíd.*

⁴ Kant, I. *Hacia la paz perpetua. Un diseño filosófico*, Alamanda, Madrid, España, 2018.

⁵ *Ibíd.*

formales, la paz y la educación para la paz como práctica compartida corresponden a la organización social en la forma de Estado; mientras que en las instituciones no formales conciernen al ámbito de la cultura. A través de un pacto se puede establecer formalmente que se cooperará militarmente o que se pondrá “fin” a un conflicto entre grupos, naciones, clases o etnias. De igual manera, es posible prescribir leyes que prohíban y penalicen el comportamiento violento con el fin de “procurar” relaciones pacíficas entre individuos, grupos y colectivos de individuos. No obstante, es posible sostener que ninguna de estas prácticas formales establece las relaciones pacíficas entre individuos.

En ambos casos, mediante la firma del pacto o la aprobación de la ley, únicamente se ha pre-establecido formalmente y de manera explícita los límites en el poder hacer o no hacer, tener o no tener, entre individuos, grupos, etnias o naciones. La formalización de esta extensión o reducción de límites en el poder hacer y tener y que otros hagan o tengan plantea una nueva posibilidad: reclamar de manera “legal” y “legítimamente” los derechos y las obligaciones adquiridas. A partir de un pacto o tratado, por ejemplo, es posible demandar de manera legítima la adquisición de un territorio, exigir que otro individuo o grupo de individuos se abstengan de hacer fuera de sus límites territoriales y/o solicitar que se les imponga una pena por el incumplimiento de una obligación (e.g., alojar tropas y mandatarios de naciones enemigas). De tal manera, no es posible afirmar que se han establecido relaciones pacíficas mediante estos documentos formales. A lo sumo, la supuesta relación pacífica entre individuos o grupos de individuos es anterior a la firma del pacto o la aprobación de la ley. Los pactos y los tratados son firmados por las potencias aliadas y asociadas, por los vencidos, por los bloques dominantes y los dominados, por las naciones que forman parte de una organización. La ley, por su parte, es aprobada por quien tiene el poder de hacerlo. Por tanto, las relaciones pacíficas no se establecen mediante pactos, tratados o leyes; por el contrario justifican el poder legal y legítimo para mantener las relaciones económicas y políticas pre-existentes. Hugo Grocio⁶ sostiene que la guerra es un derecho de los individuos para protegerse a sí mismos y a sus bienes. Sin embargo, de acuerdo Grocio,⁷ la guerra *debe ser* regulada mediante leyes para evitar las injusticias ligadas al ejercicio de este derecho. A partir de esta consideración, este autor distingue entre el reclamo del derecho a la guerra fundado en las leyes escritas y el reclamo del derecho basado en la fuerza y las armas. La práctica de guerra fundada en la ley, a diferencia de la práctica basada en la fuerza, es legítima porque está legalmente autorizada. Sin embargo, Grocio

⁶ Grocio, H. *Del derecho de la guerra y de la paz*, tomo I, Editorial Reus, Madrid, traducido en 1925.

⁷ *Ibid.*

no explica cómo la guerra formalmente autorizada podría evitar las injusticias. En cambio, el autor sugiere que lo legal es lo justo y, por tanto, bajo el auspicio de la ley no hay injusticia. En cualquier circunstancia, mediante la práctica de guerra autorizada o no autorizada legalmente, el poder hacer y tener del vencido es administrado por o a favor del vencedor. Adicionalmente, la práctica de guerra autorizada legalmente justifica el comportamiento de los individuos y sus consecuencias, acotando su responsabilidad hacia otro individuo o grupo de individuos. Este juego de contienda y pugna entre contra-partes (partes contrarias), de “descarga”, “liberación” e “independencia”, de exención y autorización, se extiende a la práctica jurídica de administración de justicia cotidiana.

Las propuestas de Hugo Grocio⁸ e Immanuel Kant⁹ coinciden en la necesidad de establecer un derecho internacional que regule a las sociedades diferenciadas. A diferencia de Kant, Grocio propone un derecho de gentes que no excluye la guerra sino que la presupone como justa y legítima; mientras que Kant plantea un derecho cosmopolita en el que todos los individuos sean considerados ciudadanos del mundo y copropietarios de la tierra. La libertad, la igualdad y la independencia son los derechos de la humanidad que fundamentan la propuesta del derecho universal de Kant. Las dos propuestas muestran diferentes formas de comprender el mundo y las relaciones sociales entre individuos, pero ambos planteamientos comparten la lógica del derecho formal como garantía de una vida pacífica en los hogares y las comunidades. La formalización de los derechos plantea, entre otros, el problema de la desigualdad existente, la observancia de las leyes que contemplan los derechos y las obligaciones y la posibilidad de acceder a la justicia. En el siguiente capítulo se analizará brevemente esta lógica de los derechos en el contexto de la práctica jurídica como expresión de una relación de dominación legal.

Es plausible proponer que la paz como práctica no puede imponerse. Es posible imponer y ordenar legalmente el cumplimiento de una obligación y/o el reconocimiento de un derecho. En este sentido, mediante la imposición de un derecho u obligación se establecen relaciones de acotamiento y dominación, pero no relaciones pacíficas y amigables entre los individuos. El reconocimiento de un derecho y la relativa condena o absolución de una obligación puede ir acompañada de sentimientos de tranquilidad y júbilo en el individuo que logró su pretensión o demanda; mientras que la condena y la “pérdida del juicio” puede ir acompañada de desánimo, rencor y enemistad hacia el vencedor y/o el administrador de justicia.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

Identificar a otro individuo como enemigo, adversario, contrincante, transgresor, aliado, allegado o partidario, entre otras tantas formas de identificación política, se enseña y aprende en las prácticas colectivas dirigidas a otros. Por tanto, se aprende a distinguir quién es como nosotros y quién no lo es, lo propio y lo extraño, quién merece hacer y tener y quién no merece hacer ni tener. El sistema de derecho permite reconocer y justificar legalmente esta posibilidad de hacer y tener, de no hacer o no tener, diferenciada entre individuos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,¹⁰ la identificación del otro como un enemigo o adversario potencial es uno de los principales aspectos que interfiere con las relaciones de solidaridad requeridas para la paz. En este sentido, es posible que la justificación legal de las relaciones de desigualdad/igualdad existente interfiera con el establecimiento de relaciones pacíficas y solidarias entre individuos de un mismo o de diferentes grupos.

2. PRÁCTICA JURÍDICA: JUSTIFICACIÓN LEGAL DE LO QUE ES POSIBLE HACER Y TENER

Derecho en latín *directus* (directo, recto) del participio *dirigere* (dirigir) refiere lo dirigido conforme a lo recto. Esta noción de derecho como lo recto destaca un sentido ético en la aplicación del derecho que, en ocasiones, no es diferenciado del sentido jurídico. En el ámbito jurídico, por ejemplo, la expresión *actuó conforme a derecho* se usa para señalar lo que es acorde con la ley. ¿Cuál ley? La normativa jurídica aplicable al caso concreto. En cambio, cuando el juez examina la causa y administra justicia de manera neutral y diligente es posible decir que actúa con rectitud: el juez es recto. El comportamiento del individuo y sus consecuencias pueden estar justificados legalmente, mientras que el juez puede desempeñar su función con honestidad o deshonestidad. De tal manera, es posible diferenciar el sentido ético y el sentido jurídico en la administración de justicia. En esta misma línea de argumentación, también es posible identificar la dimensión de lo moral en el acto individual de administración de justicia.

En el contexto jurídico, el término derecho también se usa para señalar los privilegios y las obligaciones correlacionadas. Así por ejemplo, el derecho de una persona a recibir alimentos comprende la obligación socio-históricamente condicionada que otra(s) persona(s) tiene para otorgarlos: *Él es su padre y tiene la obligación de proporcionarle alimentos*. En sentido amplio, hablar del derecho de una época o lugar(es) determinado(s) se refiere al sistema jurídico que involucra normativas y

¹⁰ UNESCO, *Hacia una cultura global de la Paz. Segundo foro internacional sobre la cultura de la paz*, Manila, Filipinas, 1995.

formas jurídicas, lugares específicos (e.g., tribunales), funciones y atribuciones (e.g., jueces y oidores) para la administración de justicia.

La ciencia jurídica o el derecho como disciplina históricamente se ha encargado del estudio de los fundamentos del derecho como práctica de poder justificado, de las características formales de los sistemas jurídicos acaecidos y vigentes, de la comparación entre sistemas de derechos de una misma o distintas familias jurídicas, así como del análisis de sus elementos formales (por ejemplo, las normativas y las formas jurídicas), entre otros. Lo jurídico, según su uso en la práctica jurídica, es aquello que corresponde con o está determinado con base en el derecho o la ley. Por ejemplo, un acto jurídico es el acto cuya ocurrencia y consecuencias (efectos) están determinados (reconocidos y permitidos) por la ley.

Las prácticas jurídicas, por ende, tienen que ver con la aplicación del derecho al caso concreto. Es decir, prácticas vinculadas a la administración de aquello que es posible hacer o no hacer, tener o no tener entre individuos, así como de sus consecuencias, con base en lo establecido en el derecho o la ley de una época y un lugar determinado. El poder de administrar justicia puede ser atribuido a un individuo (e.g., juez) o grupo de individuos (e.g., jurado) designados exclusivamente para dicha actividad. Los actos autorizados (i.e., sancionados) como permitidos, prohibidos y/o penalizados variarán socio-históricamente.

Además, la administración de justicia puede tener lugar en un espacio formalmente destinado para ello (e.g., tribunales). Históricamente se ha documentado que la separación formal del poder de administrar justicia del poder que prescribe y ejecuta tuvo lugar hasta el siglo XVIII (véase Chaires Zaragoza, Jorge. *La independencia del poder judicial*; Linebaugh, Peter. *El manifiesto de la Carta Magna. Comunes y libertades para el pueblo*). Thomas Calvo,¹¹ por ejemplo, señala que en la Nueva España el rey elaboraba leyes, condenaba e indultaba y, a la vez, se apoyaba mutuamente y compartía el poder de administrar justicia con los magistrados.

La “independencia formal” del poder judicial del poder legislativo y ejecutivo es relativamente reciente. Además, diversos estudios muestran que la práctica jurídica ha alcanzado distintos grados de especialización en diferentes formaciones sociales. Específicamente, con base en dichos estudios, se propone que una institución jurídica especializada constituye un sistema de prácticas compartidas en la administración de justicia, que se caracterizan porque un individuo o grupo

¹¹ Calvo, T. “Soberano, plebe y cadalso bajo una misma luz en la Nueva España”, en Gonzalbo-Aizpuru, P., *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*, Volumen 3, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2005, p. 295. “Egipto”.

de individuos con funciones de autoridad administran, principalmente de manera impersonal, el derecho con base en criterios jurídicos explícitamente establecidos y en espacios formalmente destinados para el desempeño de dicha función (Mérida, Fátima. *Análisis teórico y experimental de la sanción formal de la apropiación*).

Estos diferentes grados de especialización en la organización de la administración de justicia pueden observarse en diferentes lugares y épocas. Por ejemplo, en Babilonia el rey administrador Hammurabi, al final de su reinado inscribió en una estela las costumbres propias de la ciudad relativas a la distribución de mercancías, compensaciones, uniones entre personas y castigos por determinadas conductas. Esta inscripción constituye una de las primeras formalizaciones del poder hacer y tener entre individuos a manera de juicios anticipados “dictados” por el dios Marduk. La formalización de las costumbres imperantes cobra relevancia si se considera la proliferación de ciudades-Estado y, por tanto, de relaciones económicas y políticas entre habitantes de diferentes ciudades. La formalización del poder hacer y tener y que otros hagan y tengan se presenta como una herramienta idónea para “liberar” de obligaciones o acreditar derechos que correlativamente obligan a otros.

Durante el reinado de Hammurabi también destaca la figura del tamkarum. El tamkarum era un noble especializado en el comercio que tenía funciones de árbitro, de fe pública y de juez a petición de parte en acciones ligadas a la compra-venta (Polanyi, Karl. *La economía como actividad institucionalizada*).

El individuo reconocido como **tamkarum** y, por tanto, con funciones de árbitro, juez y fedatario público, pertenecía a un grupo exclusivo de mercaderes. Es decir, esta multiplicidad de funciones estaba reservada para un grupo selecto de individuos. Diferentes funciones de autoridad se concentraban en una persona privilegiada reconocida como tamkarum.

John Albert Wilson¹² señala que en el Antiguo Egipto, el rey era quien sancionaba directamente de manera personal a los individuos:

[...] siendo uno de los atributos del Estado egipcio [la justicia], sin que, al parecer, esta justicia se hubiera codificado en forma de estatutos o precedentes, ya que se manifestaba en el comportamiento respecto a las personas y a las situaciones. Al gobernante que impartía justicia se le exigía que lo hiciera guiándose por la necesidad.

Entre los nahuas, los mayas y los zapotecos tampoco había especialización de la actividad jurídica ni separación formal del poder de administrar justicia del poder

¹² Wilson, J. A. “Egipto”, p. 115.

real. Carlos Brokman¹³ señala que en estos sistemas jurídicos, la administración de justicia era personal y estaba integrada indisolublemente al poder político:

[...] Las funciones judiciales eran invocadas en caso de transgresiones (...) el señor actuaba como Juez y era auxiliado por funcionarios que estaban emparentados con él (...) No parece haber existido un aparato burocrático específico para las cuestiones jurídicas independiente del momento de la celebración del juicio (...) El caso mixteco (...) existía una burocracia más consolidada (...) pero también se basaba en criterios parentiles (sic) de selección.

En la Antigua Grecia la administración de justicia también era personal. Los individuos tenían que formular sus pretensiones por sí mismos mediante la pronunciación de un discurso informal ante el magistrado o tribunal (p. ej., el Areópago y la Heliea). El discurso del demandante o denunciante no requería de tecnicismos ni la administración de justicia estaba sujeta a un procedimiento consistente y sistemático (Bonner, Robert. *Evidence in Athenian Courts*). Empero, sólo un discurso bien cuidado y poco vacilante podía conmover e influir en el jurado.

La presentación y argumentación a favor de la causa propia situaba a las personas sin habilidades oratorias en una relación de desigualdad respecto de quienes dominaban el arte de hablar. Bajo estas condiciones, no es extraño que surgieran expertos conocidos como logo-grafistas que escribían discursos para los litigantes o demandados, así como acusadores y aduladores profesionales ajenos a la causa que contribuían a la obtención de veredictos favorables (ver Chroust, Anton-Hermann, *Legal Profession in Ancient Athens*). Por ejemplo, en Aristófanes¹⁴ hay una referencia a la escuela de Sócrates en la que se enseñaba a orar para vencer en juicio. En la escuela de Sócrates mediante la especialización en oratoria “Te enseñan también con tal de que pagues, a ganar en el juicio hasta lo más injusto. Eso con tu palabra”.

Históricamente, el discurso cuidado y la escritura empezó a tener un papel relevante en la administración personal e impersonal de lo que los individuos podían hacer y tener, no podían hacer ni tener y en la justificación de lo que habían hecho y tenían. En las culturas documentada y alfabetizadas, la costumbre de escribir y leer favoreció pre-establecer derechos y obligaciones difícilmente de desvirtuar, alterar o eludir, al menos que se tuvieran los recursos (p.ej., económicos o de conocimientos) y atributos (p.ej., ciudadano) necesarios para acceder a la justicia. Reflexione en

¹³ Brokman, C. *La justicia en el mundo prehispánico*, p. 98.

¹⁴ Aristófanes. “*Las Nubes*”, p. 68.

la tragedia de “Hipólito”¹⁵. Fedra deja una tablilla en la que acusa de su muerte a su hijastro Hipólito; Teseo esposo de Fedra da crédito a la acusación escrita por su esposa y manda exiliar a su hijo Hipólito. En la tablilla, Fedra acusa falsamente a Hipólito de seducción. La acusación escrita permite a Fedra “mantener” algo importante para ella en razón de la época: su honorabilidad. La relación entre Teseo y su hijo Hipólito ahora es mediada por lo predicho por Fedra, cuya acusación es difícil de probar.

En contraste con los ejemplos expuestos, en Roma la administración de justicia llegó a ser altamente técnica. Previo a la instauración de la República, los miembros del colegio pontificio eran los expertos en las *acciones de ley*. Solo posteriormente, después de la publicación de las Doce Tablas, otro grupo exclusivo con cierto grado de instrucción pudo acceder al conocimiento de las acciones de ley, las reglas generales y las pautas procedimentales (Brundage, James. *The medieval origins of legal profession. Canonists, civilians, and courts*).

James Brundage¹⁶ propone que, debido a las invasiones, la práctica jurídica siguió especializándose dentro de la iglesia para reafirmar, regular y mantener el poder pontificio a través del denominado derecho canónico. Es posible sugerir que históricamente, el sistema de derecho canónico occidental, conformado por los tribunales eclesiásticos, el Tribunal de la Santa Inquisición y las decisiones disciplinarias de los papas y los obispos, fue una de las primeras instituciones jurídico-religiosa que alcanzó alto grado de especialización. En dicha institución formal, los criterios religiosos y los criterios jurídicos se encuentran estrechamente relacionados. Algunos vestigios de esta estrecha relación entre la práctica religiosa y la práctica jurídica pueden observarse en la conservación de componentes como la confesión y el acto de purgar-limpiarse o purificarse a través del sufrimiento por una pena debida.

En la actualidad, es posible identificar una división especializada del trabajo en la administración de justicia. En espacios diseñados especialmente para administrar justicia participan individuos que se han especializado en abogar por, defender y representar a otro(s) individuos(s), ser tutores o cuidadores (curadores), árbitros o mediadores que ofrecen una salida del sistema jurisdiccional; así como procuradores y administradores de justicia que actúan con base en criterios jurídicos explícitos, preestablecidos mediante una legislación sistemática.

Cuando existe un problema que puede resolverse de manera legal, el especialista jurídico se encarga de *justificar* la demanda o denuncia del o los individuos

¹⁵ Eurípides. “Hipólito”, pp. 322-323.

¹⁶ *Ibid.*

que representa con base en las normativas jurídicas vigentes (p.ej. leyes, códigos, constituciones, jurisprudencias, precedentes, tratados, decretos). El problema legal no tiene que ver necesariamente con el incumplimiento de una obligación o la transgresión de una ley. Los problemas legales también tienen que ver con autorizaciones que justifican legalmente el comportamiento de los individuos y sus consecuencias. El especialista en administrar justicia, por su parte, se encarga de *reconocer* si el demandante o denunciante acreditó su carácter (titular de un derecho), si la demanda o denuncia está justificada y si lo dicho fue probado. El administrador de justicia *resuelve* con base en la ley. Aunque también es posible que no funde ni motive su resolución en la ley. Idealmente, cuando la resolución judicial está justificada y motivada en la ley, dicha resolución que pone fin al juicio también está legalmente justificada y es considerada justa. Esta caracterización de la resolución judicial como aquello que es legal no necesariamente implica un actuar ético del juzgador ni un sentimiento moral por su resolución. En los episodios de corrupción, el juzgador no actúa conforme a la ley ni de acuerdo con los criterios éticos de su función y, además, puede no sentir culpa por lo que hace.

Con fines analíticos se identifican al menos cuatro momentos fundamentales en la práctica jurídica: 1) justificación anticipada del comportamiento y sus consecuencias mediante el establecimiento explícito de derechos, obligaciones y penas (p.ej. en la forma de leyes, códigos, contratos, tratados, permisos y sentencias); 2) ocurrencia del comportamiento sancionado como autorizado, prohibido o penalizado, 3) juicio sobre el comportamiento en la forma de denuncia, demanda o reclamación y 4) justificación del comportamiento y sus consecuencias mediante la aplicación del derecho. Diferentes personas pueden participar en cada uno de estos momentos en espacios distintos. La demora entre los momentos propuestos puede variar ampliamente. Además, en distintas circunstancias pueden o no agotarse todos los momentos como episodios correlacionados.

Es posible decir que la práctica jurídica (de administrar y decir el derecho) se articula como un juego de justificación y reconocimiento de derechos y obligaciones (responsabilidades) adquiridas o prescritas (extinguidas). También es plausible suponer que el acto de emitir juicios sobre el comportamiento en la forma de denuncia, demanda o reclamación no tenga sentido en un lugar y época determinada porque no se participa de dicha práctica; ya sea por desconocimiento como posibilidad de hacer, ausencia de riqueza para hacer y tener o desconfianza en el sistema práctico.

3. ADQUISICIÓN DE DERECHOS Y EXTINCIÓN DE OBLIGACIONES: DOMINACIÓN LEGAL EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

En el apartado anterior se expuso cómo gradualmente la administración de justicia se especializó e impersonalizó. La relación entre el denunciante o demandante, el posible demandado o acusado y el administrador de justicia llegó a ser mediada por otros individuos con funciones especializadas y orientadas por criterios explícitos establecidos previamente en documentos de diversos tipos. En la práctica jurídica, las disposiciones explícitas pre-establecidas que amplían o restringen el poder hacer y tener, permiten justificar los derechos de unos individuos, reclamar las obligaciones de otros o eximirse de las obligaciones propias. Los criterios impersonales de la práctica jurídica organizada como disputa legal entre las contrapartes subordinan y orientan las prácticas de acotamiento interpersonales, difiriendo en tiempo y espacio dicha relación entre individuos.

Inclusive, en la denominada justicia restaurativa que intenta prescindir de la lógica del enemigo, el supuesto ofensor es conminado y, ocasionalmente, obligado a asumir su responsabilidad respecto de un comportamiento que se ha pre-establecido como delito. Aunque la justicia restaurativa, también conocida como compasiva, propone la transformación del conflicto en una relación pacífica, no siempre se da tal relación entre los participantes. La culpabilidad impuesta por ley obliga al ofensor a aceptar su responsabilidad legal y evitar en ocasiones la pena privativa. En el proceso penal, la relación entre el ofendido y el ofensor siempre es de dominación legal. Antes del proceso penal, la relación entre los individuos es de dominación interpersonal, por ejemplo: violencia conyugal. En los accidentes automovilísticos por exceso de velocidad, el individuo conduce como lo hace porque en la práctica lo hace y puede hacerlo sin considerar a otros individuos (automovilista, ciclistas o peatones). La desaprobación, condena o censura de los actos de los individuos y sus consecuencias da lugar a la denuncia o reclamación que puede presentarse legalmente. La relación de responsabilidad personal del ofensor respecto del ofendido/a radica en el reconocimiento de que se ha “ofendido” a un otro significativo. En cambio, la relación de responsabilidad legal del ofensor respecto del ofendido/a reside en su imposición con base en la ley, pero no implica el reconocimiento de la ofensa ni sentimiento moral por la conducta y sus consecuencias.

A partir de estas consideraciones, en este apartado examinaremos las principales propuestas teóricas que han sostenido que la dominación legal es necesaria para la convivencia pacífica entre individuos. Para empezar, es importante considerar que en el siglo XVII, las monarquías absolutas llevaron a cabo políticas proteccionistas al interior y expansionistas al exterior del Estado-nación (ver Lull,

Vicente y Mico, *Rafael. Arqueología del origen del Estado: Las teorías*). Contextualizados por este entorno histórico-social, Hugo Grocio¹⁷ y Tomás Hobbes¹⁸, desarrollaron una propuesta sobre el derecho natural a todas las cosas que justifica la apropiación originaria del *primer ocupante*. El primer ocupante es el hombre o grupo de hombres que se apropiaron de una extensión de tierra, medios de producción y sus recursos antes que nadie. El derecho de primer ocupante justificado en supuestas leyes naturales sobre lo *mío* y lo *tuyo* permitía mantener la sucesión de la monarquía y sus privilegios, así como las prerrogativas de sus allegados. Este derecho adquirido excluía a otros individuos (p. ej., desplazados o conquistados) del poder hacer y tener dentro de determinados límites territoriales. Sin embargo, el derecho originario estaba subordinado al poder real que en última instancia resolvía a quién le otorgaba títulos y autorizaba trabajar, comerciar, importar y exportar bienes.

Los teóricos absolutistas Hugo Grocio¹⁹ y Tomás Hobbes²⁰ asumen que antes de la organización social estatal, en el estado de naturaleza todos los hombres tienen igualdad de oportunidades en la apropiación de los bienes necesarios para su existencia. Sin embargo, el estado de igualdad en la apropiación conlleva la posibilidad de que dos o más hombres *deseen el mismo bien* porque no existe un sentimiento distinto a la envidia o de pesar del bien ajeno. Al desear el mismo bien, entonces se establece una relación de *desconfianza* porque “si alguien planta, siembra, construye o posee un lugar conveniente, cabe probablemente esperar que vengan otros, con sus fuerzas unidas, para desposeerle y privarle” *Leviatán o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil*, (Hobbes. p. 101).. El derecho de primer ocupante permite, por ende, la tenencia continua de bienes que no es posible en ausencia de este derecho.

Para Grocio,²¹ a diferencia de Hobbes, el derecho del primer ocupante reconoce la apropiación previa y establece un derecho natural a la propiedad privada sin necesidad de leyes escritas. Las leyes escritas tienen la función complementaria de mantener el derecho natural a todas las cosas, limitado únicamente por el derecho de apropiación originaria. La ley natural protege lo propio de cada persona. En contraste, Hobbes²² sostiene que la propiedad y los pactos de confianza mutua no son posibles donde no se ha constituido el Estado y establecido un poder real

¹⁷ Grocio, H. *Del derecho de la guerra y la paz*.

¹⁸ Hobbes, T. *Leviatán o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil*.

¹⁹ Grocio, H. *Ibid.*

²⁰ Hobbes, T. *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

soberano. En ausencia de la organización estatal “cada cosa pertenece a quien la tiene y la conserva por la fuerza, lo cual no es ni *propiedad*, ni *comunidad*, sino *incertidumbre*” (Hobbes, Tomas. *Leviatán o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil*, p. 203). Esta continua posibilidad de disputa y enemistad entre los hombres requiere de la *intervención* de una organización estatal coercitiva que proteja a la persona y su propiedad. Los autores llegan a esta conclusión porque asumen que los individuos son posesivos, egoístas y envidiosos por naturaleza. La afirmación de que entre los hombres solo puede haber desconfianza parece sugerir que no hay certeza del comportamiento de otro(s) individuo(s) en situación. Este desconocimiento de los otros y sus actos, parece estar vinculado con la práctica de expansión europea dominante que impuso, entre otros, una forma de pensamiento.

La propuesta del derecho natural a la propiedad privada precisó un cambio. El derecho absolutista excluía entre súbditos y no súbditos, pero no al soberano respecto de los súbditos. En el siglo XVII y XVIII, los teóricos liberales John Locke,²³ Montesquieu²⁴ y Juan Jacobo Rousseau,²⁵ cuestionaron los fundamentos de la organización estatal absoluta por derecho divino y los privilegios del monarca. Específicamente, estos autores proponen que los derechos individuales de igualdad, de libertad para contratar y comerciar y de propiedad deben garantizarse. Desde esta perspectiva, la dominación del soberano respecto de los súbditos y la exclusión en la propiedad entre individuos contradice el supuesto derecho natural a todas las cosas que sostienen los teóricos absolutistas. La protección de los derechos individuales requiere, por tanto, limitar el poder del Estado.

El proyecto de separación formal de los poderes del Estado y de la aplicación estricta de la ley se concretó en la promulgación de las constituciones modernas y declaraciones antecedentes; por ejemplo, la Declaración de Derechos de Virginia de 1776 y la Constitución de Cádiz de 1812. La lógica teórica de los derechos individuales es el cimiento del posterior reconocimiento de los derechos humanos que tanto interesan en la actualidad.

Los teóricos liberales también sostienen que previo a la conformación de la sociedad civil existió un *estado de naturaleza* caracterizado por la igualdad entre los hombres, la ausencia de restricciones y el poder recíproco para castigarse unos a otros. La desigualdad en la apropiación y, por tanto, en la propiedad fue el resultado de los diferentes grados de laboriosidad entre los hombres (ver Locke, John. *Segundo*

²³ Locke, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil: Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*.

²⁴ Montesquieu. *El espíritu de las leyes*.

²⁵ Rousseau, J. J., *Discurso sobre el origen de la desigualdad*.

Tratado sobre el gobierno civil: Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil). La libertad irrestricta del estado de naturaleza, por su parte, representaba el riesgo de que un hombre o grupo de hombres obligaran a otros hombres a hacer lo que no querían, dado el poder recíproco entre ellos. La organización social estatal respaldada en las leyes surge con el fin de interferir el establecimiento de la supuesta relación de reciprocidad punitiva entre individuos y mantener legalmente la libertad política y la propiedad entre individuos. El poder de coaccionar y castigar es reconocido como exclusivo del Estado. El poder de castigar es legal.

La propuesta liberal clásica prescinde de la justificación de la desigualdad por mandato divino o por mandato real; pero propone, en cambio, un derecho natural a la libertad individual (autodeterminación de la persona) y a la propiedad de uno mismo. De tal forma, una vez que la libertad para hacer y tener y la propiedad de lo que se tiene es garantizada formalmente, hacer y tener depende únicamente del individuo (Mérida, Fátima. *Análisis teórico y experimental de la sanción formal de la apropiación*, p. 50). En esta línea de pensamiento, los individuos que tienen más son los que más trabajan y se esfuerzan en hacer para tener. Si el individuo no tiene tanto como quiere es porque no hace tanto como puede. Este argumento es recuperado en la teoría neo-liberal para justificar las desigualdades existentes en las que se inserta el individuo. Friedrich August Hayek²⁶ y Robert Nozick²⁷ sostienen que inicialmente los bienes están en posesión de los que fueron “capaces” de acumularlos y son estos individuos los únicos que pueden elegir qué hacer con sus bienes para que otros hagan y/o tengan (p.ej., contribuir, donar, dar empleo). Bajo la lógica neoliberal, el Estado se debe limitar a proteger y garantizar este poder hacer y tener adquirido en el pasado.

En las propuestas examinadas, el papel de las instituciones jurídicas formales es el mismo. El Estado a través de la administración de justicia basada en la ley mantiene y justifica los derechos adquiridos entre individuos que guardan diferentes relaciones políticas. Este ideal de los derechos adquiridos y el poder justificado descansa, entre otras, en las suposiciones: 1) el derecho ha sido estatuido por quien tiene la autoridad de hacerlo (p.ej., Dios, Estado), 2) el derecho es justo según la ley y garantiza el poder de disposición y 3) el administrador de justicia aplica la ley de manera racional, imparcial e impersonal (véase Weber, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*).

Además, la aproximación liberal clásica y neo-liberal trasladó la soberanía real al individuo. El individuo dueño de sí mismo es liberado de responder respecto

²⁶ Hayek, F. A. *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo*.

²⁷ Nozick, R. *Anarquía, Estado y utopía*.

de su comportamiento hacia los otros y el Estado. El individuo tiene el derecho justificado de decidir qué hacer con su persona y sus bienes. El poder justificado en los derechos individuales limita y condiciona, al menos en apariencia formal, el poder del Estado para administrar justicia y establecer leyes contrarias a la libertad. La limitación del poder del Estado es aparente en la medida de que sólo un grupo restringido de individuos puede acceder a la administración de justicia y otro grupo exclusivo tiene el dominio del momento jurídico (juristas y jueces, por ejemplo).

Es plausible proponer que la dominación legal a través del derecho no solo mantiene, fortalece las relaciones de dominación existentes entre los individuos. No es posible cambiar la forma en que se relacionan los individuos en sociedad a través de la ley y su reforma jurídica porque la función del derecho es justificar un derecho, eximirse de o reclamar una obligación respecto de lo que ya ocurrió o no ocurrió, así como justificar anticipadamente lo que ocurrirá o no ocurrirá. El compromiso para que ocurra o no ocurra determinado comportamiento y de responder por sus consecuencias es personal. Únicamente en un entorno en el que las personas han aprendido a no responder a otros por las consecuencias de su comportamiento tiene sentido la dominación por ley que, a su vez, justifica esa relación. Kropotkin²⁸ sostiene que los sentimientos compartidos culturalmente y las prácticas de solidaridad entre individuos juegan un papel importante en la vida en común, sin necesidad de intermediación de la ley.

4. PRÁCTICAS CULTURALES DE PAZ EN CONDICIONES DE DOMINACIÓN LEGAL

En el capítulo se examinaron varios aspectos vinculados con las prácticas culturales pacíficas. En primer lugar se propuso que la que la práctica de la paz y de la guerra, como cualquier otra práctica social, se encuentran socio-históricamente condicionadas. Contrario a lo que propone Hugo Grocio,²⁹ se sugiere que no es condición necesaria la guerra para acceder a la paz como práctica compartida de consenso, concordia, acuerdo y tranquilidad mutua. La supuesta paz posguerra tiene lugar como relación de sometimiento, rendición y conquista, pero no como una práctica cultural pacífica. Las prácticas culturales pacíficas no implican la ausencia de conflicto y desacuerdo entre individuos de un mismo o diferente grupo. El aspecto primordial de las prácticas pacíficas tiene que ver con cómo se responde respecto de las personas y las situaciones particulares.

²⁸ Kropotkin, A. *Law and authority: an anarchist essay*, p. 40.

²⁹ *Ibid.*

A diferencia de la guerra, en las prácticas pacíficas los individuos mantienen una relación de consideración personal en la que reconocen las posibles diferencias (p.ej., ideas o creencias) y responden respecto de ellas (respetan) con base en criterios de bienestar común o bienestar del otro. Estas diferencias entre individuos son aprobadas y con-sentidas (sentidas juntos) culturalmente. Por eso se responde en relación con otros y junto con otros de manera pacífica no violenta. Ser enemigo, adversario, contraparte, transgresor, aliado, partidario, allegado, familiar, amigo o afín, entre otras formas de identificación política, se enseña y aprende en las prácticas colectivas dirigidas a otros. La reflexión anterior no intenta sugerir de manera axiológica que las personas *deben* aceptar y permitir ataques y agresiones dirigidas. Sin embargo, cuando prima la agresión, la violencia, la atrocidad y el ataque entre individuos como forma de comportarse con otros y junto con otros, es porque dicho sistema de prácticas acotadas son compartidas por los grupos y microgrupos de referencia.

Hugo Grocio³⁰ e Immanuel Kant³¹ proponen un derecho internacional que regule las relaciones entre sociedades diferenciadas. Sin embargo, es plausible sostener que la vía para aprobar y aceptar como propias estas diferencias entre grupos de individuos no es el derecho internacional ni cualquier otro sistema de derecho formal. Como se expuso, la práctica jurídica de pronunciarse sobre el derecho siempre es posterior a la ocurrencia del comportamiento sancionado como autorizado, prohibido o penalizado. Sin mencionar que el poder acceder a las cortes internacionales conlleva costos y limitaciones. Considérese, por ejemplo, el principio de definitividad que exige al demandante o denunciante agotar previamente todos los recursos judiciales en el país de origen. Es más, en la Corte Internacional de Justicia se resuelven demandas y reclamaciones formuladas por los Estados con base en criterios impuestos por las naciones unidas hegemónicas.

El acto de presentar una denuncia o una demanda legal como acto con sentido es función del comportamiento propio en relación con el comportamiento del otro, denunciado o demandado. Las solicitudes de autorización por su parte se presentan y justifican con base en disposiciones previamente establecidas, pero no todas las solicitudes son autorizadas. El individuo o grupo de individuos que obtienen una resolución favorable a su demanda, denuncia o solicitud, dominan legalmente a otros en el poder hacer y tener, así como en el poder hacer que otros hagan o no hagan, tengan o no tengan. No es posible establecer relaciones pacíficas mediante el derecho. Por el contrario, la práctica jurídica permite mantener

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

y fortalecer las relaciones de dominación prevalentes. En última instancia, los derechos y las obligaciones impuestas por ley son garantizados coactivamente. Así por ejemplo, se ejecuta un desalojo, un decomiso, un embargo, una reinstalación, una pena de muerte.

En relación con la idea de que las relaciones pacíficas no se establecen mediante el derecho, se analizaron tres propuestas teóricas que sostienen que la convivencia pacífica es imposible sin un sistema de dominación legal que garantice los derechos y las obligaciones adquiridas. Los autores de las diferentes propuestas analizadas llegan a esta conclusión porque asumen que el accidente ser posesivo, ser auto-interesado y ser egoísta es inherente al hombre. Este análisis ahistórico de las relaciones sociales llevó a justificar sociológicamente la desigualdad existente entre los individuos, así como los derechos adquiridos por dominación de las naciones-Estado respecto de los dominados. Desde el punto de vista histórico, es posible sugerir que esta individualización del ser humano comprende un proceso histórico-social y no una cualidad innata. La individualización del ser humano y la justificación de su comportamiento y consecuencias a través de derechos individuales es uno de los principales aspectos a analizar en las propuestas para establecer relaciones pacíficas y educar para la paz. Comportarse de acuerdo con criterios de bienestar individual es diferente a comportarse según criterios de bienestar compartido entre nosotros y los otros.

El ideal del poder legal en la administración de justicia ha establecido entre los seres humanos supuestas relaciones de auto-suficiencia que des-vincula a los individuos de la complementariedad existente entre ellos. Los individuos pugnan por ser libres unos de otros y auto-realizarse al margen del grupo o microgrupo de pertenencia. La relación de responsabilidad entre individuos es impersonal, impuesta por ley a favor del vencedor. Con base en las reflexiones vertidas, este trabajo intenta enfatizar las limitaciones que en el ámbito de la cultura de la paz presenta la administración de justicia por ley, en razón de su función práctica. Cabe recordar que mediante la práctica jurídica se pueden llevar a cabo proezas a favor grupos de individuos que históricamente han sido violentados y excluidos. No obstante, cuando se llega a observar un incremento en las denuncias y demandas legales es posible suponer la ausencia de relaciones de responsabilidad personal y, por tanto, de relaciones pacíficas entre individuos, en la medida que es necesaria la intervención de la autoridad judicial en la administración de lo que es considerado justo por ley.

REFERENCIAS

- Alonso, V. (2007). "Peace and International Law in Ancient Greece", en RAAFLAUB, Kurt, *War and peace in the Ancient World*, Blackwell Publishing, California.
- Aristófanes. (2006). "Las nubes", en Aristófanes, *Las once comedias*, Editorial Porrúa, México.
- Bonner, R. (1905). *Evidence in Athenian courts*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Brokman, C. (2010). *La justicia en el mundo prehispánico*, Suprema Corte de Justicia de la Nación, México.
- Brundage, J. (2008). *The medieval origins of legal profession. Canonists, civilians, and courts*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Chaires Zaragoza, J. (2007). *La independencia del poder judicial*, Universidad de Guadalajara.
- Chroust, A. H. (1954). Legal Profession in Ancient Athens, *Notre Dame Law Review*, 29(3).
- Eurípides. (1977). "Hipólito", en Eurípides, *Tragedias*, Gredos, Madrid.
- Grocio, H. (1925). *Del derecho de la guerra y de la paz*, tomo I, Editorial Reus, Madrid.
- Kant, I. (2018). *Hacia la paz perpetua. Un diseño filosófico*, Alamanda, Madrid.
- Hayek, F. A. (1990). *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo*, Unión Editorial, Madrid.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán o la materia, forma y poder de una República eclesiástica y civil*, 2ª Ed., Fondo de Cultura Económica, México.
- Linebaugh, P. (2013). El manifiesto de la Carta Magna. Comunes y libertades para el pueblo, Traficante de sueños, Madrid.
- Lull, V. y Micó, R. (2007). *Arqueología del origen del Estado: Las teorías*, Ediciones Balleterra, Barcelona.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Kropotkin, A. (1886). *Law and authority: an anarchist essay*, International Publishing, London.
- Locke, J. (2006). Segundo tratado sobre el gobierno civil: Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil, Tecnos, Madrid.
- Mérida, F. (2019). *Análisis teórico y experimental de la sanción formal de la apropiación*, Tesis doctoral, Universidad Veracruzana.
- Montesquieu. (1971). *El espíritu de las leyes*, Editorial Porrúa, México.
- Polanyi, K. "La economía como actividad institucionalizada", en Polanyi, K., Aremberg, C., y Pearson, H. (1976). Harry. (1976). *Comercio y mercado en los Imperios Antiguos*, Editorial Labor, Madrid.
- Ross, H. (1992). *War and Society in Ancient Mesoamerica*, University of California Press, California.
- Rousseau, J. J. (1969). *Discurso sobre el origen de la desigualdad*. Editorial Porrúa, México.
- UNESCO. (1995). *Hacia una cultura global de la Paz. Segundo foro internacional sobre la cultura de la paz*, Manila, Filipinas.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, 2ª Ed., Fondo de Cultura Económica, México.

Wilson, J. A. (2003). “Egipto”, en Frankfort, H., Wilson, J. A. y Jacobsen, T., *El pensamiento prefilosófico. Egipto y Mesopotamia*, Fondo de Cultura Económica, México.



FRENTE A LA VIOLENCIA: LA PEDAGOGÍA DEL AFECTO, DEL INTERIOR Y LA COMPASIÓN

Victor Manuel Ponce Grima

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Arturo Torres Mendoza

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza el fenómeno de la violencia, desde sus manifestaciones sociales y escolares, y el tránsito hacia una pedagogía del interior, el reconocimiento y la compasión. Se parte del supuesto de que, al develar las condiciones de la violencia infringida hacia los otros, se muestran elementos comprensivos que pueden evitar su reproducción, desde una nueva actitud pedagógica. Luego de la comprensión del fenómeno y sus manifestaciones, se puede dar un paso hacia la construcción de una práctica fundada en una ética para la convivencia y para la paz.

Esta travesía inicia por caracterizar la violencia que se da en la sociedad y su expresión en los escenarios escolares, para luego trazar un camino que va de la ira al perdón, cuyo preámbulo necesario es el reconocimiento del otro. La violencia es un hecho que nos interpela. Su análisis refleja las dificultades para la pedagogía del reconocimiento y la compasión. El texto analiza los caminos de la crueldad, la ira y el perdón, de la mano de Martha Nussbaum, luego se pasa al esclarecimiento del reconocimiento del otro y la gratitud, con Paul Ricoeur. En el último segmento se construyen las bases teóricas para la construcción de una propuesta pedagógica basada en la educación del interior, de los afectos, el reconocimiento y la compasión, con el apoyo de las ideas de Paul Ricoeur, Ana Abramowski, Emmanuel Lévinas, Pedro Ortega y Luis González, entre otros. La conclusión se cierra con una reflexión que reorienta el denuesto hacia nuevos horizontes de esperanza, pero también de posibilidad envuelta en tarea, no quedó más expresión sino repetir con el poema de Vallejo: “Hay hermanos muchísimo que hacer”.

Palabras clave: Pedagogía. Violencia. Convivencia

2. LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Porque hoy más que nunca “ser profesor”, y además serlo de adolescentes,
es una tarea compleja.

Carles Monereo y Manuel Monte

La presente aventura inicia gracias a los trabajos emprendidos para “sanar el tejido escolar” en más de 50 escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara en el 2018. Se confirmó que el tejido escolar está dañado por muchas razones: por la pobreza y las precariedades familiares, los crímenes que atormentan a las comunidades y que traspasan los muros escolares. Se reveló que las agencias escolares no saben cómo enfrentar la violencia escolar, al mismo tiempo que no ayuda el ineficaz sistema educativo, jerárquico, burocrático, inmóvil, parado en el siglo pasado, pero rebasado por los problemas sociales del siglo XXI.

Al final, el drama se representa en el fracaso para miles de estudiantes adolescentes. La escuela no pudo sanar sus vacíos emocionales, no pudo contener la violencia que azota los espacios escolares, y tampoco logró que sus estudiantes aprendieran las habilidades básicas para la vida (Ponce-Grima, Valencia-Aguirre y Torres, 2019). Del 2003 al 2016, “las políticas [de] los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las [desventajas] de las poblaciones socialmente vulnerables, ni tampoco han tenido impacto las políticas compensatorias orientadas a la equidad educativa” (INEE, 2019, 2017, 2010, 2007, 2006; Valenti, 2016).

En otros trabajos se ha sostenido la necesidad de reinventar la educación. La escuela sigue montada en estructuras anquilosadas, frente a una realidad socio familiar que la ha rebasado (Ponce, 2018). Esta nueva educación podría, debería, estar cimentada en el amor, la fraternidad y la compasión.

Muchos colectivos escolares de secundaria, creen que su función es exclusivamente el cumplimiento del currículum formal o cumplir con las tareas burocráticas solicitada por sus autoridades. Reconocen que la violencia golpea cruelmente a sus escuelas y a sus agentes, y que afecta sensiblemente sus potencialidades para educar. La capacidad para la agencia está dañada por el aparato de obediencias-simulación del sistema jerárquicamente burocrático (Ponce, Torres y Roperio, 2019). Otra educación es posible, que no sólo amortigüe o simule soluciones ineficaces, sino que resuelva desde el fondo, o de una mejor manera, los efectos perversos de las violencias, enredadas en la desigualdad, la inequidad y la exclusión (Ponce, 2017; Ponce y Torres, 2015).

En síntesis, el tejido de las escuelas secundarias de la periferia de Guadalajara, y muy probablemente de muchas otras escuelas, está sumamente dañado; inhibe

las capacidades de los profesores para educar. Muchos profesores no pueden, no saben cómo o no quieren hacer intervenciones ante los conflictos violentos en las aulas. En muchas escuelas se prefiere expulsar a los estudiantes que no saben cómo educar. La escuela no está contribuyendo a la reconstrucción de la subjetivación y socialización de los adolescentes para enfrentar los contextos de marginación, pobreza y violencia. Tampoco logran que la mayoría de los estudiantes se apropien de las habilidades básicas para la vida o para seguir estudiando. Aunque docentes y directivos reconocen que esas violencias les impiden lograr sus propósitos, no saben cómo o no quieren enfrentarlas, pues están saturados de órdenes, algunas de ellas absurdas por su escasa implicación educativa. Las políticas y programas de paz y convivencia de la Secretaría de Educación, federal o estatal han sido inútiles, no han impactado en la vida cotidiana de las escuelas. Creen ingenuamente que las violencias se solucionarán a través del autoritarismo, la imposición de protocolos normativos, amenazas, concepciones heterónomas de las normas o cursos dirigidos a docentes en el tradicional modelo en cascada.

Esos tejidos dañados son los que nos han llevado a la necesidad de traer otras narrativas, que permitan desmontar y comprender la complejidad del fenómeno de la violencia. Deseamos partir en un extremo, de la crueldad y la ira que se asoma en la vida cotidiana de un país y un estado envuelto en el luto, la ira, el miedo, la impotencia y la venganza, por tantos muertos y desaparecidos; escenas de terror de todos los días, en un país sembrado de cadáveres y fosas clandestinas, los nuevos millares de cementerios de este país.

3. LA CRUELDAD Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA

“Hay demasiada injusticia en el mudo. Y recordar demasiado... nos amarga”

Susan Sontag

En este apartado se pretende fijar la mirada en la violencia cruel que suele orquestarse en la sociedad, tanto por algunos gobiernos como por el crimen organizado. Esta mirada ayuda a entender cómo es que la violencia se asoma a la escuela, traspasa los muros escolares (Paganelli y Madrigal, 2013), pero también ayuda a comprender las condiciones acerca de cómo se justifica y se reproduce la violencia escolar.

La modernidad es cruel, como lo afirma Jean Franco. No hay duda. De 2006, año en que arrancó la guerra contra el narcotráfico, a inicios de 2019, de acuerdo con The Wall Street Journal, en México han sido asesinados un cuarto de millón de personas y 40 000 se reportan como desaparecidas. De acuerdo con la información recabada por el nuevo gobierno de México, se han encontrado 4974

cuerpos en 3024 fosas en los últimos 13 años y medio, de acuerdo con diversas fuentes periodísticas nacionales e internacionales.

Cuentan los números, la magnitud cuantitativa de la muerte, pero también los dispositivos brutales en el uso de la violencia empleada, como la tortura despiadada para arrancar confesiones, que duran días o semanas, mientras se descuartiza a personas, o se les quema con ácido o se les entierra aún vivos; el secuestro de miles de jovencitas, cuyo único propósito es practicar en ellas la depravación y el dominio del cuerpo a través de la violación.

Jean Franco (2016) a través de diversas fuentes periodísticas, narraciones, confesiones o fotografías entra al mundo de la crueldad más extrema, ocurrida en diversos acontecimientos del siglo pasado y del presente en América Latina. La “modernidad cruel” cuenta diversos casos de asesinato, violación y tortura, contra poblaciones de raza negra ocurrida en la frontera de República Dominicana con Haití, por las dictaduras de Chile o Argentina o el grupo guerrillero Sendero Luminoso, contra las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez o por el crimen organizado en México. Lo importante de esta obra no es la narración sensacionalista de estos actos atroces, sino la comprensión de los mecanismos que hicieron, y hacen posible estos actos bestiales.

Los gobiernos democráticos, las dictaduras o los grupos criminales “practican la crueldad, una palabra que sugiere la intención deliberada de lastimar y dañar a otros” (Franco, 2016, p. 11). Afirma que la atrocidad ha cambiado poco desde el siglo XVI; lo que ha cambiado es su justificación, “la deshumanización de las víctimas, el intento de supresión de su memoria y el legado de pérdidas inexplicable” (Franco, 2016, p. 19). Jean Franco revela las motivaciones, las razones, justificaciones de los torturadores del siglo XX, crueles y despiadados. Por ejemplo, el genocidio en contra de indígenas en el siglo pasado era justificado porque se les consideraba ‘extraños a la modernidad’ (Franco, 2016, p. 20). Se identifica a la civilización con la blancura. Se pregunta “¿Cómo se convenció a hombres (y a algunas mujeres) de cometer actos que no eran asesinatos a distancia, como bombardeos, sino que involucraban la conexión íntima con el cuerpo de la víctima, una disposición a cortar, violar y mutilar?” Esta disposición asesina se debe al entrenamiento y a la organización realizada por el ejército o cualquiera de las organizaciones asesinas (Franco, 2016, p. 27). Esta capacidad para ejercer los actos más crueles, la tortura extrema, antes de matar, tiene el propósito de “degradar a la víctima” (Franco, 2016, p. 29).

Los dispositivos de la violencia buscan la deshumanización de las víctimas, para “convertirlas en seres para la muerte”, por parte de sus torturadores y asesinos (Franco, 2016, p. 38). Uno de esos mecanismos lo llama minitotalitarismo, esto es,

“el control de la vida cotidiana de la población a través del miedo” (Franco, 2016, p. 40). La aportación de la modernidad cruel consiste en “mirar el lado oscuro, para comprender el vacío social que permite los actos más crueles”. Se apoya en Foucault, quien afirma que el racismo es condición necesaria para hacer “aceptable matar humanos... Vinculó el racismo con el biopoder (término) para describir la regulación y el ejercicio del poder sobre los cuerpos dadores de vida de la población” (Franco, 2016, p. 71).

Jean Franco acuña el término de ‘masculinidad extrema’ a los actos excesivos de crueldad en donde se vinculan la muerte, la violación y la profanación de los cuerpos, pues “El hombre implacable y omnipotente necesita víctimas subyugadas” (Franco, 2016, p. 32).

La formación militar implica obediencia ciega, pero también se forman los prejuicios contra las víctimas, incluso de carácter religioso “porque no creo que Dios apoye a estos terrucos de mierda” (Franco, 2016, p. 151). Los militares están convencidos de que hacen el trabajo de dios o en favor de la patria. La crueldad no sólo se explica por la banalización del mal ante la obediencia irreflexiva de las órdenes superiores, sino que los torturadores confiesan el gusto por hacer su trabajo. Un trabajo como cualquier otro, pero que además lo ejecutan con placer. Al nombrar los asesinatos y la tortura como “trabajo” se elimina su carga ética; así se justifican todos: los generales, los sicarios, los torturadores o los policías que luchan contra el crimen.

Tanto para los militares, como para la delincuencia organizada, desaparecer los “cuerpos” de las personas ejecutadas, era y es una prioridad, para evitar la atención de las autoridades civiles y de los organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, los desaparecidos, los que ya no están, permanecen en la memoria de que algún día estuvieron vivos, hecho vivificado a través de la fotografía; este recurso, de acuerdo a Lévinas, permite ver que una fotografía remite “a un rostro que, en su mortalidad, ‘me llama, me ruega’, como si la muerte invisible que el Otro debe encarar” (Franco, 2016, p. 276).

El último caso, el que más duele en estos momentos por su cercanía, la magnitud de los muertos y desaparecidos y por la crueldad ejercida; se refiere a la guerra contra, y entre, el crimen organizado de México. Esta matanza y crueldad sin límites se debe a la conjugación de diversos factores, entre los que sobresalen dos: la corrupción gubernamental y el aumento de la pobreza, producto de la inserción de la economía mexicana al neoliberalismo. Lo refiere Jean Franco, de la siguiente manera:

[...] la pobreza ocasionada por el colapso de la economía agraria, resultante del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLC) y de la inundación

con maíz barato de Estados Unidos, lo que ha creado un grupo de desempleados dispuestos a trabajar para los cárteles, y tienen la capacidad de hacerlo. La mitad de los estados mexicanos y cerca de 900 municipios están bajo el control de los cárteles de las drogas... que se han diversificado e incluyen la extorsión, el chantaje, la migración ilegal, el secuestro, el robo de petróleo y la piratería (Franco, 2016, p. 294).

Los mecanismos que alimentan estas catástrofes humanitarias siguen instalados, y tienen relación también con la violencia escolar, aunque con menos saña o bestialidad. La violencia en su sentido antropológico reside en los mecanismos para la eliminación, la desaparición o la disminución del otro, en tanto que se le desconoce (opuesto al reconocimiento) y se destruye cualquier rasgo de humanidad. En este sentido, se construyen y se dispersan diversos “minitotalitarismos”, sembrando el miedo que impide la solidaridad y la agencia, o la capacidad para obrar por parte de los agentes escolares. Estos dispositivos están instalados en la violencia escolar. Como lo advierten Paganelli y Madrigal (2013) la violencia es practicada no sólo por los alumnos, sino que también la llevan a cabo los docentes y las autoridades escolares.

4. LA VIOLENCIA ESCOLAR, ¿MINITOTALITARISMOS?

Tal vez parezca abusivo y exagerado traer a cuenta la violencia escolar o el *bullying*, que azota su crueldad contra miles de niños y jóvenes, en nuestro país y en muchos otros. Aunque en menor dimensión, se trata de la conformación de pequeños minitotalitarismos, que van apareciendo en los salones de clase y en las escuelas, alimentados por el odio a la diferencia, a las diversas formas de la otredad. La exclusión, la discriminación, la descalificación y la estigmatización en contra de algunos alumnos o profesores es practicada por alumnos y profesores, ante la indiferencia de las autoridades (Paganelli y Madrigal, 2013; Torres, 2015).

Ese otro, al que se identifica, para ser sujeto de la burla y la crueldad, no es otro como yo, los agresores, sino un diferente a nos-otros. El *bullying*, o la violencia escolar, es una acción grupal, socialmente organizada, para lastimar, agredir, a ciertos alumnos, por alguna característica que el grupo agresor identifica a quien se embiste, *por prietos, chaparros, gorditos*, etcétera (Olweus 2019).

El *bullying* se caracteriza por la reiteración e incremento de la intensidad de las agresiones a lo largo de días, meses y hasta años. La agresión siempre se dirige a la misma persona o grupos de personas. Daña gravemente a los alumnos agredidos; sus secuelas emocionales pueden durar años o toda la vida. Estas personas pueden sufrir despersonalización o, cuando es insoportable, el suicidio o una reacción sumamente violenta, donde no se miden las consecuencias (Gritta, 2017).

El *bullying* es crueldad planificada, que se perpetúa y aumenta en los niveles de crueldad. Se trata de un espectáculo de daño y humillación, en el que un grupo de alumnos, en los que participan, un agresor, un instigador, y los testigos, disfrutan, se ríen y festejan las humillaciones públicas de las que son objeto las víctimas, quienes, inermes, sufren burlas, humillaciones y golpes. El gozo, sobre todo de los testigos, es el que alienta a prolongar y aumentar los niveles de crueldad. Mientras mayor sea la cantidad de observadores o testigos silenciosos, mayor es la violencia acometida, pues los agresores se sienten con más poder, en medio de la impunidad de las autoridades escolares, pero sobre todo por la aprobación de sus compañeros, lo cual les gratifica y les estimula a continuar sus agresiones públicas.

Muchas estrategias para prevenir el acoso escolar suelen fracasar, porque no se hace visible la organización social del *bullying*, instalada para provocar más dolor a las víctimas. En ocasiones, una mala intervención, en lugar de apagar la violencia, la incrementa aún más. Porque se cree que, platicando con los sujetos visibles, el acosador y su víctima, esta va a cesar. La violencia se acrecienta porque el acosador, después de la intervención, acusa al alumno dañado de que se portó como “marica”, chivatón”, etcétera. Entonces se planifican actos aún más crueles (Gritta, 2017).

Estos dispositivos de la violencia escolar tienen relación con los planteamientos hechos atrás, en tanto se trata de dispositivos organizacionales y colectivos (minitotalitarismos, como diría Jean Franco); al mismo tiempo que se eliminan o se destacan ciertas cualidades de la víctima, para justificar la burla, la humillación, y, en casos extremos, la violación, la tortura y el asesinato. La violencia organizada contiene un componente de discriminación y estigmatización de las víctimas, el otro no es yo. Estas violencias planificadas, organizadas, permiten comprender cierta disposición humana para dañar, provocar dolor o incluso matar a una persona. Para que esto ocurra, se expone a las víctimas, como un no-yo, un otro disminuido en sus cualidades humanas; negación de la condición de persona hostigada, para justificar todo acto de violencia.

5. DE LA IRA AL PERDÓN

Debemos mirar al mundo cara a cara, con calma y ojos serenos, aunque los ojos
del mundo estén hoy, inyectados de sangre
Mahatma Gandhi

En medio de estos contextos de violencia, conviene proveerse de otras miradas. Martha Nussbaum propone un recorrido: de la ira al perdón. Este camino que también pudiera practicarse en la escuela, pasa por el reconocimiento del mal

provocado, no para quedarse ahí, sino para que no vuelva a repetirse, en aras de un mejor futuro.

Muchas personas o los agentes escolares sienten ira y en ocasiones exigen venganza irracional. Sin embargo, Nusbaum (2018, p. 23) reconoce que “una persona racional abandona este terreno en favor de pensamientos productivos con miras al futuro”. A este proceso le nombra ira transicional. La ira existe en la vida cotidiana, individual o colectiva, dentro o fuera de la escuela, ocurre cuando alguna persona sufre un daño y se atenta contra su dignidad y el respeto por sí mismo. La ira reconoce tanto el daño causado, como el agente que lo comete.

Conviene destacar que tanto la ira como el perdón son necesarios. La ira necesita de la memoria, para reconocer los actos que provocaron el daño, el ultraje, para que no se vuelvan a cometer. El perdón es indispensable para moderar las actitudes iracundas. Ambos son indispensables para imaginar y crear mejores futuros, más justos y solidarios.

Los sentimientos de ira pueden quedarse atrapados en el pasado. Cuando esto ocurre, la violencia permanece viva, al prolongar en la memoria, el sufrimiento que permanece y daña a las personas que lo sufren; que no superan la necesidad iracunda de la venganza, para que el perpetrador sufra, por el daño provocado, “que obtenga su merecido” (Nussbaum, 2018, p. 49). La violencia se sigue reproduciendo en ciclos de ira vengativa, que mira siempre al pasado y no a un mejor futuro. Por eso, conviene que la ira se aleje lo más pronto posible; dejarla en el pasado. Para concentrarnos en las lecciones aprendidas y mirar hacia el futuro; creando las condiciones para que el acto injusto no se repita, en aras de “una mejor sociedad con mejores instituciones educativas, menos pobreza, con lo que se genera una disuasión del crimen ex ante” (Nussbaum, 2018, p. 57).

La ira tiene tres caminos posibles: la venganza, la disuasión o la transición por un mejor futuro. Lo deseable es la ira transicional, que denuncia la injusticia, para que no se repita, y que se traslada luego hacia el perdón, en aras de un mejor futuro. Un bello ejemplo, señalado por Martha Nussbaum, es el famoso discurso de Martin Luther King “Yo tengo un sueño” (“have a dream”). En la primera parte de su discurso, Luther King, devela las razones de la ira, las vejaciones a las que son objeto los hombres de raza negra, por los hombres blancos, racistas norteamericanos. Sin embargo, en los siguientes segmentos de su discurso, toma un giro inesperado. No clama por la venganza, por la violencia justificada, sino que pasa a la transición, esto es, al sueño por un mejor futuro en el que todos puedan con-vivir juntos, sin odios, sin resentimientos. El discurso de Luther King es insólito. En medio de la ira que anima y alimenta el odio y la venganza, aparece una “mentalidad de transición... (que) desea la justicia y la hermandad” (Nussbaum,

2018, p. 65). No solicita que los racistas blancos pidan perdón, simplemente pide que sean abandonadas las vejaciones.

El perdón es un proceso, -que de acuerdo con Charles Griswold, en la obra de Nussbaum-, consiste “en el que dos personas que incluye la moderación de la ira y un cese de los proyectos de venganza, en respuesta al cumplimiento de seis condiciones”: 1) Reconocer al agente responsable, 2) Repudiar sus acciones, 3) Expresar arrepentimiento, 4) Comprometerse con no infringir más daños y mostrar un compromiso mediante sus actos y sus palabras, 5) Mostrar que entiende, desde la perspectiva de la otra persona lastimada, el daño ocasionado, y, 6) Ofrecer una explicación narrativa de cómo llegó a cometer la injusticia (Nussbaum, 2018, pp. 100-101).

Existen otros modelos de perdón. Sin embargo, Martha Nussbaum apuesta por el perdón incondicional; es más radical, pues exige de la persona ofendida una enorme generosidad; no regresa al pasado, sino que siempre tiene la mirada puesta en el futuro. No exige reposición del daño, ni confesión, ni pide disculpas, ni arrepentimientos. Simplemente confía plenamente en el otro.

A propósito de esta obra, también podemos traer a la memoria, los miles de niños y jóvenes atrapados en los círculos del crimen, la pobreza, el desempleo o la expulsión escolar, que son aprovechados por los carteles de las drogas (Jiménez, 2005). Existen muchas narraciones de jóvenes que prefieren vivir pocos años seducidos por la aventura de la violencia, que toda una vida de pobreza (Coronado y Ruiz, 2019)¹.

La cuestión es que muchos adolescentes y jóvenes son expulsados de la escuela o están en la cárcel por fechorías, que seguramente merecen la furia vengativa. Sin embargo, los dispositivos carcelarios, o la expulsión escolar, en lugar de reinsertarlos a la sociedad, los endurece. Martha Nussbaum recoge experiencias de perdón transicional, en los que se ayuda al “delincuente” a pasar por un proceso de autoreconocimiento de las consecuencias dañinas de sus actos; por la escucha de los males que provocó a sus víctimas o sus familiares, y finalmente, por el proceso del perdón, en el que narra los actos cometidos y la solicitud de perdón. Estas experiencias ayudan a sanar el corazón y a reinsertar en la sociedad a muchos chicos que cometen fechorías leves; si no se les ayuda oportunamente, terminarán cometiendo delitos mucho más graves. Este ejercicio también pudiera practicarse en

¹ Esta y otras ideas nos conducen a la sorpresa, al darnos cuenta de que muchos adolescentes y jóvenes no tienen proyectos de vida, pero sí proyectos de muerte, lo cual no sabíamos. En la subjetividad de estos chicos, la violencia les subyuga, les atrapa, pero también saben de su fragilidad.

la escuela, para evitar la expulsión de miles de alumnos, calificados como rebeldes o irrespetuosos.

En el proceso del perdón es recomendable tomar en cuenta algunas condiciones básicas. En primer lugar, distinguir que la falta cometida no representa a la totalidad de la persona; no se juzga a la persona en su totalidad, sino a sus actos cometidos. En segundo lugar, los procesos de perdón son dignos de aprobación, pues toda persona merece una segunda oportunidad, y sobre todo una mirada comprensiva y compasiva, así como la confianza plena en la posibilidad de que esos “otros” puedan reinventar su existencia.

Tejer los lazos de solidaridad y empatía en las escuelas de este país requiere de inteligencia, pero también de un cambio en el modo de mirar al otro, a los más jóvenes, que han conformado su subjetividad, su yo, a través de sus precariedades económicas, sociales y familiares. La tarea no es fácil, pero estos ejercicios podrían instalarse en las escuelas. Dar una segunda oportunidad, podría ser una clave para la reconstrucción de los tejidos escolares y sociales.

6. LA PEDAGOGÍA DEL RECONOCIMIENTO

Como ya se ha señalado atrás, la violencia social y escolar es un fenómeno cotidiano, pero también es estructural, esto es, es una condición del sistema capitalista neoliberal, que deja poco espacio para la libertad, para las decisiones individuales (Coronado y Ruiz, 2019). La violencia se justifica moralmente, en los dispositivos para desaparecer la condición humana en el otro, ese otro es un no Yo, un ser que por sus características merece el desprecio, la burla, el castigo, la exclusión o la muerte. Por eso es necesario una pedagogía que ayude a develar esos dispositivos, que favorezca la concientización, en términos de Paulo Freire, esto es, la toma de conciencia de las formas violentas de opresión, que la sociedad capitalista utiliza para su reproducción (Freire, 1969 y 1979). Esta toma de conciencia, proceso que devela los caminos de la opresión, puede contraer otro camino, el del reconocimiento del otro de acuerdo con Paul Ricoeur.

Ya se ha abordado atrás que la crueldad se planifica y se ejecuta en las estructuras organizacionales (fuerzas armadas, carteles criminales, o, a pesar nuestro, en las escuelas). Tiene como condición determinados procesos que involucran el desconocimiento o la desaparición de la humanidad en el otro, sea violencia escolar o *bullying*, tortura, violación o el asesinato. Frente a esas pedagogías de la violencia, se propone desarrollar otra pedagogía, vinculada con la convivencia y al reconocimiento del otro.

El tránsito de la ira al perdón, el cese de la violencia, se recorre por los caminos del reconocimiento.² Estos “Caminos”, propuestos por Paul Ricoeur, deben traerse a cuenta para avanzar en la construcción de relaciones sanas entre las personas con las que convivimos. El reconocimiento del otro, de todos y de cada uno, como personas dignas de escucha y aprecio es el primer paso para la paz y la convivencia. La exclusión del otro es lo que impide constituirnos en comunidades educativas vinculadas a la identificación y solución de los problemas de nuestros centros educativos.

El camino del reconocimiento que propone recorrer Ricoeur, pasa del reconocimiento de la identidad de los otros y del mí mismo, al reconocimiento mutuo y la gratitud. Su propuesta recoge las lecciones de filósofos como Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Bergson y Lévinas, entre muchos otros.

El primer camino consiste en el reconocimiento como identificación, esto es, como alguien que es esta y no otra persona. El segundo consiste en la toma de conciencia de las capacidades que cada uno tiene para obrar. Involucra el reconocimiento de la capacidad de hacer, o de no hacer, en condiciones de intencionalidad y responsabilidad. Devela la capacidad del actor para tomar decisiones intencionales, que conducen al reconocimiento de los actos virtuosos e intencionales. El reconocimiento del yo, del uno mismo, tiene por principio el reconocimiento de las acciones propias y ajenas, así como de las deliberaciones acerca de lo que puede o no puede hacer. Esta conciencia reflexiva de uno mismo no surge en la soledad, sino en relación con el otro. Se cobra conciencia de sí mismo, en la medida, o a través de la toma de conciencia de mí en el otro.

La capacidad para obrar implica otras capacidades, del “puedo hablar” o “puedo decir”, para narrar, esto es, contar tramas y relatos, en los trazos de la experiencia en la que participa el sí mismo, en interacción narrativa con los otros. Esta capacidad narrativa de lo que se es capaz de obrar, de decir y de narrarse, implica hacer memoria; ligada a la experiencia en colectividad, de tal suerte que se puede narrar la experiencia desde cualquiera de los pronombres personales, incluido el “nos-otros”.

² Este tránsito es obligado, si se busca conformar comunidades de aprendizaje para la vida, como pretende la Secretaría de Educación Jalisco. En algunas visitas a diversos colectivos escolares, de escuelas primarias y secundarias, en los Altos de Jalisco y en la periferia de Guadalajara, a través de la reflexión y la escucha activa, se ha puesto en evidencia que en muchos de estos colectivos no ocurre ni la participación ni la colaboración, indispensables para la construcción de proyectos vinculados a la identificación y solución de los problemas locales. Una de las razones aducidas es la desconfianza, el desconocimiento y la ausencia del reconocimiento mutuo.

Otra capacidad del agente consiste en hacerse responsable de sus actos, “hasta el punto de imputárselo a sí mismo”. Esta capacidad reside en la potencia “de cargar con las consecuencias de sus actos, en particular las que... (provocan) un daño, un perjuicio, cuya víctima es otro” (Ricoeur, 2006, p. 138). La imputabilidad va ligada a predicados ético-morales o acciones “consideradas como buenas o malas, permitidas o prohibidas”, que se aplican reflexivamente a los agentes. De tal suerte que con “la imputabilidad, la noción de sujeto capaz alcanza su más alta significación... y de algún modo recapitula las formas precedentes de autorreferencia” (Ricoeur, 2006, p. 139).

Los poderes del actor (obrar, decir y narrar, hacerse responsable de sus actos, de la memoria y la promesa) transitan también por la agencia colectiva, esto es, en la capacidad de interactuar y de cambiar las circunstancias, gracias a las capacidades colectivas, en tanto representaciones solidarias que son activadas bajo determinadas condiciones. Se trata de los acuerdos entre sujetos. Tiene su fuerza en las capacidades sociales, que son posibles gracias a las representaciones colectivas y a las prácticas socialmente acordadas.

Lo relevante de este reconocimiento es la agencia para el cambio. Agencia fundada en la confianza, tanto en las capacidades individuales, como en las societales, en condiciones de incertidumbre de la vida; pero confianza en fin, en la capacidad que tienen los seres humanos de cambiar los estados de injusticia que conducen a la violencia, que tanto se ha abordado atrás.

Estos “recursos de innovación de los agentes sociales cuyo poder de obrar en el plano social... es puesto al desnudo en las circunstancias de incertidumbre” (Ricoeur, 2006, p. 178). Por lo que el cambio se vive como aventura, que aprende a recorrer reflexivamente los desafíos de la lucha por un mundo mejor para todos.

Finalmente, Ricoeur pasa al reconocimiento mutuo. Este camino transita hacia la experiencia en el reconocimiento del otro, en las capacidades mutuas para innovar, gracias a las virtudes de la acción y de la agencia social. Con Lévinas recuerda que en “la transitividad no violenta se produce la epifanía del rostro” (Ricoeur, 2006, p. 202).

En este plano, inserta en las expresiones de existir-con o existir-entre, evocado por Arendt (2016). El reconcomiendo de lo público atraviesa los problemas del multiculturalismo, o los movimientos culturales minoritarios, que sufren el daño de la mirada “despreciativa, despectiva, incluso envilecedor” de otros segmentos sociales, ciegos a las diferencias “en nombre de la neutralidad liberal” (Ricoeur, 2006, pp. 271-272).

Por lo anterior, el reconocimiento mutuo, tiene diversos frentes, puede ejercerse sin conflicto, o como lucha por los no-valorados, los no-reconocidos,

tan claro en los movimientos migratorios. Por tal, invoca tres modelos de estados de paz, como la *philia* (en el sentido aristotélico), eros (en el sentido platónico) o ágape (en el sentido bíblico y postbíblico). Pone a la cabeza de los “estados de paz”, a este último, el *ágape*, es decir, el amor incondicional, en el que sólo importa el bienestar del individuo al que se ama, el reconocimiento mutuo vinculado al ágape, el amor incondicional, el “valor de la ternura de su súplica angustiosa” (Ricoeur, 2006, p. 281).

El ágape es extraño a este mundo social de cálculos y equivalencias; de la obligación de dar algo a cambio. Por el camino del dar, sin esperar nada a cambio, se supera el círculo vicioso de la venganza, para pasar al “círculo virtuoso del don... pues el sacrificio abre el camino a la reciprocidad positiva” (Ricoeur, 2006, p. 287). Esta reciprocidad, del intercambio de dones debe sostenerse con base en la confianza y la gratitud mutua. A través del intercambio de dones, los participantes experimentan un reconocimiento efectivo.

El camino por el reconocimiento mutuo y la gratitud llega a su destino. Se ha andado de la identidad a la alteridad, a las capacidades y la confianza entre los actores y las agencias sociales, en aras de un mejor futuro. Termina la obra con el doble camino sugerido por Lévinas, del rostro hacia el yo y la respuesta del yo, en donde “yo me muestro a mí mismo entre los otros”, y de la idea de “comunidades” (Ricoeur, 2006, p. 323).

El encuentro con el otro, desde la exterioridad, tiene un acento primordialmente ético. El otro, la alteridad, reclama hacerse cargo del otro, compele a actuar, llama a no ser indiferente. El ágape, amor incondicional por el bienestar del otro, por el educando, puede ser un buen cierre de este apartado, en donde se anuncia el valor del “otro” antes que del “yo”, es decir, que importan primero los intereses y las necesidades del alumno, a quien tengo a mi cargo, antes que mis intereses y mis necesidades.

7. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL AFECTO, LA INTERIORIDAD Y LA COMPASIÓN

Nuestro afán está puesto en desentrañar los mecanismos de la pedagogía de la violencia, para develar la potencia de una pedagogía anclada en la convivencia, en el amor y el reconocimiento del otro. La vida en paz, libre de violencia, es sumamente frágil, como bien lo advertía Delors (1994), pues la sociedad actual se sustenta en la competencia individualista y el egoísmo, que divide y confronta unos contra otros.

Como se ha afirmado atrás, los dispositivos de la violencia están anclados en el desprecio por el otro, a quien se les dispone para ser maltratado, humillado,

mutilado o asesinado. Los minitotalitarismos aparecen como dispositivos socialmente organizados para justificar moralmente la violencia (Jean Franco). Estas violencias dan origen a los ciclos de ira vengativa, que pueden, o deberían, transitar por procesos de reconocimiento de la injusticia y del perdón, en aras de un futuro mejor (Martha Nussbaum). El camino hacia la vida en convivencia busca el reconocimiento del otro, gracias a las capacidades individuales y colectivas, para narrar y hacernos responsables de lo que se hace y de lo que podría hacerse para construir futuros mejores para todos (Paul Ricoeur). El reconocimiento mutuo está vinculado al compromiso de la agencia colectiva, dispuesta al cambio de las circunstancias que reproducen la injusticia; vinculado también a la capacidad reflexiva, esto es, a la toma de conciencia de la capacidad para la promesa y la gratitud, por el bien del otro; y, que en términos de Lévinas se presenta como el rostro del otro que reclama su primacía.

La pedagogía de la violencia es estructural. Significa, entre otras cosas, que los actores aprenden a reproducir la violencia estructural, que deja poco espacio para la libertad, para la toma de decisiones en las que se incluya al otro. La violencia se hace presente a través de los dispositivos de poder, culturales y sociales, cuyo sentido último significa disminuir o desaparecer las cualidades humanas del otro, para ponerlo a disposición del dolor o para la muerte (Coronado y Ruiz, 2019). La pedagogía de la violencia se expresa en los dispositivos de poder y de control, desde los *minitotalitarismos*, en los dispositivos de violencia cruel y despiadada (Franco, 2016); o en los dispositivos de la omnipresente sociedad de la autoexploración, que ya no necesita de los mecanismos de control y manipulación, expuestas por Michel Foucault. En la sociedad neoliberal actual, los sujetos se sujetan a sí mismos; se convierten en esclavos por decisión propia, a través de la deuda permanente, son atraídos, atrapados, por la sociedad del autoconsumo (Byung-Chul, 2014). Esa es una de las razones de las depresiones y el *burnout* que azota a millones de personas en el mundo, así como los sentimientos de culpa y agotamiento, que se introducen como nuevas formas eficientes de subjetivación y sometimiento.

En fin, la estructura de la violencia está atada a la vida cotidiana, a los dispositivos de poder y control, a la lógica irracional del neoliberalismo; es tal, que dejan poco espacio para la agencia, para la praxis liberadora, para el reconocimiento del otro. Pero ese “breve espacio” puede ser aprovechado para la construcción de una pedagogía para la convivencia. La pedagogía del reconocimiento, del afecto, del crecimiento del interior y de la compasión, pueden ser los dispositivos de liberación de nuestra esclavitud ligada al dolor, al desprecio, a las iras, a las furias vengativas y al individualismo, cómplices de la voracidad de la sociedad neoliberal.

La convivencia implica aprender a con-vivir con los otros y con uno mismo. A través de las experiencias acumuladas, reportadas en diversas investigaciones se observa la existencia de docentes y alumnos desgarrados en su interioridad (Ponce-Grima, 2017 y 2018; Ponce-Grima, Torres y Roperro, 2019; Ponce-Grima, Valencia-Aguirre y Torres, 2019). A través de la reflexión los docentes narran sus frustraciones o agotamientos emocionales, no sólo por las pesadas cargas burocráticas a los que están sometidos, sino sobre todo porque sus estudiantes no les hacen caso, a pesar de que buscan estrategias novedosas (Ponce-Grima, Valencia-Aguirre y Torres, 2019). Muchos docentes sufren las burlas y la violencia ejercida por sus compañeros y sus alumnos (Torres, 2015). Los alumnos, como ya se ha señalado, sufren la precariedad de los contactos afectivos en sus familias. De acuerdo el INEGI (2018) el promedio de familias monoparentales femeninas fue del 28 % en 2017, y esta cifra sigue aumentando anualmente; en estos hogares 8 de cada 10 mujeres trabajan. De acuerdo con los directores de las secundarias de la periferia de Guadalajara, el porcentaje de familias monoparentales femeninas y en condición de pobreza suele llegar al 50%. Sin embargo, aun en familias con ambos cónyuges, la precariedad salarial los obliga a reducir el afecto y la convivencia familiar (Ponce-Grima, Valencia-Aguirre, y Torres (2019). Estos factores afectan gravemente sus procesos de socialización, es decir, marcan dramáticamente la manera cómo se ven a sí mismos y cómo representan simbólicamente al mundo que les tocó vivir.

8. LA PEDAGOGÍA DE LOS AFECTOS Y EL DESARROLLO INTERIOR

Muchas de las interacciones dentro del salón de clase están determinadas por la disparidad entre los objetivos de los docentes (que quieren enseñar contenidos disciplinares) con los objetivos de los estudiantes (que van a la escuela a “divertirse”, distraerse y llenar sus vacíos socioafectivos). Estas interacciones están afectadas por la violencia entre ambos, así como por los sufrimientos que carga cada uno. En el contexto de la violencia escolar, las interacciones en el salón de clase, podrían tener otros contenidos que faciliten educar; estos, pueden estar tejidos con afecto pedagógico. No se trata de sustituir los contenidos disciplinares por los afectos, sino que, a través de este, sea posible educar.

El afecto docente es un tema emergente para la investigación, ausente en las prácticas pedagógicas de muchos docentes; sin embargo, las relaciones afectivas en el campo pedagógico están cobrando cada vez más importancia. Aún más, se puede afirmar que la eficacia educativa depende, en gran medida, de la calidad y cantidad de los afectos docentes, los cuales requieren y pueden ser aprendidos.

Esta “novedad” ha estado impregnada en la sabiduría cotidiana de las maestras desde hace muchos años. “Con su simpatía y dulzura pueden ejercer

su dominio sobre niños y jóvenes más groseros” (Abramowski, 2010, p. 71). Sin embargo, la nueva centralidad en las relaciones afectivas tiene explicaciones también sociológicas, dada la precariedad de las instituciones y el viraje en los valores y perspectivas escolares:

[...] Ya no hay públicos cautivos, los maestros tienen que producir su audiencia todos los días y esto convierte a la enseñanza en una puesta a prueba de la personalidad del docente... Para que una pedagogía relacional sea posible, es necesario que exista un contacto cercano, que se acorten las distancias y se genere un espacio íntimo entre docente y alumno (Abramowski, 2010, p. 97).

Los desafíos de la escuela actual, solo se pueden comprender en el contexto de los cambios sociales sustanciales, definidos por la incertidumbre y la fragilidad posmoderna, contra el pasado moderno que ofrecía seguridad, estabilidad y solidez (Bauman, 2004). Las instituciones tradicionales, como la familia o la escuela, ofrecían un mundo sólido para las personas en sus vidas cotidianas. Las consecuencias de los cambios, de la nueva modernidad líquida, para alumnos y profesores son “el sentimiento creciente de angustia, el malestar y el padecimiento psíquico” (Abramowski, 2010, p. 99).

La postura de Ana Abramowski, siguiendo las reflexiones de Zygmunt Bauman, consiste en que, frente al actual mundo líquido que sufren los estudiantes, lo único sólido que se les puede ofrecer es el afecto docente, el cual implica sentimientos caritativos, pero desinteresados, o “un dar sin pedir nada a cambio”, o caridad sistemática “que no autoriza la reciprocidad” (Abramowski, 2010, p. 127).

La pedagogía del afecto está llamada a dotar los afectos faltantes en las precariedades de la socialización de niños, adolescentes y jóvenes; la necesaria para hacer posible el acto de educar. La pedagogía del afecto está vinculada a otra pedagogía: la de la interioridad, cuyo sentido último es ayudar a mitigar y a sanar el interior de los agentes educativos, maltratados por los dolores, la precariedad y la finitud de la existencia. Al sanar el interior, se podrán configurar relaciones afectivas, solidarias y compasivas hacia los otros. En López-González (2013) se refieren diversas experiencias en la implementación de una pedagogía del interior, para sanar el corazón, las emociones, y restaurar la confianza y las relaciones entre los educadores y con los educandos.

Necesitamos de una pedagogía para el crecimiento interior, para explorar y articular el mundo interior y, desde ahí mirar y construir de mejor manera el mundo exterior. La pedagogía de los afectos y de la interioridad son paradigmas emergentes. Se acumulan evidencias de que el trabajo pedagógico desde el interior es una tarea necesaria y urgente, porque ayuda a reconstruir a las personas, a

partir de la cual se establecen mejores relaciones con los otros y con los procesos educativos. La educación de la interioridad se fundamenta en la potencia humana para la reflexión en torno a uno mismo,³ del cuerpo, los sentimientos, emociones, deseos y recuerdos.

La necesidad de una pedagogía de la interioridad se fundamenta en los grandes cambios de la humanidad, que claman por el autoconocimiento interno, para develar lo que hace feliz a las personas, así como de las razones que la obstruyen; para “averiguar por qué nos hemos enfrentado unos a los otros, en vez de gozar de nuestra existencia común” (González, 2013, p. 163).

La interioridad es objeto de conocimiento, desarrollo y aprendizaje. Entre sus posibilidades se encuentran la introspección, la reflexión, la toma de conciencia o la expansión saludable de uno mismo. Estas actividades revitalizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de convivencia y hospitalidad en los centros escolares (Galve, y Ylla, 2013, pp. 46-47). El maestro acompaña al crecimiento interior del alumno, y en ese transitar es testigo o animador de los vínculos socioafectivos que el alumno aviva en sus procesos educativos.

La pedagogía de la interioridad puede ser transversal y estar siempre presente para alumnos, profesores y la comunidad escolar en su conjunto. El trabajo del interior en la escuela implica un conjunto de acciones dirigidas para que alumnos y profesores “desarrollen su mundo interior” (Galve, y Ylla, 2013, p. 49). No se trata de sustituir las clases, sino de introducir algunas de estas actividades dentro de la cotidianidad escolar. Estas actividades ayudan a cultivar la dimensión interior, y con base en ello, a mejorar el clima escolar, para aprender mejor.

La capacidad para la atención interna permite suspender el pensamiento, dejarlo disponible, vacío, para poder entrar en contacto con nuevos conocimientos. La capacidad para el diálogo implica un encuentro abierto a las experiencias y a las aportaciones del otro. Abierto, porque admite de antemano que se puede estar equivocado, motivado por el deseo de conocer y de compartir lo que se sabe. A través del diálogo, la propia interioridad se compenetra con la del otro, y ayuda a moldear la interioridad mutua.

La escritura es una de las “herramientas más eficaces para entrar dentro de sí” (Otón, 2013, p. 71). A través de la auto-narración, los alumnos cuentan lo que piensan, sus sueños, fantasías o ilusiones; es un espejo útil para saber quiénes somos y quiénes queremos ser. La auto-narración es sanadora, terapéutica, en la medida en que permite penetrar en los tropiezos del viaje que cada uno ha emprendido; para recordar el puerto donde se ha partido, rehacer el lugar y el

³ O reflexividad, por ejemplo, desde la visión de Paul Ricoeur.

espacio que se habita y volver a imaginar el puerto a donde se quiere llegar (Otón, 2013, pp. 72-74).

Un ejemplo de la auto-narración, para sanar el interior, es el “árbol de la vida”. Esta metodología fue creada por Ncube (2006) para ayudar a niños y niñas del Sur de África, que han pasado por diversas experiencias traumáticas, como la guerra, el abuso sexual, el sida o la vida en orfandad. En virtud de sus beneficios, se ha desarrollado en diversas regiones del mundo (Denborough, 2008). Entre otros beneficios, el árbol de la vida ayuda a reconstruir la identidad y autoestima de niños, niñas o adolescentes. A través del recorrido narrativo de la memoria, se recorre la historia personal y comunitaria, desde las raíces del humano, la tierra o el mundo por donde se anda o las hojas y frutos que damos a los demás, o incluso, cómo es que la especie ha sobrevivido a las tormentas, a las experiencias de dolor o sufrimiento.

La pedagogía de la interioridad debe estar alerta a las proyecciones, esto es, a darse cuenta de que muchos de los sentimientos, con los cuales los individuos se relacionan con los otros, como amor, odio, necesidad, rechazo, celos, envidia, fidelidad, resentimiento, etcétera, son en realidad “proyecciones de recuerdos de nuestra trayectoria vital y, en particular, de la etapa infantil”. La práctica de la pedagogía de la interioridad “presupone la complicidad de la propia interioridad”, pues sólo quien ha visitado sus infiernos interiores, ha sido capaz de reconciliarse “con su propia vulnerabilidad”. Desde esta condición de finitud, se puede ser solidario “con la imperfección de sus semejantes” (Otón, 2013, pp. 79-81).

Finalmente, para Otón (2013) la pedagogía de la interioridad necesita del reciclaje de la negatividad, es decir, la resolución interna de los sentimientos negativos como el “odio, la rabia, el resentimiento, la culpabilidad, el rencor, la envidia, la agresividad, los celos”, pues poseen una gran fuerza destructiva, que se ocultan en el inconsciente, y que contaminan otros segmentos de la personalidad y bloquean el crecimiento. “Son parásitos psíquicos que irradian negatividad y destruyen lo que tienen a su alcance. Se trata del lado oscuro del ser humano, del enemigo interior” (Otón, 2013, pp. 74-75).

Es necesaria una pedagogía de la interioridad para reconstruir el yo interno, y alejarse de las pedagogías de la violencia. Aprender a mirar, sanar y amar lo que hay adentro, para hacer posibles nuevas pedagogías relacionales fundadas en el amor y en la compasión.

9. LA PEDAGOGÍA DE LA COMPASIÓN

La pedagogía de la interioridad mira hacia adentro, y aunque los “afectos docentes” conducen hacia una pedagogía relacional, sin embargo, hace falta una pedagogía que ayude a mirar compasivamente hacia uno mismo y hacia el otro. Las violencias que

se expusieron al principio anuncian diversas formas de violencia, el acoso, la tortura, la violación o el asesinato. Estas implican un desconocimiento o debilitamiento o desaparición de la condición humana en el otro, como una preparación orquestada, organizada, para disponer al otro al dolor y a la muerte. Contra esos dispositivos, se propusieron los caminos del reconocimiento de Paul Ricoeur, quien propone estadios que terminan en el reconocimiento mutuo y la gratitud. La lectura de Lévinas, desde sus obras, o a través de Pedro Ortega, obliga a proponer otra pedagogía más radical, en donde el otro aparece en su majestuosidad, opacando incluso al yo mismo, y a la *ipseidad* de Ricoeureana.

Los trabajos filosóficos más de Lévinas, plantean una ruptura radical al pensamiento moderno centrado en el pensamiento y el individualismo, en contra del cual ofrece una ética centrada en la responsabilidad frente al otro (Fernández, 2012). Para Lévinas (2006) la historia de la filosofía occidental, desde Parménides, Aristóteles y hasta nuestros días, se ha preocupado principalmente por dos cosas íntimamente ligadas, el ser (filosofía primera en Aristóteles) y el intelecto o el saber en torno al ser. La contemplación y el saber en torno al ser, desde la soledad intelectual, es actividad pasiva del filósofo, despreocupado por el Otro. Frente a esta postura éticamente egoísta, Lévinas pone en el centro de la filosofía primera al Otro, en sus términos el “rostro del otro”, que

[...] -en su mortalidad- me señala, me demanda, me reclama: como si la muerte invisible, la que hace frente el rostro del Otro -pura alteridad, separada... de todo conjunto- fuese mi asunto [...] Es, precisamente, en este llamado mi responsabilidad por el rostro del que me asigna, que me demanda, que me reclama, en este cuestionamiento que el Otro es prójimo (Lévinas, 2006, p. 18).

Para Lorca (2006), siguiendo las reflexiones de Lévinas, el rostro es la expresión del encuentro con el otro, sin intermediarios, cara a cara; es la expresión desnuda de la vulnerabilidad del otro, que sorprende, sobrecoge y llama a la responsabilidad. Porque el otro es la viuda, el huérfano, el extranjero, el despojado, la indigencia o el que sufre hambre, el alumno puesto a mi disposición. Ante esta irrupción, la única respuesta posible es “heme aquí”, desde mi “infinita responsabilidad para con el otro hombre, respuesta donde el yo depona su soberbia del yo y su egoísmo” (Lorca, 2006, p. 8).

En ese sentido, Pedro Ortega, con base en Lévinas, propone una pedagogía de la compasión. La define como “un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70). La compasión es, antes que nada, una relación ética frente al otro, no reducido en

su condición humana, dispuesto al dolor, sino por el contrario, colocado ahí para hacernos responsables de sus circunstancias, la cual queda “saldada cuando el otro recupera su dignidad, es atendido y cuidado” (Ortega, 2016, p. 246).

La ética de la compasión de Lévinas, es heredera de la tradición judía, que hace visible el sufrimiento del otro, su vulnerabilidad. La compasión demanda responder éticamente con justicia y solidaridad. Nace de la pregunta radical por la suerte del otro, de la experiencia de sufrimiento del otro. El rostro del otro se hace visible y consciente a través de la “pobreza, miseria, hambre, vulnerabilidad o muerte... no sólo invoca o suplica al yo; también interroga, interpela y exige una respuesta” (Ortega, 2016, p. 247).

En Ricoeur la constitución del sujeto pasa de la dialéctica del yo hacia el tú y del tú hacia el Yo. Sin embargo, en la ética de Lévinas la interpelación del otro es tan radical que opaca al yo, lo subsume a las necesidades del otro, lo hace responsable por el otro; pone en “riesgo su propia identidad... El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Ortega, 2016, p. 251).

La pedagogía de la compasión en Ortega (2016) no se funda en la razón o el logos, sino en el sentimiento, el *pathos*. Comunica que ha llegado el momento de reconocer que la sociedad se ha equivocado; que los fundamentos de la actuación humana basada en la cognición del ser no han contribuido a construir un mundo más habitable para todos y para cada uno. Por el contrario, una pedagogía de la compasión, de la alteridad, se entiende como “acogida al otro... hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable; y también como denuncia y protesta, resistencia al mal” (Ortega, 2016, p. 253).

Las afirmaciones de Ortega (2016) coinciden con muchos docentes, quienes afirman que no se está logrando el propósito último de educar a las adolescencias, ni estamos ayudando a sanar sus heridas, ni a apropiarse de las capacidades simbólicas para fortalecer su identidad, su autoestima ni su papel en este mundo (Ponce-Grima, Valencia-Aguirre y Torres 2019).

Por eso es necesaria y urgente, una nueva forma de educar. La pedagogía de la compasión, desde la perspectiva de la alteridad es incluyente, pues “abarca y acoge a todo el individuo en su realidad concreta, en su situación”, pues la educación de la compasión revela el rostro de cada alumno, sujetos únicos e irrepetibles, concretos, singulares, excepcionales, cada cual con su propia historia biográfica. La educación no busca, no debería, buscar su uniformidad, ni su comparabilidad con otros, y menos en función de resultados de evaluaciones estandarizadas. Cada educando demanda una respuesta -precisa, única, singular, provisional y contingente- a sus preguntas (Ortega, 2010, pp. 254-255).

La pedagogía de la compasión significa saber acoger, reconocer y hacerse cargo de las preguntas y los desafíos de cada uno de los alumnos. En la pedagogía de la compasión cada alumno es aceptado, reconocido y querido, tal cual, en su singularidad. Sin embargo, la pedagogía de la compasión no es ingenua a la maldad sistémica, orquestada para provocar dolor y sufrimiento. Por eso es también una “pedagogía negativa, de resistencia al mal... denuncia... de aquello que no debe ser”. La compasión exige, luchar contra todas las formas de dominación y opresión de las “contradicciones del sistema socioeconómico imperante”. Esta lucha demanda dilucidar los dispositivos mediante los cuales se reproduce la dominación, la violencia, la opresión y los sufrimientos. Se trata de un compromiso por la “emancipación del hombre” y por develar los mecanismos que imponen “una obediencia ciega al sistema totalitario” (Ortega, 2016, p. 256).

La pedagogía fundada en la ética de la alteridad y la compasión se enfrenta a la “invisibilización de las víctimas”; “denuncia la muerte hermenéutica de los inocentes... (como) la mejor forma de ocultar la injusticia”. Hace memoria, a través de la experiencia y la narración, del pasado de lo injusto, para afrontar y construir un mejor futuro, que reconoce y pisa en los avances, para edificar nuevas moradas (Ortega, 2016, p. 257).

La pedagogía de la compasión confía en la experiencia acumulada en los docentes para educar:

[...] a) nuestra sensibilidad, que escucha y atiende a las demandas y las “preguntas” de los que han sido dispuestos bajo nuestra responsabilidad; b) nuestra generosidad, para abandonar los discursos y las prácticas que no nos han llevado al encuentro con el otro; y c) nuestra esperanza, indispensable para seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea (Ortega, 2016, p. 260).

10. UNA RUTA DE TRABAJO PARA LA PEDAGOGÍA DE LA COMPASIÓN

La pedagogía de la violencia es estructural, esto es, los procesos mediante los cuales se aprende a instrumentalizar la violencia están instalados en la vida cotidiana. En la familia y las escuelas se aprende a sobrevalorar el yo sobre los otros; se aprende a estigmatizar, a despreciar y desconocer las cualidades de los otros. En la escuela y en los salones de clase los alumnos observan y aprenden de las interacciones que se despliegan desde las autoridades o de sus maestros: los alumnos no existen, son instrumentos del currículum, sujetos a reglamentos arbitrarios y a la violencia simbólica, disminuidos en sus cualidades humanas, amenazados, es decir, sujetos a la violencia cotidiana (Valencia y Nava, 2012; Valencia, Nava y Luna-Bernal, 2018).

Por lo señalado, en el párrafo anterior y a lo largo del texto, se ha mostrado que la pedagogía de la violencia es poderosa, mientras que la pedagogía de la

compasión es frágil. Los márgenes para la agencia transformadora de la paz y la convivencia son pequeños. Por eso es necesario señalar algunas alternativas para la autogestión de la convivencia. Se disponen como tareas secuenciadas, con el objetivo de ofrecer una ruta, pero que puede contener atajos.

En primer lugar, es indispensable la autoformación en torno a la pedagogía de la compasión, que ayude a mirar con empatía y afecto, a todos los agentes escolares. Dejar tiempo a la escucha, al diálogo en torno a quién es cada individuo, y qué quiere para él y para los demás. Se trata de la práctica de la conversación amorosa (Bazdresch, 2012) que ayude al autorreconocimiento y al reconocimiento de los otros; de cada uno, de lo que duele y lo que anima. Se trata de aprender a mirar el dolor y las necesidades de cada uno, profesores y alumnos.

En segundo lugar, con base en la mirada de la compasión, la gestión de la convivencia puede centrarse en aprender a identificar el mal, es decir, las diversas manifestaciones de violencia, como la exclusión, la estigmatización y los minitotalitarismos. Como se ha señalado ampliamente, la violencia suele pasar por el ciclo de la normalización, la justificación y la reproducción sistémica; se instala en la cultura cotidiana. Por eso, conviene educar la mirada, para ver los resquicios por donde penetra la violencia.

Una tercera tarea es construir estrategias escolares, en cada salón de clase y en el colectivo docente, para sanar tanto el interior de cada uno, como las relaciones entre los agentes escolares. Ya se ha abordado atrás la necesidad, así como algunas estrategias para sanar el interior de alumnos y profesores. Se propone sanar el interior al mismo tiempo que se cuida el bienestar de las relaciones entre los agentes escolares, entre los alumnos, los profesores y entre ambos.

La cuarta actividad es construir el compromiso colectivo en favor del bienestar y el cuidado personal y de las personas con las que se convive.. La idea es construir un tejido solidario tan fuerte, que no solo frene las amenazas externas e internas, sino que además ayude a aprender a enfrentarlas.

La última actividad reside en ampliar los horizontes, esto es, en primer lugar, profundizar en la conformación del Yo y del Nosotros y, en segundo lugar, en ampliar las relaciones compasivas hacia la familia y el entorno comunitario. Esta idea de ampliar el horizonte busca consolidar y ampliar los aprendizajes, en las faenas educativas y convivenciales, para ensanchar la imaginación y los corazones compasivos, amorosos, comprometidos en el cuidado de sí, de quienes nos rodean y del planeta.

11. CONCLUSIONES

Se partió de paisajes desolados de violencia, de dolor y muerte, y se abrevó en búsqueda de espacios acogedores de paz y sosiego, de vida, de alegría, de justicia. En este trayecto de la violencia a la convivencia, se mostró la disyuntiva velada o abierta de dos pedagogías opuestas: para la violencia o para la convivencia. Incluso, la existencia de dispositivos culturales, organizacionales y sociales para aprender a provocar dolor y sufrimiento; esto es, la violencia estructural. Sin embargo, también se ha mostrado la existencia de un espacio, que, aunque limitado, se abre a la potencialidad humana para educar el interior, en el afecto, en la compasión y en el reconocimiento del otro.

Las claves de las pedagogías de la violencia residen, tanto en las disposiciones internas, de la psique-biológica, como en la conformación social de minitotalitarismos, para disminuir o eliminar la condición humana de las víctimas, en la que se instruye a los ejecutores a mirar despreciativamente al otro, a disminuir o desaparecer los atributos humanos de las víctimas para disponerlas al sacrificio y al dolor. Sean los victimarios del *bullying* o del *mobbing*, o los torturadores, o los violadores, o los que matan, se les enseña a agredir sistemáticamente. Se les educa a deshacerse de cualquier sentimiento de empatía. La violencia es agresividad motivada por factores socioculturales, intencionales, con el fin de provocar daño. Tanto en la banalidad del mal en Arendt (1999) o en la modernidad cruel de Jean Franco, se advierte cómo se instalan en la cultura las condiciones para el mal, en la conformación de seres humanos irreflexivos o seres adiestrados para hacer desaparecer la condición humana en el otro, para ejercer el odio, la discriminación, la muerte, acompañada de ausencia de cualquier remordimiento. Esos dispositivos culturales son los que hacen sumamente difícil los avatares de la paz y la convivencia.

Frente a esas pedagogías de la violencia, aprendidas social y culturalmente, incluso en la escuela, se pueden fortalecer otras pedagogías para educar desde y con el afecto, la interioridad y la compasión. Los afectos docentes existen en muchas escuelas, aparecen en las relaciones habituales de enseñanza, pero necesitamos valorarlas y desplegarlas de manera intencional. Las relaciones socioafectivas son indispensables en nuestras sociedades líquidas, para muchas infancias y adolescencias que han crecido en contextos familiares con endebles procesos de socialización afectiva y simbólica; indispensables para su desarrollo social y personal. Se trata de dotar el afecto faltante, no más, pero tampoco menos; el indispensable para que pueda desplegarse la posibilidad de aprender.

La pedagogía de y para la interioridad y la compasión, aparece con la urgencia necesaria, en virtud del aumento dramático de las depresiones y de la violencia en las escuelas, en los alumnos y en muchos profesores. Educar el interior,

para apreciarnos, para perdonarnos, para eliminar nuestras culpas, para aprender a mirar de modo apreciativo a los otros, como lo define Flores (2012); para amar y perdonar incondicionalmente; para educar nuestras iras, esas furias que arrojamos a los otros, y que alimentan las violencias.

Educar desde la pedagogía de la compasión y el reconocimiento, compele a replantearse el sentido último de educar, poniendo al centro del acto educativo el rostro del otro, de los alumnos, esto es, sus demandas, requerimientos, sus preguntas. Esto invita a luchar contra los dispositivos de violencia, que ocultan los mecanismos autoritarios, de dominación, homogenizantes; que ocultan las necesidades y preguntas vitales de nuestros alumnos. Lo anterior invita a volver a colocar en el centro de lo educativo el amor, como lo anunciaba Paulo Freire desde hace muchos años.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2016). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós
- _____. (1999). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lomen.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazdresch-Parada (2012). “La conversación educativa: un acto amoroso”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26.2), 53-74.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder
- Calderón, L., Heinle, K., Rodríguez, O., y Shirk, D. (2019). *Organized Crime and Violence in Mexico*. San Diego, California: Justice in Mexico. Department of Political Science & International Relations University of San Diego.
- Coronado, D. y Ruiz, K. (2019). “La seducción de la juventud. A manos de la violencia expresiva”. En *Revista Educarnos nueva época*, Año 8, núm. 32, enero-marzo 2019.
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Denborough, D. (2008) “The tree of life: Responding to vulnerable children” En *Collective Narrative Practice: responding to individuals, groups and communities who have experience trauma*. Dulwich Centre Publications, Adelaide, Australia.
- Flores, M. (2012). “Manejo infanto-juvenil y familiar. Clínica de las Emociones Hospital Civil de Guadalajara “Fray Antonio Alcalde””. En Coronado, D.; Gallardo, R.; Emaides, A. (Eds), *El dolor y el abandono en la infancia negada una mirada interdisciplinaria* (251-264). Córdoba, Argentina: Editorial Copiar
- Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fernández, D. (2012). *La ética de Lévinas, un pensamiento de la responsabilidad*. Facultad de Filosofía. Universidad de La Laguna.
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo Veintiuno editores
- _____. (1979) *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores
- Galve, R. y Ylla, L. (2013). “¿De qué hablamos cuando hablamos de la interioridad en la escuela?” En González, Luis (coord.). 2013. *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- González, C. (2013) “La pedagogía de la interioridad a la luz de los nuevos paradigmas del conocimiento”. En González, Luis (coord.). 2013. *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- González, L. (coord.). (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- INEE. (2019). “La educación obligatoria en México. Informe 2019”. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2017). “La educación obligatoria en México. Informe 2016”. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2010). “Resumen del informe el derecho a la educación en México”. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- _____. (2007). “Aprendizaje y desigualdad social en México”. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2006). “La calidad de la educación básica en México”. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- INEGI. (2018). “Encuesta nacional de Hogares 2017”. México: Instituto nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=familias+monoparentales> [28 de abril de 2020]
- Jiménez, R. (2005). “La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual”. *Papeles de población*, 11(43), 215-261. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100009&lng=es&tlng=es [02 de mayo de 2020]
- Lévinas, E. (2006). “La Ética como filosofía primera”. En *Revista de filosofía, A paste rei*. Universidad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.
- López-González, L. (coord.). (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Lorca, O. (2006). “Palabras preliminares”. En Lévinas, E. (2006). *La Ética como filosofía primera*. En *Revista de filosofía, A paste rei*. Universidad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile
- Luther, M. (1963). *Have a Dream*. Discurso durante la Marcha a Washington por el Trabajo y la Libertad, 28 Agosto 1963. Washington, D.C. <http://ficus.pntic.mec.es/jals0026/documentos/textos/IHAVEADREAM.pdf>

- Ncube, N. (2006) "The Tree of Life Project: Using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa". *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*.
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el Perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Olweus, D. (2019). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/ACOSO%20ESCOLAR%20BULLYING%20C%20EN%20LAS%20ESCUELAS-HECHOS%20E%20INTERVENCIONES.pdf>
- Ortega, P. (2016). "La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad". Universidad de Murcia. En *Revista Española de Pedagogía*, volumen 74-2016 - N° 264 mayo-agosto 2016
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Otón, J. (2013). "La interioridad: el órgano del sentido". En López-Gozález (coord.). (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Paganelli, J. y Madrigal, A. (2013). "Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias". En *Revistas UNA*, 4(2013) <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Ponce, V. (2018). "Educación para las adolescencias. Problemas y desafíos". En Callicó, Josefina et al (2017). *Jóvenes y violencia en Jalisco. Un enfoque multidisciplinario*. Universidad de Guadalajara.
- _____. (2017). "Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación". *Temas De Educación*, 23(2), 292-309. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1019>
- Ponce, V., Torres, A., y Roperio, A. (2019). "La convivencia en las escuelas secundarias de la periferia de Guadalajara. Experiencia formativa y relacional. En *Revista Educarnos*. Nueva época, Año 8, núm. 32, enero-marzo 2019
- Ponce-Grima, V., Valencia-Aguirre, A., y Torres-Mendoza, A. (2019). "Miradas docentes sobre las adolescencias. Desafíos para la convivencia". *Investigación Valdizana*, 13(4). <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.495>
- Ponce, V. y Torres, A. Coordinadores (2015). *La educación secundaria a debate*. Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco. Red de Investigadores sobre la Escuela Secundaria.
- Torres, A. (2015). *Las significaciones imaginarias sociales de autoridad de una comunidad de adolescentes de secundaria*. Chihuahua 2015: Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Valencia, C., Nava, J. y Luna-Bernal, A. (2018). “El liderazgo directivo desde la aplicación de los reglamentos en escuelas secundarias: las voces adolescentes”. En revista *Pedagogía y Sociedad*. Cuba. Vol. 21 Núm. 53 (2018)
- Valencia, A. y Nava, J. (2012). “Un análisis ético al fenómeno de la invisibilidad escolar de los adolescentes de escuelas secundarias”. En *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2012 Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.
- Valenti, G. (2016). “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151),32-54. ISSN: 0185-2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13243471003> [29 de abril de 2020]



EDUCACIÓN EN DERECHOS Y REGLAMENTOS ESCOLARES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

*Ana Cecilia Valencia Aguirre
José María Nava Preciado*

En memoria de Jesús Heriberto Ureña Pajarito,
un libro siempre abierto de luz, saberes y risas

RESUMEN

La formación en el tema de la enseñanza en los Derechos Humanos (DD.HH.) en la adolescencia y su correlación con los reglamentos escolares se ha convertido en un referente de suma relevancia para la formación de la ciudadanía. Su importancia atraviesa la vida cotidiana, no solo de las escuelas sino de las sociedades, las instituciones civiles y las organizaciones no gubernamentales (ONG), con la posición de diversos temas como: educación en género, educación ambiental, educación ciudadana, educación multicultural, educación en valores, educación para la paz, educación para la convivencia, la tolerancia y no la discriminación. En el plan de estudios de la escuela básica los DD.HH. forman parte de la asignatura *Formación Cívica y Ética*, pero también del llamado currículum transversal, puesto que la formación se da en escenarios de cotidianidad y no solo en los contenidos de las asignaturas escolares.

Sin duda alguna, su relevancia tiene implicaciones formativas que impactan en las subjetividades de los propios adolescentes. Dada su importancia, este trabajo responde a la pregunta, ¿de qué manera las escuelas secundarias educan a los estudiantes en los derechos humanos y su relación con los reglamentos escolares? *Objetivo:* El propósito de este trabajo es destacar las opiniones de un grupo de adolescentes sobre el papel de su escuela en la formación de sus DD.HH. mediadas por la aplicación del reglamento escolar. Además, escudriñar si el salón de clases construye espacios para fomentarlos desde las prácticas cotidianas, más allá de los contenidos de una asignatura programática en su enseñanza. *Metodología:* La metodología utilizada es la dinámica de los grupos de discusión

que recuperan las narrativas en cinco escuelas secundarias públicas. El presente trabajo se enmarca en un paradigma de naturaleza cualitativa porque a partir de la deliberación, y las opiniones de las y los alumnos, se analizan los significados que ellos mismos le otorgan al asunto en discusión. A través de las voces adolescentes se intentan responder dos cuestiones centrales: ¿En sus escuelas se *les enseñan* los DD.HH.?, y ¿cómo son vividos esos derechos en la vida cotidiana de la propia escuela? Partimos de que los DD.HH., además de ser un contenido dentro de una asignatura donde se aprenden conceptos, tendrían que ser vividos en las prácticas de cada día. En este estudio lo que finalmente interesa es dar la palabra a los estudiantes, porque se parte del supuesto que desde sus voces se develan los sentidos y significados que los DD.HH. humanos tienen para ellos, así como su expresión en la vida escolar.

Palabras clave: adolescentes; reglamentos; derechos humanos; escuelas secundarias.

1. INTRODUCCIÓN

Las regulaciones expresadas en normas sociales tienen como propósito organizar la convivencia y evitar la confrontación. Se parte de la base antropológica de que los humanos al interactuar en una colectividad entran en desacuerdos propios de la individualidad que impone intereses particulares; llegar a la idea de un bien común es resultado de acuerdos, convenios y contratos. No existe sociedad que carezca de normas, pues [...] la sociedad presta una gran atención a que las personas adecuen sus conductas a las normas compartidas (Delval, 1994, p. 438). La cuestión es, si existen principios o normas morales de carácter universal que deban ser admitidos por cualquier tipo de sociedad o, si por el contrario, tales normas son propias de cada contexto y por lo mismo es difícil, sino imposible, establecer principios universales y por consecuencia limitarse a estudiar la conducta humana como un fenómeno sociológico, con lo cual la investigación se limitaría a estudiar la moralidad como la cristalización de cada tipo de sociedad, algo que el contexto filosófico se denomina relativismo *versus* el universalismo.

A lo largo de la historia del pensamiento ha habido diferentes posiciones que atribuyen a las normas diferentes orígenes. Así, por ejemplo, la concepción religiosa le atribuye a Dios el origen de las normas. La naturalista supone que las reglas tienen su origen en la naturaleza humana. Los utilitaristas, por su parte, suponen que las normas sirven para mantener y preservar la convivencia humana y su fuerza radica en su utilidad. La posición convencionalista, dirá que los individuos a través de sus hábitos o costumbres establecen normas para justificar los acuerdos entre ellos. Por su parte, el apriorismo kantiano supone que tales principios tienen su fundamento en la razón, y al ser esta una facultad universalmente compartida

por los humanos, sus principios, derivados de la razón, compartirían ese carácter de universalidad.

Independientemente de los argumentos esgrimidos en cada una de las posiciones, y otras más no mencionadas, lo importante es reconocer que los individuos al vivir en sociedad demandan como condición indispensable la aplicación de reglamentos para regular las interacciones sociales y de convivencia. Piénsese simplemente en algo tan cotidiano y familiar como las reglas de tránsito. ¿Qué ocurriría si nadie las respetara? O también los protocolos que deben regir a las instituciones, como por ejemplo las de salud. Las normas morales son de distinto tipo, jerarquía y extensión, y tiene sutiles diferencias con las normas jurídicas y reglas de uso social, incluso algunas de éstas no codificadas de manera formal. Al respecto Juan Delval señala:

[...] Aunque los miembros de todas las sociedades humanas poseen entonces normas de carácter moral que sirven para regular las relaciones entre los individuos, muchas veces estos no son conscientes de forma explícita de la existencia de estas regulaciones que, sin embargo, son compartidas por todos, y los que no los respetan son excluidos del grupo o son sancionados (1994, p. 440).

Ahora bien, partiendo de que toda sociedad requiere reglas, ¿qué sucede en el ámbito escolar con respecto a la aplicación de los reglamentos? ¿Se aplican las reglas apelando a la costumbre (posición convencionalista), o se recurre al acuerdo haciendo uso de la reflexión y del análisis (posición racionalista)? El primero de los casos se refiere a una imposición, en tanto el uso y la costumbre establecen reglas escolares no siempre relacionadas con aspectos de convivencia, sino con tradiciones escolares, costumbres, hábitos institucionales. Esto se refleja en aspectos formales como serían el establecimiento de los horarios de entrada y de salida; el uso de un uniforme y vestimenta específica; lo permitido y lo prohibido en el aula; el uso de los espacios escolares; las reglas convencionales de comportamiento en la convivencia y en los rituales escolares: honores a la bandera, saludos, permisos para salir, entrar, etcétera.

Generalmente los reglamentos de las escuelas hacen de la norma una prescripción en cuanto se vuelven requisitos disciplinarios para el control tanto de las conductas, comportamientos como de los usos del cuerpo, las formas de vestirlo y de interactuar, lo que podría relacionarse con la regulación de la individualidad. Foucault (2009) señala que “los procesos de control disciplinar generan cuerpos dóciles”. En este sentido, las escuelas básicas prescriben disciplina, entre mayor control y vigilancia, mejor disciplina y el desarrollo de una función reguladora.

Esta perspectiva ocasiona que los jóvenes vean a la escuela secundaria como un sistema *carcelario* en tanto limita sus libertades individuales al pretender uniformar

y normalizar las prácticas, las interacciones y la convivencia escolar. Aspecto que, desde una postura funcionalista, se justificaría, al considerar que, precisamente la tarea de la escuela es institucionalizar a los sujetos para con ello contribuir a un esquema de regularidad, solidaridad y continuidad social (Durkheim, 1977).

En este contexto problemático, es importante comprender si las reglas escolares se consensan, desde el acuerdo, o se imponen desde los usos y costumbres. En el primer caso hablaríamos de una formación centrada en la lógica del desarrollo moral -Kohlberg- o bien de una imposición en el sentido de aplicar una prescripción a los adolescentes como forma de control disciplinario derivado de dichas reglas escolares.

2. EL DESARROLLO MORAL EN LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Es necesario, sin embargo, hacer una breve acotación sobre el desarrollo moral desde la perspectiva de Kohlberg (1927-1987), quien al igual que Piaget (1974), creía que la moralidad se desarrolla de manera gradual a lo largo de la infancia y la adolescencia. Ambos suponen la existencia de una relación isomórfica entre las operaciones cognitivas y los juicios morales, tomando en cuenta la última etapa del desarrollo intelectual: las operaciones formales, las cuales empiezan a formarse a partir de los 11 años; esa edad es solo un referente pues hay personas que ante condiciones tanto genéticas como socioculturales no logran desarrollarlas. De manera semejante, Kohlberg (1992) supone que el último estadio del desarrollo del juicio moral, el juicio autónomo, está caracterizado por un alto grado de razonamiento mediante criterios de universalidad que, en algunos casos, ni aún con la edad, se logran desarrollar.

Piaget (1974) orientó sus investigaciones al estudio del razonamiento moral, centrando su interés en los criterios mediante los cuales los sujetos evalúan las conductas morales y la forma en cómo razonan acerca de ellas. Lo importante de su investigación, a diferencia de muchas posturas precedentes que centraban sus estudios en los contenidos morales, es su interés por el análisis de la estructura del pensamiento moral. Una de las posiciones precedentes que atendió esta perspectiva formalista de la moralidad fue la de Kant, quien la consideró a partir del llamado juicio moral. Piaget, por su parte, siguiendo la perspectiva formalista de Kant, plantea que la moralidad se desarrolla a partir de dos tipos de juicio: el primero sujeto a las normas de los demás y el otro sujeto a las normas internas. De manera paralela a sus estudios sobre el desarrollo cognitivo supone que el individuo transita hacia el establecimiento de relaciones menos egocéntricas hacia procesos de socialización que implican más socialización y con ello mayor descentración.

Cognitivamente el egocentrismo señala la dificultad que tienen los niños, y a veces hasta los adultos, para adoptar otros puntos de vista distintos al propio, lo cual implica una indiferenciación entre el punto de vista del sujeto y otro punto de vista alternativo, ya sea el de otro sujeto u otros sujetos. Se trata de una forma de centración en el propio punto de vista; por ejemplo, si se le pregunta a un niño cómo verían un paisaje distintos individuos, ubicados espacialmente en puntos distintos a los de él, los niños más pequeños y egocéntricos cognitivamente, harían coincidir el paisaje que ven los distintos individuos con lo que él está viendo. Esto significa que privilegian su propio punto de vista y solo progresivamente van siendo más capaces los agentes de comprender la relatividad de los puntos de vista, incluyendo el propio. En las actitudes egocéntricas no hay reciprocidad ni intercambios cooperativos, como señala Piaget: "...El individuo permanece prisionero de su propio punto de vista al que considera de forma natural como absoluto" (1994, p. 222). Por su parte Juan Delval lo sintetiza excelentemente de la siguiente manera:

[...] En todos los casos, el niño va pasando desde una concepción muy centrada sobre sí mismo y sobre su propia actividad a una descentración en las que las nociones se van haciendo cada vez más objetivas. Pero todavía con nociones formadas por generalización a partir de la experiencia y no nociones puramente abstractas e hipotéticas, que no se podrán construir hasta el siguiente período, el formal (Delval, J., 1994, p. 341).

La centración siempre indica la fijación de la atención sobre un aspecto de una situación, con descuido de otras, conduciendo a errores y a una consideración parcial y subjetiva de un problema, fenómeno u objeto. La descentración, por su parte, supone la superación de la centración mediante la coordinación de distintos puntos de vista o aspectos de una situación, como lo plantea Piaget, quien refiere que la descentración o socialización:

[...] Se presenta de modo progresivo como una adaptación gradual que va realizándose por asimilación de los otros a sí mismo y por adaptación del yo al otro. Se consigue con ello la mutua comprensión por medio de la palabra y la disciplina común basada en normas de reciprocidad (Piaget, 1994, p. 219).

Este proceso de descentración en los juicios de los infantes va logrando cada vez mayor objetividad de los mismos, hasta llegar gradualmente a la etapa de las operaciones formales en la adolescencia e incluso la adultez. Sin embargo, no se garantiza en todos los casos el logro de este nivel, ya que muchos agentes, aun siendo adultos, siguen determinando sus juicios a partir de sus propios puntos de vista. Un ejemplo claro del proceso de descentración en la ciencia es el desarrollo histórico de

la cosmología. En el mundo antiguo y medieval se tenía una concepción geocéntrica del cosmos y se transitó en la Edad Moderna a una concepción heliocéntrica. En el siglo XXI, con el descubrimiento de las galaxias y la expansión del universo, Harlow Shapley mostró que el sol no se encontraba en el centro de la Vía Láctea sino en uno de sus brazos espirales y Edwin Hubble, a su vez, mostró que la Vía Láctea era solo una galaxia en medio de un número muy grande de galaxias en un universo en expansión. Así, en el campo de la cosmología se da un avance y al mismo tiempo un proceso de descentración constante.

En el campo moral, Piaget (1974) plantea que para los niños pequeños el valor de las reglas está supeditado a la autoridad de las personas mayores que las dictan: los adultos. Así, los niños piensan que se deben cumplir las normas por el hecho de estar determinadas por la autoridad de sus superiores. De esta manera, la fuerza de la norma depende de alguien externo y a esto es a lo que Piaget denominó moral heterónoma. De ahí se va transitando poco a poco a juicios cuya valoración de las normas, sus efectos negativos o positivos, son vistas con independencia de quien las dicta, a esto le llama moral autónoma. Juan Delval, lo esgrime así:

[...] Resumiendo, diremos que Piaget encuentra que hasta los siete u ocho años el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; entre los ocho y los once años las ideas igualitarias se van convirtiendo en apoyos a la noción de equidad o de justicia racional. La moralidad sólo se desarrolla en el intercambio de unos individuos y otros en el grupo de los iguales. Las relaciones cooperativas entre iguales, que están basadas en el respeto mutuo y la reciprocidad, son las que llevan a que el sujeto pueda llegar a razonar moralmente (Delval, 1994, p. 446).

Al igual que el desarrollo cognitivo, el tránsito de una moral heterónoma a una autónoma se va desarrollando gradualmente, poco a poco, lo cual, sin embargo, no garantiza necesariamente su pleno cumplimiento. En muchos adultos es notable el despotismo, la intolerancia, las opiniones parciales y subjetivas, la fijación en el punto de vista personal y el intento de imponerla a los demás, sin tener en consideración la posibilidad de puntos de vista alternativos, lo que es muestra de una moral egocéntrica o heterónoma. Lamentablemente estas conductas suelen ser externadas por políticos, maestros, autoridades educativas, padres y madres de familia. Muchas normas son dictadas desde una autoridad que mantiene un punto de vista propio y una posición centrada en sus propios intereses, donde las normas son impuestas de manera unilateral y sin la posibilidad de tomar en cuenta puntos de vista alternativos que contribuyan al mejoramiento de la convivencia y del bien común. Es lo que Blase y Anderson llaman el *poder sobre* (1995). En estas situaciones, los afectados, alumnos, no son consultados, solo coaccionados. En los

pocos casos en los que el acento se ponga en la reciprocidad, la colaboración, el razonamiento grupal, la equidad, la colaboración y se desarrollen argumentos generados a través de los grupos de discusión, los foros, los espacios de consulta grupal, las comunidades de reflexión o indagación, los debates o coloquios, se da lo que los mismos autores llaman el *poder con* (Blase y Anderson, 1995).

La escuela, es quizá el espacio más propicio para aprender la convivencia en el espacio público. Sin embargo, valdría la pena preguntarse si los educadores de las y los jóvenes, y la estructura de la misma escuela, permiten el desarrollo de esas capacidades analíticas, reflexivas y críticas. Una de las limitaciones derivadas de las tesis de Kohlberg (1992) es, precisamente, asumir que la creación de normas de carácter universal, como los DD.HH., deberán de estar fundamentadas en el consenso racional, requiriendo un desarrollo del pensamiento formal que permita lograr el nivel de convencionalidad pertinente, mediante un desarrollo intelectual y moral en los individuos participantes de ese consenso. Si no se logran determinadas capacidades, la participación corre el riesgo de estar motivada por actitudes despóticas y tiranas, por el sentido de venganza o resentimiento, de ahí que la estrategia que se podría derivar de este autor es la importancia de formar capacidades reflexivas, intelectuales y con ello contribuir al desarrollo de la autonomía moral.

Es un hecho que muchas personas, sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos, son incapaces de superar esta moral egocéntrica, por ejemplo los alumnos de escuelas secundarias se verían incapacitados en sus juicios para cuestionar y hasta para auto cuestionarse, de este modo, las instituciones lejos de ser democráticas son coercitivas y autoritarias. Se quedan, en opinión de Piaget (1974), en una moral de tipo heterónoma, incapacitada para alcanzar la reflexión crítica.

En el mismo tenor se orientan los estudios de Kohlberg (1992), con la diferencia de que al dedicarse exclusivamente a este tipo de investigación centrada en el desarrollo moral, logra mejorarlo encontrando especificidades sutiles en cada uno de los niveles. Él identificó seis etapas o estadios del desarrollo moral, los cuales, abarcan tres niveles de razonamiento o juicio moral: preconventional, convencional y postconvencionales. Dado que este estudio se centra en analizar las opiniones de los estudiantes de secundaria con respecto a las normas, reglamentos y sus DD.HH. en la escuela, en la que participan como alumnos y son sujetos a las misma, se consideran únicamente los juicios morales etapas convencionales y posconvencionales como elementos conceptuales para interpretar las voces expresadas en sus opiniones sobre el asunto en cuestión. Esto es, se destacan las voces donde los jóvenes logran argumentar desde un nivel convencional o posconvencional, sin negar que sus argumentos pueden fluctuar en los tres

niveles descritos. Así, se pretende saber si son tomados en cuenta para elaborar su reglamento escolar, si participan de manera activa en las decisiones que norman sus interacciones y qué opinión tienen de las reglas y normas escolares. Estos factores, como dar la palabra al alumno, ofrecen espacios para la participación, la toma de decisiones; a su vez, propician una convivencia sana y promueven una formación ciudadana que contribuya a fortalecer ambientes de aprendizaje con implicaciones en el logro escolar y en los aprendizajes sociales de la convivencia y la formación de la ciudadanía. Asumiendo como tesis que los derechos y las regulaciones no se imponen, sino que se forman desde un aprendizaje social, donde la escuela tiene un papel fundamental como espacio de socialización secundaria y aprendizaje de la ciudadanía crítica y reflexiva. Las normas, los derechos y las reglas se conforman desde razonamientos dados en la interacción permanente de los sujetos, en la deliberación, el consenso y la reflexión.

3. ADOLESCENCIAS, DERECHOS Y REGLAMENTOS

Las y los adolescentes de secundaria inician una etapa de autonomía moral y de nivel convencional, ya que:

[...] se enfocan en los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro [o actor] de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo.

En general, “este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades donde pueden hacer juicios críticos y reflexivos sobre las reglas sociales” (Piaget, 1974).

Por esta razón, se intenta destacar que el involucramiento activo del adolescente es fundamental, al analizar aspectos que impactan el espacio público desde una retórica fundada en el argumento y el consenso. Se trata también de una vertiente de orden político en cuanto a su reconocimiento como sujeto de derechos y obligaciones en el espacio público, esto se conforma al darle voz y rostro a los individuos en la valoración de sus reglamentos. Los reglamentos tienen un gran impacto en la vida escolar, de su aplicación dependen factores como la evaluación, el acceso o la prohibición al propio espacio escolar, el control disciplinar y las normas cotidianas que habrán de determinar los tipos de convivencia o interacción permitidos o sancionados. Sin embargo, la parte fundamental es no olvidar que en la escuela deben de tener un sentido formativo (Ochoa y Diez, 2013) y de convivencia escolar (Ortega, 2009), más que de coerción, imposición o prohibición.

En la cotidianidad los estudiantes de un centro educativo se ven afectados en su dinámica escolar por un reglamento que establece aspectos como: el uso de un determinado uniforme, el control de ingreso y salida del plantel, el tipo de objetos que pueden portar, el uso de las tecnologías o los dispositivos móviles, los horarios de recreo y clase, los tipos de interacción, el uso de espacios exclusivos, la autorización a ciertas áreas de la escuela, la prohibición, aprobación o reprobación de ciertos consumos, usos del cuerpo, empleo del tiempo, entre otras disposiciones.

“Las autoridades escolares generalmente utilizan los reglamentos, porque establecen normas en el espacio social, indispensables para la buena convivencia”. En las aulas son parte del encuadre o contrato pedagógico (Ortega, 2009). Sin embargo, algunos estudios realizados en Iberoamérica (Ochoa y Diez, 2013) muestran que los alumnos desconocen y no participan en su elaboración y en el establecimiento de normas y reglas de convivencia en sus aulas. Por ende, se esperaría que las escuelas no solo formalicen un reglamento en el sentido de otorgarlo por escrito a estudiantes, docentes y tutores, sino que además lo legitimen al convertirlo en una norma consensuada para la vida escolar y en una clave aceptada por los alumnos para establecer reglas de convivencia cotidiana, uso de sus derechos y obligaciones. En este escenario, la situación de la autoridad escolar es de tensión: por un lado el reglamento es un dispositivo que genera formas de consenso y acuerdo en la comunidad escolar, por otra, es un foco de inconformidad, a veces invisibilizada, por parte de los jóvenes quienes se sienten violentados ante algunas disposiciones como el usar un uniforme o determinado tipo de corte de pelo, un estilo de vestimenta que califican de conservador, así como la prohibición de ciertos estilos, modas, consumos, usos de dispositivos tecnológicos, entre otros.

La micropolítica escolar (Ball, 1989) muestra que los grupos escolares no son pasivos, aunque así pudiese parecer, ya desarrollan formas de resistencia, crítica oculta o velada ante las normas que les son dictadas desde la autoridad escolar, o bien conforman asociaciones pequeñas o alternativas que cuestionan el sentido de las normas. Eso puede verse en las escrituras marginales de los baños escolares, las redes sociales o las paredes de los espacios públicos dentro y fuera de la escuela. Las personas de un grupo social, aunque no manifiesten su opinión ante los responsables directos y autoridades que norman sus espacios, sí lo realizan en grupos o en espacios distintos. Blase y Anderson (1995) abordaron el uso del *poder sobre* y el *poder con*. El primero, centraría sus acciones en el control y la manipulación de las conductas, pensamientos y valores de otros; es el poder para la dominación. Por su parte, *el poder con*, pone su acento en la reciprocidad, equidad y mutualismo (Contreras, 2009, p. 56). El presente análisis recuperará las opiniones y las razones

fundadas en argumentos que se dan desde el propio grupo de discusión, para comprender no solo la argumentación que ofrecen los alumnos sino también cómo se da la formación ciudadana en las escuelas, considerando la comprensión de las reglas y normas, no solo su aplicación sino cómo los alumnos argumentan en torno a su ejercicio efectivo.

4. METODOLOGÍA: LAS VOCES Y EL ANÁLISIS

LÓGICA DEL ESTUDIO

La metodología es fundamentalmente de naturaleza cualitativa, se basó en recuperar los argumentos a través de grupos de discusión. Esta técnica se eligió porque retoma el dinamismo de la cotidianidad en la que están inmersos los sujetos, con ello se busca llegar a ciertos consensos con los temas en discusión. “Las hablas individuales confluyen en el grupo tendiendo al consenso o a la disparidad razonada” (Flick, 2007, p. 27). Los grupos de discusión se generaron a partir de conformar grupos heterogéneos constituidos por ocho participantes a quienes se les lanzó una pregunta abierta por parte del moderador del grupo (Abarca, Alpizar, Rojas y Sibaja, 2013) la cual genera respuestas diversas y un flujo de posicionamientos personales sobre el tópico en cuestión, que al ser confrontadas por los propios adolescentes reunidos en un espacio común los llevan a un cierre consensuado.

En este caso preguntó: ¿La escuela los toma en cuenta para medidas disciplinarias? ¿Participan en la elaboración de los reglamentos? A través de estos elementos se produce la elaboración y la construcción-reconstrucción del discurso. “El resultado es un material común en torno al tópico que se explora, que contiene los significados sociales (intersubjetivos) que el propio grupo elabora” (Suárez, 2005, p. 33).

UNIDADES DE OBSERVACIÓN

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de cinco escuelas secundarias públicas, las cuales se identifican a través de un número consecutivo. Se trabajó un grupo de discusión por escuela participante. Los criterios para la elección de las escuelas fue la disposición de parte de sus autoridades para ingresar a estos grupos de discusión, conformados con un número reducido de participantes, hombres y mujeres. Ahora bien, el limitado número de estudiantes entrevistados no resta valor a los resultados ya que permiten lograr los propósitos de este estudio. Así, se busca tener un marco exploratorio que ofrezca elementos para comprender el mundo de este grupo y añada, entre otras cosas, ejes de reflexión sobre el uso de los reglamentos en sus escuelas. El análisis de la información se dio a través del análisis de contenido, y una vez extraídos los fragmentos para el análisis se sistematizaron

los elementos narrativos y se agruparon en ejes semánticos para su interpretación subsecuente.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los juicios valorativos de los adolescentes conllevan a develar el mundo que han vivido y, a la vez, sus expectativas. Por ello, metodológicamente, de la narrativa se extrae lo que viven con respecto a los reglamentos y su uso en la cotidianidad, pero también lo que ellos esperan de su escuela. Con respecto a las cinco escuelas del estudio, se aclara que no se pretende ni clasificarlas, ni compararlas sino abordarlas desde la particularidad de sus adolescencias evidenciadas desde las voces; quizá se encuentren regularidades que de ninguna manera pretenden ser generalizables a otros contextos (Llopis, 2004). Se trata de analizar comprensivamente el fenómeno y ofrecer algunas líneas de análisis y reflexión. Es esencialmente un estudio de naturaleza descriptiva-comprensiva (Yuni y Urbano, 2014).

5. OPINIONES DE ADOLESCENTES SOBRE EL REGLAMENTO ESCOLAR

Las respuestas de los adolescentes¹ se muestran en cuadros analíticos del uno al cinco, cada escuela se representa con una de las cinco primeras letras del alfabeto (Tabla 1). Al final de la presentación se analizan las opiniones de los alumnos y se infieren elementos para la interpretación de ejes semánticos que se construyeron desde el análisis de las narrativas.

Tabla 1. ¿La escuela los toma en cuenta para elaborar los reglamentos?

Cuadro 1: Escuela “1”
Ao: cuando quieren (nos toman en cuenta)
Aa: cuando ya no saben qué hacer con nosotros
Aa: nomás para entregar trabajos
Cuadro 2: Escuela “2”
Mo: ... los toman en cuenta para elaborar un reglamento?
Ao: ¡ah! ¿Que si nos preguntan?
Mo: ¿sí les preguntan a ustedes?
Ao: sólo nos dicen: Ah este es el reglamento y ya
Mo: ¿ustedes no participan para nada en este reglamento?
Aos: ¡Nooo!

¹ Las voces de las adolescencias se presentan con los códigos Aa. Alumna; Ao alumno; Mo. Moderador; Aos. Alumnos y alumnas.

Cuadro 3: Escuela “3”

Mo: ustedes participan en la elaboración

Ao: participamos haciéndolo

Mo: ¿sí?

Ao: pues sí, nada más que ellos ponen el 90% de las reglas y nosotros 10%

Ao: bueno un 5

Mo: les gustaría participar más en ese tipo de...

Ao: sí, porque ellos solo ponen reglas a favor

Mo: y ¿del reglamento general?

Ao: yo creo que este está mejor elaborado, pero no participamos nosotros

Mo: ¿no participan, lo conocen?

Ao: te lo entregan al inicio del año y te hacen firmar para que estés consciente y a favor

Mo: se los entregaron cuando estuvieron en primero

Mo: pero no hay una materia donde ustedes se pongan a revisar eso

Ao: en nuestras clases

Mo: tal artículo que se ponga a analizarlo entre todos y discutir

Ao: ¡noooo! ¡Nunca!

Cuadro 4: Escuela “4”

Ao: a veces aplican las reglas cuando les convienen, a mí me han hecho cortarme el cabello tres veces en la semana, que por qué no les gustaba. Yo sí me molesté y le dije a la prefecta qué cómo es posible que anden viendo del cabello cuando otros se pegan y se gritan.

Ao: aunque muchos maestros como que se amparan del reglamento, tú haces una cosa mínima...

Ao: sí

Ao: dicen que es una falta de respeto.

Ao: llevan un control como expedientes de reportes y ya con un cierto número de reportes ya llaman a tus papás.

Mo: ¿estaría bien que dijeran ustedes que se conocen pudieran decidir si esto está bien?

Aa: o también como valorar de a ver con estos alumnos, que no es tan leve pues unos cinco puntos luego exageran para poner las cosas, a mí me pusieron 15 puntos porque reí.

Ao: a mí también

Ao: y de hecho es leve

Ao: nos pasan a perjudicar porque luego con cincuenta puntos nos quitan la carta de buena conducta

Risas

Cuadro 5: Escuela “5”

Aa: en el grupo siempre nos hablan tanto de obligaciones y derechos que tenemos y espacios para reporte y esas cosas

Aa: ¡Ay! solo hacemos a principio de cada año, se suponía que deberíamos tener reglamento en cada salón, pero en muchos no tenemos...

Mo: ¿y ustedes participan en eso? Si me ven comiendo en clases el castigo sería esto

Ao: si

Mo: ¿ustedes participan en eso y el reglamento general de la escuela?

Aa: eeeh... sí lo promueven, pero no, es que no hacemos mucho uso de eso de las sanciones que vienen ahí, sobre el reglamento escolar todo el tiempo nos dan sanciones, así como de hacer algo o cometer una falta digámoslo, algo que tenga que ver con la suspensión o algo así si lo aplican, pero en algo esencial se les olvida

Fuente: Elaboración propia.

Las narrativas mostradas en los cuadros anteriores se han seleccionado para centrar aspectos esenciales ligados al propósito del estudio, así, vemos que los adolescentes refieren situaciones comunes en la cultura escolar que, a fuerza de la tradición, generan ciertas constantes con respecto al uso de los reglamentos: por ejemplo, refieren dos tipos de reglamentos. Los primeros son los de uso general para toda la escuela donde se norman aspectos como la hora de entrada, salida, los permisos, la tolerancia en el horario de ingreso, el uniforme, y la conducta que deben cumplir en espacios escolares: salones, baños, patios, salas, laboratorios, etcétera. En estos reglamentos de carácter general se plantean sanciones, autorizaciones, permisos, que tienen como propósito normar la conducta en el plantel. Los segundos, son los reglamentos que se hacen en cada salón y en cada asignatura, donde los maestros al entregar el encuadre de su materia elaboran un reglamento, a veces, con la participación y socialización de los alumnos, donde se señalan aspectos de carácter pedagógico y disciplinar que se deben guardar en la clase.

Estos reglamentos norman la conducta en clase y tienen repercusiones para evaluar cada una de las asignaturas, a través de aspectos como el valor de las tareas, el cumplimiento, los exámenes parciales, la participación, la hora de entrada a clase, la tolerancia en el ingreso y comportamientos que habrán de guardar con respecto al uso del celular y de otros dispositivos. Para los adolescentes los reglamentos tienen mucha familiaridad y son parte esencial del diario acontecer escolar. Cada escuela posee cosas en común y a la vez diferencias. Uno de los aspectos comunes es el tipo de reglamentos, unos son de carácter áulico y están elaborados en el contexto de cada clase y el responsable es el docente. Otros son de carácter escolar y el responsable de su ejecución es el director junto con otras autoridades del plantel como los prefectos,

tutores, y maestros. Como aspecto común en las escuelas se puede advertir también un uso parcial de los reglamentos según los estados de ánimo o las circunstancias de los responsables o bien el carácter o estilo de cada autoridad escolar.

Es notorio, desde las perspectivas de los alumnos, el uso arbitrario de los reglamentos en aspectos que ellos consideran intrascendentes y que trastocan su individualidad, como el tipo de corte de cabello, el uso de aditamentos o joyas, así como uso de determinado uniforme conforme las disposiciones escolares. El uniforme es un tipo de vestimenta conservadora ante valores que los alumnos no comparten y se oponen a utilizar. Ante ello, existen muchas prácticas de resistencia con respecto a este tipo de disposición institucional. La participación de ellos es nula en la elaboración y análisis de las disposiciones derivadas de los reglamentos y este fue un referente común en las cinco escuelas investigadas. Frente a la nula participación, y el no sentirse parte de los reglamentos, los alumnos viven situaciones de rechazo y emociones negativas de molestia generadas por el uso arbitrario o parcial de los reglamentos.

Un ejemplo concreto se muestra en lo que dicen los jóvenes en una de las escuelas visitadas:

Ao: te llaman la atención si no traes el uniforme adecuado, el corte adecuado, el pantalón, los tenis adecuados y que el atuendo no respeta el reglamento de la escuela.

Mo: qué les dicen sobre el corte de pelo a los hombres.

Ao: que máximo lo debes traer hasta ahí.

Ao: no muy llamativo.

Ao: a veces aplican las reglas cuando les conviene, a mí me han hecho cortarme el cabello tres veces en la semana, que por qué no les gustaba. Yo sí me molesté y le dije a la prefecta que cómo es posible que anden viendo del cabello cuando otros se pegan y se gritan.

Ao: aunque muchos maestros como que se amparan del reglamento, tú haces una cosa mínima y así te va.

Ao: dicen que es una falta de respeto.

Ao: llevan un control como expedientes de reportes y ya con un cierto número de reportes ya llaman a tus papás.

Mo: ¿Estaría bien que ustedes que se conocen pudieran decir esto está bien y esto está mal?

Aa: o también como valorar de a ver el problema con estos alumnos; a veces es una cosa leve y luego exageran para poner las cosas, a mí me pusieron 15 puntos porque reí.

Ao: a mí también

Ao: y de hecho es leve

Ao: nos pasan a perjudicar porque luego con cincuenta puntos nos quitan la carta de buena conducta

Mo: ¿Si saben que la carta de buena conducta es un derecho?

Ao: pero si tenemos ya ciertos puntos en el expediente ya nos la pueden quitar.

Ao: como que así es con todos los documentos, por ejemplo, si no pagas esto no te la vamos a dar. Hace poco estaban diciendo que no iban a dar el certificado si no pagabas la toga, si no pagas te quitan puntos, si no pagas no te doy esto y eso no me parece correcto.

Ao: exacto y eso no es correcto porque hay personas que no les importan ciertas cosas y esto es como en cierta forma sancionarlo. Está bien lo del cabello, uniforme y todo esto porque estamos en una etapa formativa y tenemos que aprender a seguir las reglas para que cuando tengamos un trabajo pues no tener problemas, entonces eso es lo que intentan, aunque sí son demasiados estrictos (Escuela 1).

La escuela constituye per se el espacio donde se debe cultivar la cultura de los DD.HH., porque es ahí donde las y los jóvenes descubren su compromiso con la sociedad y con sus iguales; el compromiso social viene dado desde la escuela a decir de Naval (2009); sin embargo, en ocasiones la escuela no cumple con ese cometido:

Mo: oigan y ya un poquito centrándonos en la escuela, ¿ustedes creen que en la escuela se promueve el respeto de los derechos humanos?

Aa: en algunas ocasiones no.

Mo: ¿Por qué?

Aa: porque hay algunos maestros que se ponen de parte de los que les caen más bien, ¿no? cuando te ganas al maestro es como decir que ya tienes todo a tu favor y cuando no, es cansado pues hay que estar peleando con eso.

Aa: ajá, cualquier cosa que hagas es así como que tú sí y tú no.

Aa: sí, porque como esos compañeros se ganan la confianza de los maestros, no más dejan que ellos participen y así.

Mo: ustedes piensan que el problema es que hay preferencias por algunos estudiantes

Aa: de que a los más inteligentes les dejan hacer más cosas y las demás cosas nos las dejan a nosotros.

Aa: y los inteligentes se sienten...

Mo: entonces, ustedes coinciden que un problema que hay en la escuela es el favoritismo hacia algunos alumnos.

Todos: sí.

Mo: ¿Y les afecta en sus calificaciones?

Todos: sí.

Ao: ¡Bastante!

Mo: si ustedes pudieran calificar esa cultura del respeto de los derechos humanos en la escuela, así como los califican sus maestros del uno al diez, ¿qué calificación le pondrían del uno al diez?

Todos: seis, siete, cero, cinco, reprobados

Aa: no seis.

Ao: siete.

Aa: reprobado.

Aa: siete punto nueve.

Aa: es que, no es la mayoría de los maestros

(Risas)

Aa: con uno, cuando mucho

Mo: serios, ¿qué calificación le pondrían?

Ao: Seis

Aa: Seis

Ao: Siete

Ao: seis o siete

Mo: ¿Y a la escuela en general?

Ao: seis.

Aa: cinco.

Mo: en general, el ambiente, tanto dentro como afuera, maestros, todo.

Aa: seis, sí, un seis,

Mo: ¿Nos quedamos con un seis?

Todos: Sí (Escuela no. 2).

De la escuela secundaria no. 5 se recuperaron las siguientes opiniones:

Mo: si ustedes tuvieran que calificar ahora a la escuela como la calificarían del 1 al 10, qué calificación le pondrían ustedes a su escuela como promotora de sus derechos humanos.

Ao: cómo los maestros no los dicen o cómo se aplica en la escuela.

Mo: cómo se los dicen y lo aplican, todo.

Mo: qué calificación le pondrían del uno al diez.

Ao: yo diría que terminamos como en un ocho.

Aa: ocho.

Ao: siete.

Ao: siete.

Ao: es que muchas veces depende de la persona, porque acá hay mucho favoritismo, entonces por ejemplo muchas veces te pueden discriminar o les apliquen, hay a quien lo defienden más y me ha sucedido hace poco jeje, porque Alfredo se la pasó gritando en la clase y no le dijeron nada, Isaac también me gritó y no le dijeron nada, pero si hablo entonces la que se me arma.

Mo: entonces la calificación estaría entre siete y ocho. Oigan y en las reuniones que tienen los maestros con sus papás, ¿ustedes se han dado cuenta si los maestros promueven sus derechos con ellos?

Ao: nunca entramos a las juntas con ellos.

Aa: no le sabríamos decir.

Ao: es que de hecho una vez le propuse a un maestro que nos dejaran entrar para ver al final las decisiones que se toman y nos afectan a nosotros, no a los papás, y dijeron que no, que se iba a hacer mucho desmadre. Una vez la maestra de Artes propuso eso, y se trajo a todos nuestros compañeros nada más para regañarnos y para preguntarles qué opinaban y entonces a la hora de que te ibas a tu casa te regañaban, porque la maestra dijo que había pasado no sé qué cosa en la vida, que éramos un desastre; unas compañeras inventaron que nos bajábamos los pantalones y no sé qué y llegaron a regañarnos, cuando eso nunca sucedió y todos los maestros se creen cualquier chisme para echar tierra y dañar al alumno sin antes preguntarle.

Ao: bueno, algunos maestros buscan cualquier mínimo suceso para decirle a sus papás, que sus papás, mínimo lo calmen y así, como que ya no lo quieren en clase.

Mo: pero, no les han dicho sus papás que en la reunión los maestros les dijeron cuáles son sus derechos.

Todos: no

Aa: jamás en la vida (risa)

Ao: nada más.

Ao: de hecho, son puras quejas, una vez mi mamá me dijo que por eso se tardaba en el salón.

Ao: lo que suele pasar es que los padres te hablan de tus calificaciones, de cómo te portaste y te preguntan sobre ciertas conductas que hablan los maestros durante su junta, más nunca hablan sobre los derechos humanos como tal en una junta.

Ao: nos hablan para quejarse, solo para decir que no cumpliste.

Mo: en sí la escuela no hace esa actividad (Escuela 5)

Como se observa, la escuela, por omisión o comisión, deja de lado el compromiso de dar a conocer los DD.HH. y su colaboración para conseguir su respeto y su efectividad (Ibáñez-Martín, 2009). Los reglamentos escolares, se ofrecen como alternativa para que los adolescentes expresen sus puntos de vista sobre los problemas escolares que les incumben, pero también aprendan a escuchar voces distintas como un mecanismo para cultivar el respeto y la tolerancia hacia los demás.

6. REFLEXIÓN FINAL

Una vez analizadas las voces s adolescentes sobre el uso de los reglamentos escolares en las escuelas secundarias se retorna al punto central del presente estudio. ¿Son tomados en cuenta los estudiantes en la aplicación de los dispositivos reglamentarios? ¿Se imponen o se da una formación sobre los derechos y obligaciones a través de los reglamentos? ¿Qué tipo de argumentos ofrecen los alumnos? Las conclusiones derivadas del análisis de las opiniones apuntan a establecer que las reglas en las escuelas se imponen a partir de un posicionamiento convencionalista, relacionado con aspectos derivados de usos y costumbres de cada escuela, y no derivado de necesidades reales como resultado de la interacción entre alumnos-docentes, alumnos-alumnos, alumnos-autoridades.

Los reglamentos en su aplicación en las escuelas secundarias tienden a coaccionar, pues las instituciones no ofrecen un espacio para deliberar y consensuar sobre la necesidad y el uso de las normas. La formación basada en el argumento de la capacidad racional de los adolescentes queda descartada ante las formas de violencia e imposición de las normas.

La expectativa de los adolescentes con respecto a sus derechos y obligaciones derivadas de un reglamento escolar es fundamental, ellos consideran que sí debe haber reglamentos, pero en su deliberación los razonamientos sobre lo importante, o lo que debe normar la interacción, debería ser más esencial que sancionar aspectos como la vestimenta o el tipo de moda. Ellos consideran que las normas escolares deberían de tener un sentido para el aprendizaje y no solo para cumplir con requisitos que ven poco útiles como serían los estilos de vestimenta, por ejemplo. Para ellos y ellas las reglas deben ser inclusivas, ya que negar el derecho a la individualidad lo consideran una imposición hacia su propia identidad y su derecho a decidir cómo vestir o qué tipo de accesorios usar, con quién y cómo interactuar, entre muchos etcéteras.

Sin embargo, también es cierto que los adolescentes reconocen el sentido necesario de las normas en la vida pública. Sus argumentos, en tanto dan razones de naturaleza social por encima de sus intereses como individuos, permiten afirmar que en el escenario del debate logran razonar a favor de las reglas como necesidad

y dan una muestra de la autonomía en su desarrollo moral en tanto que le dan palabra al otro, se centran en el juicio valorativo de los demás y no solamente en intereses personales o en la autoridad de un externo, sino en elementos como el bien común o la importancia de regulaciones en el orden de la vida pública.

REFERENCIAS

- Abarca, A., Alpízar, F., Rojas, C. y Sibaja, G. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, C.R: UCR.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Blase, J. y Anderson, G. (1995). *The Micro Politics of Educational Leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI Editores
- Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Ibáñez-Martín, J. (2009). “Presentación: educación y derechos humanos”. En J. A. Ibáñez-Martín *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 13-22). Madrid: Dykinson.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.
- Naval, C. (2009). “Una nueva ciudadanía y una nueva educación en la familia y la escuela”. En J. A. Ibáñez-Martín. *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 45-61). Madrid: Dykinson.
- Ochoa, A. y Díez-Martínez. (2013). “El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela”. En *aval. pol. públ. Educ.*, 21(81) p. 667-684. www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000400003&script=sci
- Piaget, Jean (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, Jean (1994). *Psicología y Pedagogía*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.



LA DIMENSIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN BAJO UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA: POSIBLES APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS

Luis René Bautista Castro, Ph.D
Diana Marcela Ortiz Sierra, Esp.

RESUMEN

El presente capítulo señala que una de las posibles contribuciones de la psicología a la construcción de nuevas ciudadanías podría ocurrir indirectamente a través de su intervención en la educación formal. Se sugerirá que, si bien es cierto que el rol teórico fundamental del psicólogo en la escuela se centra en la promoción de habilidades y destrezas, existe otro rol potencial relacionado con el cambio de creencias sobre el comportamiento humano y su explicación. En particular, se hace referencia a las explicaciones tradicionales que se brindan por parte de diversos actores del proceso educativo en las instituciones escolares, que implican supuestos escencialistas y mediacionales, por considerar que podrían representar prácticas discriminatorias. De tal manera, se examinará cómo un cambio de creencias en ese sentido implica cambios de naturaleza moral, por cuanto se trata de modificar la manera de pensar en los estándares que determinan o que permiten clasificar el comportamiento individual, en términos de su deseabilidad, su pertinencia o incluso su normalidad. Para finalizar se mostrarán algunos ejemplos concretos de cómo esto podría ocurrir y cómo el trabajo en esta dirección podría favorecer la formación de ciudadanos con amplias posibilidades de acción, basadas en prácticas valorativas alternativas.

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Según Coraminas (1987) etimológicamente la palabra *educación* se deriva del latín *educare*, término emparentado con *ducere* que significa “conducir” y con *educere* que se

significa “sacar afuera, o criar”; a su vez, criar proviene del latín *creare* que significa “crear, producir de la nada” (p. 224). Por tanto, hablar de ‘educación’, en su sentido más amplio, seguramente implica referirse a un proceso de acompañamiento, transformación o guía, para que individuos particulares logren desempeñarse efectivamente en las prácticas sociales en que participan; de modo que se trata de una práctica que permite la habilitación social de estos individuos, a través de acontecimientos y circunstancias cotidianas que tienen lugar en contextos diversos. Sin embargo, como lo muestra Bowen (1976), la educación como práctica humana ha sufrido un proceso sistemático de formalización que ha derivado en la institucionalización de espacios para la formación, a manera de centros de saber, y en áreas específicas o especializadas de conocimiento; por tanto, podría afirmarse que el proceso educativo se trata actualmente, en buena medida, de un conjunto de procedimientos que posibilitan el desarrollo de competencias relacionadas con dichas áreas, a través de metodologías estructuradas, orientadas a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que ocurre privilegiadamente en dichos espacios de formación.

En ese contexto, tal como lo sugiere Ribes (2008), las transformaciones sociales y económicas de la modernidad han implicado profundos cambios en las dinámicas familiares que resultan hoy por hoy en la institucionalización del proceso educativo de los individuos desde temprana edad, de manera que gran parte de su vida transcurre en las entidades escolares, dando lugar a una corresponsabilidad entre la familia y la escuela en el proceso de habilitación mencionado previamente. Así, la ‘escuela’ además de instruir y formar en competencias disciplinares, actualmente tiene el encargo implícito de ser un agente en la formación ciudadana (y tal vez el principal), en términos del establecimiento de prácticas significativas para la convivencia en sociedad; esto se traduce, a su vez, en que los ámbitos educativos formales deben atender a cuando menos cuatro dimensiones de estas prácticas sociales durante el proceso formativo: 1) devenir psicológico como proceso de humanización, 2) aprendizaje de competencias disciplinares, 3) aceptación y reproducción de criterios sociales y culturales, 4) aprendizaje de competencias de vida (Ribes, p. 193).

2. EL APOORTE DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN

Según Ribes (2010), la psicología es una disciplina científica que, como tal, tiene como objetivo fundamental producir conocimiento abstracto sobre un nivel de análisis particular de la realidad: aquello que se llama “lo psicológico”, y que consiste básicamente en las relaciones funcionales que establece un organismo con los objetos y otros organismos de su entorno. Por tanto, la psicología como

disciplina no tiene como objetivo distintivo el abordaje de fenómenos específicos o problemas concretos, sino que por el contrario persigue el fin último de explicar y sistematizar la evidencia en torno al nivel de análisis que le corresponde y que atraviesa a cualquiera de los fenómenos o problemas concretos en que se puede identificar. Por tanto, el conocimiento psicológico no es aplicable directamente a casos o problemas, pero sí puede ser parcialmente adaptado o extendido fuera de la disciplina, para la contribución en la solución de problemáticas sociales, siempre que las relaciones funcionales implicadas en el comportamiento individual sean una dimensión relevante de dichas problemáticas. A este ejercicio de adaptación Ribes lo denomina un ejercicio de “extensión interdisciplinar” (Ribes, 2018, p. 395), bajo el entendido de que abordar e intervenir sobre dichas problemáticas requiere de la participación de diversas disciplinas simultáneamente.

En este sentido, las áreas o ejercicios interdisciplinares se conforman a partir de una necesidad social, más que en torno a un objeto teórico de conocimiento, como sí ocurre con las disciplinas científicas; a su vez, desde el punto de vista de las disciplinas científicas que participan en una interdisciplina, el ejercicio de aplicación no se ve como una de sus ramificaciones o como alguna “tipificación” especial, sino, más bien, como una contribución parcial que debe ocurrir conjuntamente con la contribución de otras para la solución de la problemática. Por lo tanto, desde esta perspectiva cuando se piensa en la relación entre educación y psicología, o en los aportes de esta sobre aquella, lo primero que habría que aclarar es que carecería de sentido hablar de “psicología educativa”, en tanto que esta no sería un tipo de psicología, ya que, como lo señala Ribes (2018), la psicología es ‘única’, de manera que no habría tipos de psicología; por el contrario, aquello que puede ser variado son los contextos en los que la psicología podría contribuir. Por tanto, sería más preciso hablar de la participación de la psicología en estos diferentes contextos, y en este caso particular, en el campo de la educación. Resulta conveniente hablar de *psicología en la educación*, pues siendo consecuentes con la caracterización anterior, algunos segmentos del conocimiento psicológico podrían aportar en la comprensión o promoción de los procesos educativos.

Así, la relación entre psicología y educación no es una adjetivación sino de concreción, en tanto que se trata de una aproximación al ámbito educativo orientada a proveer conocimiento sobre lo psicológico, a partir de los métodos y categorías de análisis disciplinares. Por lo tanto, a partir de esta precisión, podría sugerirse que el psicólogo, como experto en la explicación de las relaciones funcionales presentes en el comportamiento individual, así como en los factores que las afectan, podría aportar a la educación principalmente en dos áreas: los procesos de enseñanza- aprendizaje, y lo que pudiera ser denominado, la dimensión

moral de la educación. Sobre lo primero, de acuerdo con Ribes (2008), el psicólogo debe proporcionar conocimiento sobre el intelecto, el carácter, la motivación y la conducta, y, adicionalmente, derivar métodos o procedimientos de medición y de enseñanza, con el fin de promover objetivos pedagógicos claros. Sobre lo segundo, es necesario hacer algunas aclaraciones previas que se desarrollarán a continuación.

3. LA DIMENSIÓN MORAL DE LA EDUCACIÓN: CREENCIAS Y PRÁCTICAS IDEOLÓGICAS

De acuerdo con Ribes (2018), las creencias no son fenómenos psicológicos, sino sociales en el sentido en que su génesis no radica en los individuos;¹ más bien “proviene del entramado de relaciones interpersonales e impersonales que conforman y se van conformando sincrónicamente en el devenir de una formación social” (p. 427). Por tanto, de acuerdo con el autor, las creencias se derivan inmediatamente de lo que se conoce como “ideología”, entendida como una representación colectiva sobre el mundo, y particularmente sobre las relaciones de poder entre individuos, lo cual permea la forma de vida de quienes participan de una formación social; sin embargo, de acuerdo con esta propuesta, la ideología en realidad no es simplemente una entidad formal o teórica, sino que ocurre y opera como un sistema de prácticas que tiene lugar como relaciones interindividuales en distintos ámbitos institucionales.

En ese orden de ideas, se hablaría de prácticas ideológicas más que de ideología, y se aceptaría que dichas prácticas son *referenciales* en el sentido en que son siempre “conceptuantes” sobre las actuaciones personales, o las relaciones interpersonales e impersonales de los individuos. Es decir, estas prácticas implican un conjunto de valoraciones y justificaciones sobre aquello que es aceptable o no, dentro de la formación social de referencia. De tal manera, las prácticas ideológicas afectan a los individuos que participan de ellas a través de lo que podría denominarse la “sanción” de su comportamiento (Ribes, 2001), lo cual está presente a lo largo de cualquier actuación social, y por tanto de cualquier proceso de aprendizaje humano. Así, podría afirmarse que la educación es una forma privilegiada de mantener y reproducir las prácticas ideológicas, que a su vez deriva en las “creencias” que aceptan los individuos.

Viceversa, se hablaría de las creencias de estos individuos cuando ellos aceptan alguna porción de las prácticas ideológicas a través de su proceso educativo, dado

¹ Por supuesto se concede que el término creencia es polisémico, de manera que en este caso se usa en su acepción de aceptación de criterios sociales de valoración, o, en otras palabras, del uso de criterios sociales para fundamentar y orientar el comportamiento (cf. Bautista-Castro, 2020)

que, como se mencionó, este se refiere a la incorporación individual a las formaciones sociales. Por lo tanto, de acuerdo con Ribes, “las prácticas interindividuales configuran, mediante la aceptación tácita de sus circunstancias y consecuencias, las creencias de los individuos” (p. 433), lo que permite en efecto identificar estas creencias en tres ámbitos diferentes: “las relaciones que establecen como personas frente a su entorno circundante, las relaciones interpersonales con aquellos que forman parte de su sistema de vida próximo, y las relaciones impersonales con aquellos que representan alguna función jerárquica, de autoridad institucional” (p. 435). En otras palabras, “las creencias abarcan la manera en que los individuos “ven”, “conciben”, ejercitan su relación con el mundo, sus posibilidades, limitaciones, consecuencias e, incluso, sus justificaciones de dichas relaciones como hechos” (p. 435).

De tal manera, a través de la educación el individuo no solo se habilita en términos del desarrollo de destrezas o competencias, sino que, adicionalmente, aprende cómo participar en la vida social en el sentido en que aprende a creer sobre sí mismo y sobre los demás, de acuerdo con aquellos segmentos de las prácticas ideológicas que acepta o a las que adhiere. En consecuencia, las prácticas ideológicas afectan la forma en que se relaciona el individuo con los otros a partir de dicha aceptación en la forma de un ejercicio idiosincrásico de las creencias. Es decir, creer es comportarse de acuerdo con criterios particulares sobre lo que tiene sentido hacer y decir, por lo que en últimas creer es una práctica valorativa que siempre se ejerce sobre o en relación con los demás, por lo que puede afectar al otro, especialmente a través de la configuración de relaciones de poder.

Bajo este marco, la contribución de la psicología a la educación puede ir más allá del rol que usualmente se le atribuye en torno al desarrollo de habilidades, destrezas y competencias (cf. Bernal, Ibáñez, Villa y De la Sancha., 2013); Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K., 2004a); Irigoyen, J. J., Jiménez, M. y Acuña, K., 2004b); además, puede asumir un rol en torno a lo que pudiera ser denominado la dimensión moral del proceso educativo; es decir, podría tener un papel importante alrededor del proceso de aceptación de criterios y prácticas sobre lo que se considera adecuado, deseable o “normal” en una formación social particular, ya sea en términos de la explicación de este proceso de aceptación, o bien en términos de la revisión crítica de las prácticas ideológicas (y sus criterios derivados), relacionadas con su dominio disciplinar: i. e., el comportamiento individual y su explicación. En otras palabras, la psicología como disciplina podría ejercer una influencia en la educación de individuos o ciudadanos a través del ejercicio de explicitación e incluso de construcción o modificación de las prácticas ideológicas relacionadas con su propia área de conocimiento, y, por lo tanto, podría impactar a través de este ejercicio prácticas y creencias específicas.

4. CREENCIAS SOBRE LO PSICOLÓGICO EN LA ESCUELA

En ese contexto, las prácticas ideológicas vigentes con respecto a lo que toca directamente al objeto analítico de la psicología podrían ser de la mayor importancia en el proceso de educación formal, ya que las prácticas ideológicas sobre lo psicológico podrían validar diferentes formas de participación en la vida social contemporánea, en relación con la valoración del comportamiento propio y ajeno, con todas las implicaciones que esto pueda tener para el ejercicio de la ciudadanía. Por tanto, resulta conveniente examinar todas aquellas que pudieran repercutir en formas de maltrato, violencia o segregación, por cuanto podrían ser subvertidas si las prácticas ideológicas y sus criterios morales asociados, fueran reevaluados.

En particular, nos referiremos a las prácticas ideológicas vinculadas con lo que pudiéramos denominar una concepción ‘esencialista’ y ‘mediacional’ de los fenómenos psicológicos, que son delimitados en principio a través del lenguaje ordinario (v. g., inteligencia, memoria, aprendizaje, pensamiento, etcétera, cf. Ribes, 2010, 2018); la primera, es aquella que se basa en el supuesto de que estos términos se refieren a atributos esenciales que ocurren en (o dentro de) el organismo (cf. Allport, 1954; Medin, 1989), mientras que la segunda es aquella que se basa en el supuesto de que existen procesos intraorganísmicos que causan directa y mecánicamente el comportamiento observable (cf. Pérez-Almonacid, 2018); ambas derivadas de la tradición ideológica del pensamiento escolástico, de la incorporación y extensión del paradigma judeocristiano en occidente, y de las elaboraciones posteriores a la luz de la filosofía y la física moderna, a partir de la contribución sobresaliente de Descartes² (cf. Kantor, 1990; Ribes, 1999).

Lo primero resulta problemático porque estas supuestas capacidades o atributos psicológicos se pueden, y se suelen, asumir o valorar en términos morales, es decir, en términos de ‘virtudes’ o ‘defectos’ (v. g., ser inteligente o tonto, tener una buena o mala memoria, tender dificultades o trastornos de aprendizaje, entre otros), de manera que necesariamente implica una concepción de un “deber ser” que funciona como estándar de comparación y de ubicación o estratificación de individuos. Esto puede incluso imponerse como modelo por múltiples vías, generando prácticas discriminatorias con quienes no se ajusten a este estándar, o se separen deliberadamente de él. Evidentemente esta lógica deriva en la dinámica usual de rotular o etiquetar a los individuos en virtud de su comportamiento, como

² El análisis sobre cómo instituciones como la religión promueven implícita o explícitamente formas de discriminación o prácticas segregacionistas trasciende también el objetivo del presente capítulo; en este caso, se trata simplemente de examinar el legado específico de una forma de pensamiento, en relación con la delimitación del dominio empírico de la psicología.

si fueran equivalentes, y a proceder en términos de dichas etiquetas morales, dando lugar a razonamientos e intervenciones cuestionables como aquellos que están detrás de campos como el de la denominada psicopatología: si un individuo se aleja de los estándares de comparación poblacional (lo que tiene como consecuencia obvia una dificultad de ajuste en algunos ámbitos), entonces tiene un problema o déficit en sus atributos psicológicos; su comportamiento es anormal y por lo tanto patológico, configurando lo que Szasz (2010) denomina el mito de la enfermedad mental.

Basta considerar por un momento qué pasaría si se cambiaran las creencias frente a esta supuesta normalidad o anormalidad, o incluso frente a lo que se considera como ‘virtudes’ o ‘defectos’ en relación con los eventos psicológicos, desplazando la concepción de que son posesiones o propiedades inherentes al individuo, hacia una concepción en que en realidad se trata de juicios valorativos de orden moral, y que por tanto son tan variados como prácticas culturales existan; rápidamente, las implicaciones de este cambio saltan a la vista: en ausencia de estándares de comparación poblacional se desvanecen estándares normativos (y por tanto expectativas propias y ajenas determinadas por esa norma) de aprendizaje, inteligencia, desarrollo psicológico, comportamiento social, entre otros; de modo tal que el punto de comparación sobre el individuo, así como las prácticas valorativas asociadas, sería él mismo, impidiendo las estratificaciones mencionadas previamente.

Lo segundo, aunque está íntimamente relacionado con lo anterior, se dirige a señalar otro problema: una concepción mediacional del comportamiento podría resultar en prácticas de violencia o discriminación en tanto que implica la atribución de mecanismos causales internos o inherentes al individuo, porque conlleva justamente una lógica determinista que lo responsabiliza por su propio comportamiento y en efecto genera la exclusión o desestimación sistemática de factores extraindividuales. Esto podría obedecer principalmente a una dinámica lingüística extendida culturalmente, que tal como lo señala Freixa i-Baqué (2003), consiste fundamentalmente en que el uso de adverbios (es decir, de las cualificaciones de comportamientos particulares: Juan realiza una acción “x” de manera inteligente), se reemplaza por el uso de adjetivos (es decir, cualificaciones de los individuos: Juan es inteligente porque realiza la acción “x”), que terminan sustantivándose o reificándose y postulándose como constructos hipotéticos o explicaciones del comportamiento (Juan realiza la acción “x” porque tiene inteligencia; cf. Zuriff, 1985).

En tal virtud, las acciones de los individuos se atribuyen a sus cualidades internas de manera que se descuidan factores distintos: se cometen errores porque se es ‘tonto’, o porque el sistema nervioso tiene un funcionamiento patológico (y no porque los procesos y criterios de enseñanza- aprendizaje puedan estar mal

diseñados);³ se delinque o se agrede porque se tiene cierto tipo de personalidad ‘antisocial’ (y no porque haya un sistema socio económico que promueva implícitamente este tipo de prácticas), se cometen infracciones viales porque no se cuenta con inteligencia vial⁴ (y no porque el sistema de licencias de conducir sea corrupto o esté mal diseñado), etcétera. En consecuencia, esta dinámica no solo resulta altamente funcional para mantener las relaciones de poder vigentes en buena parte de la cultura occidental, en tanto que traslada la responsabilidad del comportamiento exclusivamente al individuo, sino que promueve el establecimiento de relaciones interindividuales en cada ámbito social, incluida la escuela, en esos términos.

En síntesis, es posible que estas dos formas de concebir a los eventos psicológicos puedan derivar en creencias que promuevan inadvertidamente prácticas de exclusión o discriminación, tal como lo sugieren Ramírez et al. (2014). Es decir, es posible que tales creencias actúen implícitamente en ámbitos escolares, porque a pesar de que usualmente su enseñanza no se estructura deliberadamente como componente de la formación a través del diseño curricular, evidentemente atraviesan cualquier ejercicio humano. Sin embargo, esto no quiere decir que las prácticas de exclusión aprendidas a través del proceso educativo puedan reducirse a la aceptación de criterios esencialistas o mediacionales, sino más bien que estos usualmente las soportan y las validan, por lo que trabajar explícitamente en la modificación de las prácticas ideológicas en torno a lo psicológico en el aula, podría beneficiar los procesos formativos e incluso la construcción de las llamadas nuevas ciudadanías, como tratará de mostrarse más adelante.

5. LA ALTERNATIVA INTERCONDUCTUAL

La psicología interconductual brinda una alternativa a las prácticas ideológicas mencionadas, por cuanto asume un modelo de campo para la explicación de los fenómenos psicológicos (no causalista - cf. Ribes, 1997, y ‘no mediacional’- cf. Kantor y Smith (1975); Pérez- Almonacid, 2018), que se basa en una lógica “contingencial” (opuesta a la lógica esencial; cf. Ribes, 2018), pero que además toma

³ Esto no quiere decir sin embargo que se desestime o se niegue la posibilidad de características del sistema nervioso que hagan posible o incluso más o menos probable el establecimiento de ciertas relaciones psicológicas. Simplemente se hace referencia a los casos en que esto puede ser desestimado.

⁴ En Colombia, desde hace varios años existe una campaña gubernamental denominada “Inteligencia Vial” orientada a promover el respeto por las normas de tránsito, señalando que cumplirlas es muestra de este tipo inteligencia.

en consideración las propiedades convencionales del comportamiento humano y de esa manera da cabida a su dimensión moral (esto en contraposición con otras aproximaciones no mediacionales, como la del denominado “conductismo”; cf. Pérez-Almonacid, 2014).

En relación con lo primero, la psicología interconductual se basa en lo que Kantor y Smith (1975), denominan un modelo de campo. Esto es: una estrategia explicativa que se caracteriza por enfatizar que en la ocurrencia de los fenómenos psicológicos convergen múltiples factores que se afectan recíprocamente, oponiéndose a los modelos mecanicistas o ‘causalistas’ (cf. Ribes, 1997). Estos factores incluyen, en primer lugar, la presencia de un organismo y de un objeto (que puede ser otro organismo) con el que se relaciona este organismo; en segundo lugar, un medio de contacto, entendido como una condición genérica de posibilidad para que se establezca la relación; en tercer lugar, una historia previa y, en cuarto lugar, una circunstancia o situación. De acuerdo con Ribes y López (1985) esos factores se pueden organizar en dos grandes grupos: las *condiciones de posibilidad* o condiciones *sine qua non*, para la relación psicológica, entre las que se encuentran el organismo, el objeto de estímulo y el medio de contacto; y las *condiciones de probabilidad*, que, como su nombre lo indica, incrementan o disminuyen la probabilidad de la relación psicológica, entre las que se encuentran las condiciones históricas y las condiciones situacionales.

En el caso particular del comportamiento humano, de acuerdo con Ribes y López (1985), lo psicológico requiere la existencia de lo que se denomina un medio de contacto de naturaleza convencional. Esto se refiere a un sistema de condiciones que posibilitan (mas no determinan) lo que Ribes (2010b) denomina la *convivencia*,⁵ en tanto que aquello que posibilita es que el individuo se relacione con objetos y con otros individuos, en términos de las propiedades que les son atribuidas socialmente. Este medio de contacto se refiere entonces a las prácticas sociales institucionalizadas (formal o informalmente; cf. Ribes et al., 2016) que permiten que un individuo se comporte con base en criterios de pertinencia; es decir, permite las relaciones de un individuo con las cosas del mundo que le rodea en términos de lo que tiene sentido hacer y no hacer.

Por ejemplo: si un padre está con su hijo en un centro comercial y de pronto se encuentran una cinta amarilla que dice “prohibido pasar”, físicamente

⁵ La propuesta general supone que el medio de contacto puede ser de tres tipos diferentes, según se actualice uno de tres tipos genéricos de interacción psicológica. Los otros dos son, en su orden, un medio de contacto de naturaleza *físico-química*, que posibilita las interacciones ‘perceptuales’, y uno de naturaleza *ecológica*, que posibilita el aprendizaje o la facilitación conductual que está relacionada con la supervivencia y la reproducción de un individuo.

sería posible que el niño pasara la cinta amarilla, pero convencionalmente no es pertinente que lo haga, entonces su padre le dice que no se *puede* pasar. Esto por supuesto no se refiere a una imposibilidad en términos físicos o biológicos, sino a una imposibilidad social. Nada lo restringe, más allá de una barrera de orden convencional, actualizada a través de la acción lingüística del padre. En este sentido, el medio de contacto convencional es una categoría que se refiere al sistema de prácticas sociales que operan (y se articulan) a través del lenguaje, permitiendo que un individuo particular aprenda lo que tiene sentido hacer o no, de acuerdo con la práctica social de referencia.

Así, el comportamiento psicológico humano se estructura a partir de relaciones de contingencia: relaciones de dependencia o circunstancialidad entre eventos, que son posibles dado un medio de contacto particular, por lo que, en concreto, las instituciones sociales acotan o permiten los eventos psicológicos a través de la implementación de sistemas de contingencias. De tal manera, a partir de esta aplicación del concepto de contingencia, se abstrae o se analiza esta dimensión social de un modo que sea útil para el análisis psicológico, particularmente al considerar que lo social funciona para el individuo como este sistema de contingencias que le trascienden y que son una propiedad de las prácticas en las que un individuo se inserta. De esta manera, las contingencias características de una práctica social serían la circunstancia para el comportamiento individual.

En suma, la psicología interconductual ofrece una concepción en la que cualquier forma de evento psicológico depende de múltiples factores, en su mayoría extraindividuales, y que resalta su carácter circunstancial, señalando enfáticamente que esta circunstancialidad en el caso humano está determinada, como condición inicial, por las prácticas institucionales en las que el individuo participa. Esto por supuesto implica el reconocimiento de las particularidades de cada ámbito social y de la relatividad de la pertinencia del comportamiento individual en virtud de estas particularidades (cf. Ribes, 2012). De tal manera, la pertinencia, entendida como correspondencia con los criterios de una práctica social, y la adecuación del comportamiento o su normalidad, dejan de ser atributos esenciales o inherentes a las acciones del individuo, diluyendo con facilidad las prácticas valorativas esencialistas y en consecuencia aceptando que la diversidad es la condición o característica natural de lo psicológico.⁶

⁶ Asumir esta lógica permitiría superar algunas aproximaciones actuales en educación que, si bien están orientadas a desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, enfatizan más en cambios terminológicos que en cambios de prácticas ideológicas. Un ejemplo sobresaliente es el énfasis en acuñar expresiones como “diversidad funcional” (cf. Romañach y Lobato, 2005; Rodríguez

6. UNA INTERPRETACIÓN INTERCONDUCTUAL DE LA DINÁMICA DEL AULA DE CLASE

En el contexto educativo, el aula de clase es uno de los escenarios en que puede extenderse el modelo de campo con el fin de explicar el comportamiento de los individuos participantes. Sin embargo, lo primero que se debe tener claro es que la interacción que ocurre en el aula no es una de naturaleza psicológica, sino una de orden social; eso quiere decir que las interacciones del aula no pueden ser un objeto analítico para el psicólogo. Por el contrario, estas son la *circunstancia* convencional en que ocurren los eventos psicológicos (individuales), y, por lo tanto, funcionan como la concreción institucional de la posibilidad referida por el concepto de medio de contacto convencional; así, bajo este marco ocurrirían permanentemente lo que Ribes denomina relaciones microcontingenciales, lo cual hace referencia a las relaciones interindividuales específicas que instancian aquello que es posible en virtud de los criterios de pertinencia vigentes en coordenadas espacio temporales concretas.

No obstante, es posible reconocer relaciones microcontingenciales que funcionan como estándar de comparación para las demás, denominadas *microcontingencias ejemplares*, de manera que en ellas se pueden identificar justamente los criterios y prácticas morales, que giran en torno al “deber ser” de los intercambios sociales en el ámbito particular de referencia. A su vez, es posible analizar el comportamiento de los individuos particulares de acuerdo con dichos criterios y prácticas, bien sea en términos de las adecuaciones y desviaciones con respecto de ellos y las consecuentes reacciones afectivas (i. e. “sentimientos morales”: Ribes, 2018, p. 444), o bien en términos de las relaciones de poder que genera su aceptación y reproducción. Incluso también es posible analizar cómo estos criterios morales determinan los criterios de logro o desempeño establecidos en el aula y el uso derivado de técnicas o metodologías particulares para su consecución.

Es a partir de las valoraciones morales implicadas en las microcontingencias ejemplares que se sanciona y se condiciona el comportamiento de los individuos que participan de ellas. Por tanto, desde el punto de vista de análisis individual del comportamiento en el contexto escolar, es posible pensar en el proceso educativo como un proceso orientado a promover el ajuste o la correspondencia del comportamiento individual a las microcontingencias ejemplares vigentes en el aula. En tal virtud,

y Ferreira, 2010), suponiendo que esto elimina el componente peyorativo de conceptos como “discapacidad”, pero al mismo tiempo refiriéndose al mismo universo de individuos; es decir, se trata de un cambio de término, que además resulta siendo un *truismo* por cuanto todos los organismos presentan diversidad funcional, pero no implica un cambio de criterio de clasificación, y por tanto de práctica ideológica.

cualquier ‘problema’ conductual o ‘dificultad’ de aprendizaje podría analizarse de manera importante en términos de esta dimensión, por cuanto usualmente se predicen o identifican cuando este ajuste o correspondencia no se presenta.

Bajo una óptica interconductual, parece ser entonces que la dimensión moral de la educación es un ámbito necesario de análisis en que el psicólogo podría aportar a partir de su experticia, cambiando las prácticas ideológicas implicadas por los modelos predominantes en la planeación formal de la educación (al menos en sus aspectos psicológicos). Dicha dimensión podría ser vista en términos de la actualización de ciertas relaciones microcontingenciales de naturaleza institucional que dan sentido al comportamiento de los actores del proceso educativo. En efecto, asumir que el aula implica un sistema de microcontingencias ejemplares, se traduce en un contexto que permite el comportamiento de los individuos de acuerdo con las valoraciones morales de quienes dirigen y orientan el espacio escolar, promoviendo aquel comportamiento que está de acuerdo con aquello que se considera adecuado, y sancionando aquello que se considera como una contravención.

Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, parece emerger un universo de aportes desde la psicología a la educación, relacionados con la explicación del comportamiento individual, que pudieran derivar en cambios ideológicos y en una consiguiente reorientación de las intervenciones psicológicas en el aula. En particular, podría pensarse en el psicólogo como algo más que un validador de prácticas docentes a través de “diagnósticos”, o incluso más que como modificador de conductas no deseadas; es posible también asumir que el psicólogo es un asesor para la delimitación de prácticas pedagógicas, no solo con base en su experticia disciplinar sobre los procesos de aprendizaje, sino también con base en el análisis que puede ofrecer sobre el sistema de valoraciones morales que orientan y se aceptan a través de estas prácticas pedagógicas. Se presentan algunos ejemplos puntuales a continuación.

7. EL CASO “DANIEL”⁷

Daniel es un niño de 9 años de edad que se encuentra cursando tercero de primaria en una escuela privada de la ciudad de Bogotá; la docente de la asignatura de “Español y literatura” ha notado que Daniel confunde sistemáticamente la escritura de algunas letras, como la “b” con la “d” y la “p” con la “q”. Por esta razón remite

⁷ Los ejemplos ofrecidos corresponden con tres casos reales de intervención, extraídos de la experiencia de la autora en su ejercicio como psicóloga educativa. Estos casos se seleccionaron, no solo porque se ajustan a lo que se discute, sino porque son representativos del encargo usual para el psicólogo en ámbitos escolares. Por supuesto, los nombres que allí aparecen son ficticios.

al estudiante con la orientadora del colegio quien le realiza una serie de pruebas y a partir de los resultados emite un diagnóstico que afirma que Daniel presenta un cuadro de *Dislexia Mixta*. Teniendo en cuenta esta información la orientadora se pone en contacto con los padres de Daniel, informa la situación y solicita apoyo con la remisión del niño a un profesional experto que trate este tipo de *trastornos* de aprendizaje, porque de lo contrario, gracias a esta dificultad Daniel podría estar perdiendo su año escolar. Tanto Daniel como sus padres reportan sentirse preocupados y desconcertados al notar la *condición* de Daniel, y por supuesto la validación profesional de dicha condición. Adicionalmente, Daniel manifiesta que esta situación ha resultado muy incómoda para él, pues su profesora de español hace comentarios despectivos, relacionados con su dificultad, en frente de sus compañeros y en varias ocasiones incluso sus amigos se aprovechan de la situación para hacerle burlas y evitar realizar trabajos grupales con él, por temor a no poder terminar las actividades a tiempo y de manera adecuada.

8. EL CASO “MARÍA”

María es profesora de primaria básica de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, a pesar de que lleva diez años trabajando en educación, los últimos meses se ha sentido preocupada porque un estudiante parece no ajustarse sistemáticamente a sus dinámicas de clase. Ella manifiesta que el estudiante tiene conductas disruptivas: es inquieto y difícilmente se conecta con sus clases; adicionalmente reporta que piensa que es hiperactivo porque es ‘muy disperso’, e incluso corre en el salón y es importuno con sus compañeros, ya que las actividades que ella propone requieren concentración permanente. Literalmente María reporta que “su estudiante debe tener algo”, porque es el único niño que se comporta de esa manera, mientras sus demás compañeros atienden sin problema a la clase y pueden permanecer en su puesto de trabajo amplios intervalos de tiempo. Por esta razón María busca apoyo en un psicólogo educativo, con la expectativa de que valide sus sospechas y pueda hacer una remisión a su estudiante.

9. EL CASO “JUANA”

Juana cambió de país de residencia. Su proceso de adaptación al cambio cultural parecía fácil hasta que Juana empezó su proceso educativo, en principio sus compañeros de clase se mostraron interesados por conocerla y aprender de sus costumbres, sin embargo; esto fue cambiando con el paso de los meses, pues al parecer Juana venía de un lugar donde las prácticas que eran aceptadas y valoradas como favorables en un estudiante, en su nueva escuela no resultaban ser pertinentes. Para ella fue muy difícil comprender este cambio, porque sus

profesores no apoyaron la transición, sino que por el contrario parecían molestarse con las actitudes “impertinentes” de Juana y la etiquetaron como una estudiante consentida, arrogante y egocéntrica. Gracias a lo anterior las dinámicas de clase se tornaron muy difíciles para Juana, ya que no era tenida en cuenta para las participaciones de clase y las pocas veces que intentó participar, sus compañeros se burlaban e ignoraban, con el beneplácito del docente. Al no encontrar apoyo en sus docentes Juana empezó a perder interés en asistir a sus clases y convivir con sus compañeros, hasta considerar seriamente desertar de su proceso formativo. Finalmente, la docente que orientaba el grupo en el que estaba Juana la remitió a la psicóloga bajo el supuesto de que Juana tenía “problemas” de adaptación.

10. EJERCICIO PSICOLÓGICO

Resulta evidente en cada uno de estos casos que las atribuciones y valoraciones en torno a la explicación del comportamiento individual impactan directamente en diferentes aspectos del proceso educativo de los estudiantes en cuestión. En cada uno de estos ejemplos, la intervención psicológica, se basó fundamentalmente en lograr un cambio en las prácticas valorativas sobre el comportamiento de los estudiantes implicados.

En el primer caso, el trabajo inicial se realizó simultáneamente con los padres y el niño (quienes consultaron de manera particular), explicitando la lógica de intervención y las razones por las cuales se propondría una serie de ejercicios diferentes a la aplicación de pruebas con criterios de comparación poblacional con fines diagnósticos. En tal virtud, este trabajo inicial derivó en la aceptación de esta lógica por parte de los padres y especialmente por parte del niño, lo que permitió que en adelante se realizara otro tipo de análisis de su comportamiento en diferentes escenarios, y por tanto bajo diferentes condiciones disposicionales. El resultado fue que la dificultad del niño no era consistente con la valoración diagnóstica (por ejemplo, se encontró que el niño presentaba estas dificultades con su asignatura de español, pero no con inglés o con sociales), por lo que, en consecuencia, se precisó una intervención orientada a delimitar criterios de logro progresivos y procedimientos ajustados para obtener dichos logros, con resultados satisfactorios para el niño y para sus padres. Sin embargo, durante el proceso (es decir, mientras el niño lograba superar su dificultad), tanto el docente como el orientador mantuvieron sus juicios de valor con base en el diagnóstico inicial, así como sus comportamientos discriminatorios hacia el niño, lo que llevó al propio estudiante a confrontar estos comportamientos con base en las explicaciones que proporcionadas durante la intervención psicológica, los padres tomaron la decisión final de cambiar a su hijo a una institución escolar con prácticas valorativas diferentes.

En el segundo caso, la intervención con María partió justamente de una serie de reflexiones conceptuales relacionadas con la explicación del comportamiento. María concluyó que era necesario un cambio en sus prácticas valorativas, y que sus propias prácticas pedagógicas podrían ser un factor disposicional para el comportamiento de los niños; pero, en particular, María atravesó en primer lugar un proceso que pudiéramos denominar “reposicionamiento” (cf. Bautista-Castro, 2020) en torno a sus propias prácticas pedagógicas, particularmente en relación con los criterios de normalidad o anormalidad que ella misma aceptaba. Por tal razón, el comportamiento de su estudiante “problema”, dejó de ser conceptualizado como “problemático” y pasó a ser “normal” para los niños de su edad. Cuando María llegó a esta conclusión, consultó nuevamente, pero ahora, para obtener asesoría sobre cómo cambiar su clase, de modo que se ajustara a la diversidad natural de los niños que tenía a su cargo.

En el tercer caso, la intervención psicológica inició con “descentrar”; es decir, con mostrar a la docente que remitió el caso que aquello que se aprende resulta ser aquello que es “natural” para un individuo, por lo que para ella había comportamientos naturales y que aquello que consideraba como falta de adaptación o desajuste, era de hecho lo más natural, por cuanto Juana había aprendido bien sus prácticas culturales, por lo que para ella estas eran lo natural. Por supuesto, se enfatizó en que todos aprenden lo que es posible en su grupo social o cultural y por lo tanto aquello que les resulta natural (o anormal e inadecuado) depende de este aprendizaje, y es tan deseable o normal esperar que la niña cambie sus costumbres, como lo sería esperar que la profesora hiciera cosas que considera anormales, como si fueran naturales. Así mismo, se invitó a la estudiante al mismo tipo de “reflexión”, mostrándole la necesaria dificultad de los miembros de su nueva comunidad a aceptar aquello que consideraban fuera de lo normal, e invitándola a “ponerse en su lugar”. Finalmente, a partir de la aceptación de la relatividad social de la pertinencia del comportamiento, se llegó al acuerdo con la comunidad educativa de realizar una serie de actividades de intercambio cultural, en buena medida a cargo de Juana, de modo que ella no tuviera que verse forzada a aceptar prácticas simplemente por evitar una dinámica de discriminación, sino que además sus compañeros y profesores tuvieran también la posibilidad de ver y entender otro tipo de prácticas y costumbres diferentes a las suyas.

11. NUEVAS CIUDADANÍAS, ESCUELA Y MORAL

Si bien el concepto de “ciudadanía” seguramente es suficientemente amplio como para recoger una multiplicidad de características que, de acuerdo con Lechner (2000), resultan equivalentes en su conjunto a la vida social en sí misma, su cualificación de “nuevas” implica una caracterización orientada fundamentalmente a describir formas contemporáneas de participar en la vida social, que demandan el desarrollo de competencias asociadas con los procesos actuales de intercambio sociocultural. Hablar de nuevas ciudadanías se refiere especialmente al ejercicio social que se ve abocado a tratar con la multiculturalidad, y con su diversidad implicada, así como con una permanente y profusa difusión de información y opinión. Por lo tanto, en buena medida se supone que las nuevas ciudadanías se refieren a la posibilidad de ciudadanías políticamente activas en tanto informadas, ‘empoderadas’ y participativas (p. 4).

De acuerdo con Wills (2002), el concepto de nuevas ciudadanías se refiere básicamente a las formas de participar en prácticas sociales, que se constituyen a partir del ejercicio de valores y principios tales como la empatía, el respeto y la equidad. En ese contexto, existen tres cambios o desplazamientos sociales que han derivado en la emergencia de estas nuevas ciudadanías: en primer lugar, el paso de la ciudadanía homogenizada a la ciudadanía diversa (p. 24); lo cual se refiere a los procesos históricos, económicos y culturales que han abierto un espacio para el ejercicio político a individuos plurales, alejados del modelo de hombre virtuoso burgués: “podemos ser iguales siendo distintos” (p. 24). En segundo lugar, el paso de la ciudadanía exclusivamente pública a la ciudadanía integral; es decir, la extensión de las exigencias y expectativas éticas, así como de los códigos de comportamiento ciudadanos basados en el respeto, la reciprocidad, y la empatía en las interacciones sociales, del ámbito público, al ámbito privado. Esto ha implicado que aun en la intimidad y privacidad del hogar se demande un trato justo y equitativo hacia todos aquellos que lo conformen (p. 25), al margen de su condición de género, edad o capacidades funcionales. Finalmente, en tercer lugar, se encuentra el paso de la ciudadanía neutral a la ciudadanía pro-equidad social, que hace referencia a aquellos movimientos sociales que derivan en la exigencia por parte de los individuos, de las garantías que deben proveer el estado en términos de sus diferentes formas de apoyo a la sociedad, para que exista equidad y así proteger los derechos sociales y económicos de todos los ciudadanos.

La generación y consolidación de estas nuevas ciudadanías implica, por un lado, la responsabilidad del estado para garantizar equidad a todos los ciudadanos de una sociedad, pero también implica un cambio de perspectiva moral por parte de estos ciudadanos, de modo que se replanteen y abandonen aquellas prácticas

segregacionistas o discriminatorias de la diferencia. Por tanto, tal como se ha sugerido previamente, es evidente que la escuela podría convertirse un espacio y actor por excelencia para generar estos cambios morales, en tanto que es un escenario ideal para aprender a aceptar y gestionar las diferencias, los comportamientos atípicos o estilos diversos e infrecuentes, bajo una óptica no clasificatoria o estigmatizante; en efecto, la escuela puede convertirse en un agente fundamental para promover el ejercicio de las nuevas ciudadanías, siempre y cuando se dé a la tarea de explicitar los criterios morales que atraviesan las prácticas educativas.

Por supuesto, lo discutido a lo largo de este capítulo cobra especial relevancia para orientar ejercicios de formación de estas nuevas formas de participar en la vida social, por cuanto abandonar una visión esencialista y mediacional del comportamiento pareciera ser terreno fértil para generar prácticas valorativas genuinamente inclusivas, cuando menos en el contexto del aula de clase, aunque por extensión seguramente también a contextos extra-académicos. Por ejemplo, seguramente cambiar los criterios morales asociados con una visión ‘psicopatologizante’ del comportamiento podría disminuir las prácticas de exclusión y discriminación de aquellos estudiantes a quienes se les atribuye alguna forma de anormalidad o enfermedad psicológica como fuente de sus dificultades. A su vez, esto evitaría una importante carga social y afectiva para los individuos que caen bajo este tipo de lógica, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito familiar. Ser “rotulado” en términos de normalidades estadísticas no solamente carece de cualquier utilidad para la explicación del comportamiento, sino que evidentemente genera o valida tratos diferenciadores (o incluso formas de validación social de comportamientos muchas veces inadecuados por parte del individuo “diagnosticado”). Así mismo, en términos prácticos, podría ser que el examen de los criterios morales o de cómo los criterios de logro establecidos en el aula están determinados por dichos criterios morales, fuera un ejercicio mucho más accesible, pertinente y eficaz para generar cambios importantes en las dinámicas pedagógicas, que la medicación psiquiátrica o las terapias de modificación de conducta dirigidas a aquellos individuos etiquetados como problemáticos.

Por último, resta aclarar que la presente propuesta no se dirige a sugerir que sea posible o deseable evitar valoraciones morales en el aula; se trata más bien de educar para concebirlas como tales y darles el carácter relativo que se merecen. Se trata también de promover una lógica distinta a la lógica del etiquetado y a la estratificación con base en supuestos atributos o virtudes psicológicas y las respectivas comparaciones poblacionales. Se trata de promover prácticas que reconozcan de hecho que psicológicamente (e incluso biológicamente) siempre existe una diversidad natural. Se trata de promover en últimas una ciudadanía nueva que aprenda desde

el aula a no reproducir o validar la sanción de la diversidad como anormalidad o enfermedad, y que los individuos logren pensarse como segmentos de un sistema social, que va más allá de sí mismos y sus atributos individuales. Se trata de formar ciudadanías que estén en condiciones de identificar factores extraindividuales que pudieran disponer histórica o contextualmente su propio comportamiento, así como vías de acción posibles para modificarlo en caso de considerarlo necesario; es decir, ciudadanías conscientes de sí.

REFERENCIAS

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bautista, L. (2012). “Algunas reflexiones sobre la necesidad de una “psicología básica” y la posibilidad de una “psicología aplicada””. *Laberinto*, 12, 24-29.
- Bernal, Ibáñez, y Villa, De la Sancha. (2013). “La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta”. *Acta Comportamentalia*, 21(3), 273-283.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental*. Herder.
- Coraminas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3º ed.). Editorial Gredos.
- Freixa, I-Baqué. (2003). “¿Qué es la conducta?” *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3), 595–613.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2004a). “Evaluación competencial del aprendizaje”, en J. J. Irigoyen y M. Jiménez. *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 75–105). Hermosillo: Editorial UniSon.
- . (2004b). “Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), pp. 293-303.
- Kantor, J. (1990). *La evolución científica de la psicología*. Trillas.
- Kantor, J. y Smith, N. (1975). *The sciences of psychology: an interbehavioral survey*. Principia Press.
- Lechner, N. (2000). “Nuevas Ciudadanías”. *Revista de Estudios Sociales*, 5, 2531. <https://doi.org/10.7440/res5.2000.03>
- Medin, D. (1989). “Concepts and conceptual structure”. *American Psychologist*, 44, 1469-1481.
- Pérez-Almonacid, R. (2012). “El análisis conductista del pensamiento humano”. *Acta Comportamentalia*, 20, 49-68.
- Pérez-Almonacid, R. (2018). “Límites de la integración teórica en psicología”. En Gutierrez, G. (ed.): *Teorías en psicología: Integración y el futuro de la disciplina*. Manual Moderno.
- Ramírez, L., Camargo, D. Charry, V., Osorio, M., Ramírez, A., y Sighinolfi, M. (2015). “Esencialismo psicológico y justificación del sistema en la percepción del cambio social”. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(1), 157-174. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.11>
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Trillas.

- Ribes, E. (1997). "Causality and contingency: some conceptual considerations". *The Psychological Record*, 47, 4, 619-635.
- Ribes, E. (1999). *Teoría del condicionamiento y lenguaje: un análisis histórico y conceptual*. México: Taurus-UdG.
- Ribes, E. (2001). "Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 285-306.
- Ribes, E. (2008). "Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias". *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2010). "Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología". *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64.
- Ribes, E. (2010b). *Teoría de la conducta 2: avances y extensiones*. Trillas.
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ribes, E., Pulido, L., Rangel, N. y Sánchez-Gatell, E. (2016). *Sociopsicología: instituciones y relaciones interindividuales*. La Catarata.
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). "Diversidad Funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad". *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 64-83.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). "*Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*". Foro de Vida Independiente. Madrid, España. <http://www.forovidaindependiente.org/node/45>.
- Szasz, T. (2010). *The myth of mental illness. Foundations of a theory of personal conduct*. New York, NY: Harper Perennial.
- Wills, M. (2002). En Estrada, A. et al., *Camino hacia nuevas ciudadanías*. Pontificia Universidad Javeriana. Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito.
- Zuriff, G. (1985). *Behaviorism: A conceptual reconstruction*. New York: Columbia.



LA CULTURA DE PAZ COMO HERRAMIENTA PARA COMBATIR LA XENOFobia EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD EN MÉXICO

Ana Saiz Valenzuela

María Fernanda Rivero Benfield

Sandra Elizabeth Álvarez Orozco

La movilidad humana en México es multifactorial, muchos de esos factores obedecen a razones humanitarias, medioambientales, distintos tipos de violencia -dentro de las que se incluyen violencia de género, social y política-. De igual forma es motivada por modelos económicos y de desarrollo excluyentes, que impiden a algunas partes de la población vivir en condiciones dignas de acceder a los derechos básicos. Organizaciones de la sociedad civil como Sin Fronteras IAP, han identificado algunos contextos especialmente preocupantes en nuestro país donde enfrentamos las cuatro dimensiones del fenómeno migratorio: origen, tránsito, destino y retorno (Durand, 2014, p. 21), modelos impulsados a raíz de la implementación de diferentes políticas migratorias en el mundo.

En primer lugar, México continúa experimentando un alto ingreso de personas extranjeras, simplemente durante enero y febrero de 2020 ingresaron un total de 7 421 018 personas (UPM, 2020), donde también ha habido una entrada sin precedentes de personas que abandonan su país, motivados por violencia, inseguridad, restricciones a la libertad personal, escasez generalizada de alimentos, medicinas, entre otros. De enero a abril de 2020, 18 230 personas han migrado, muchas de ellas proceden de Honduras, Haití, Cuba, El Salvador, Venezuela -que representa el movimiento migratorio más grande de la historia reciente en América, según datos de la Agencia de las Naciones-; además, han solicitado el reconocimiento de la condición de refugiado en México (COMAR, 2020; ACNUR, 2020) y Guatemala.

Existe un alto número de personas que no se encuentran contempladas en estas cifras debido a dos factores, primero México es un país de tránsito y miles de personas cruzan anualmente en busca del llamada “sueño americano” y durante su trayecto por territorio nacional no se acercan a ninguna institución nacional y por suerte no son llevados a centros de detención, de los cuales hablaremos más adelante y que constituyen fuentes graves de detección de violaciones a derechos humanos, discriminación y xenofobia en México. El segundo de los factores atiende a la debilidad de organización y funcionamiento institucional de nuestro país, a raíz de la política migratoria vigente.

Este estudio recoge algunos de los puntos de interés de una investigación realizada por parte de la organización Sin Fronteras IAP, cuyo objetivo primordial es desde una metodología enteramente holística, identificar herramientas que proporciona la cultura de la paz desde diferentes perspectivas para lograr que la desvalorización, la xenofobia y la discriminación se mitigue con la convivencia positiva. Revisaremos cómo es que nos podemos convertir en mediadores entre las comunidades de acogida con las personas en situación de movilidad. Tomaremos como base elementos de la Escuela de Cultura de Paz, considerando como base el modelo de construcción de la paz desde lo local como un esfuerzo que debe nacer desde las comunidades y los territorios afectados.

1. SITUACIONES QUE SE EXPERIMENTAN EN MÉXICO DE ESPECIAL PREOCUPACIÓN

Las personas extranjeras en México, independientemente del objetivo por el cual se encuentran en nuestro país, continúan siendo altamente vulnerables a la violencia, discriminación y xenofobia durante su viaje, así como en sus comunidades de acogida. Las personas migrantes y aquellas sujetas de protección internacional -dentro de las que encontramos a las solicitantes de asilo, refugiadas, personas beneficiarias de protección complementaria y apátridas- se enfrentan, en muchos casos, a políticas estatales restrictivas que establecen requisitos de entrada de muy difícil o imposible cumplimiento para la población, tales como la presentación de tarjetas de regularización migratoria, solicitadas específicamente ante el Instituto Nacional de Migración. Situación que prevalece aun con la existencia de la pandemia mundial del Covid-19 que ha afectado a miles de personas alrededor del mundo.

Ante esta problemática es de especial preocupación la falta de acceso a derechos como educación, empleo y salud en las comunidades de acogida de la población migrante, debido a la falta de documentos de viaje y de identidad, situación que también provoca un riesgo de apatridia en la región.

Las organizaciones de la sociedad civil en México, han identificado y denunciado deportaciones masivas, expulsiones llevadas a cabo sin debido proceso legal, separación de familias y discursos que criminalizan e incitan a la violencia y a la xenofobia por parte de las autoridades mexicanas en contra de la población extranjera, así como violaciones en detención en estaciones migratorias y estancias provisionales en todo el país (Sin Fronteras, Contigo Sin Fronteras, 2017), partiendo de que esta privación de la libertad no ha sido utilizada de manera efectiva para ser la regla y no la excepción; que su uso y operatividad cae en discriminación, puesto que no todas las personas migrantes o con necesidades de protección internacional pueden acceder a un representante legal o tener un acceso a la justicia de acuerdo con sus necesidades y que, como consecuencia son muy pocos los casos en que esta se otorga. En este punto, se detecta el mayor número de situaciones de xenofobia y discriminación que van contrarias a la cultura de la paz no sólo en México y el mundo.

2. INTEGRACIÓN, ACCESO A DERECHOS, COMBATE A LA DISCRIMINACIÓN Y XENOFOBIA

En México se observa una situación generalizada de rechazo a la población migrante y refugiada, motivado en muchos casos por discursos discriminatorios y xenófobos, provenientes de distintos sectores de la población e incluso autoridades estatales. Así como situaciones de discriminación estructural que sitúan a las personas migrantes y sujetos de protección internacional en condición de desventaja frente a los nacionales. Lo anterior afecta de manera negativa la posibilidad de las personas en situación de movilidad de desenvolverse en sus comunidades de acogida y de acceder a servicios y derechos administrados por el Estado.

La violencia cultural, término utilizado por Johan Galtung en 1995, es una situación que se observa en el discurso político y en los medios de comunicación actuales (Bautista y Muñoz, 2004), que no duda en utilizar el escenario de la crisis económica y de seguridad que se vive en México para aumentar el prejuicio xenófobo y la recriminación de los movimientos migratorios. Dichos discursos, provenientes de estas fuentes presentan a la persona migrante o con necesidades de protección internacional como una fuerza patológica externa, destructora, desbordante, incontrolable y amenazante del bienestar económico, político y social del país receptor. Haciendo uso de sus miedos y de las emociones de las personas locales, se recurre a los estereotipos y prejuicios, que de manera común permiten deshonrar y criminalizar a colectivos enteros, vinculándolos a problemas sociales como delincuencia, crimen organizado, fraudes, mafia, trata de personas, prostitución (Gómez, 2013). Este discurso generador de odio entre el “yo” y el

“otro”, dificulta un riesgo inminente a la integración del grupo extranjero en el marco de la paz intercultural, desafiando ampliamente a la persona migrante o sujeta de protección internacional a una lucha de acceso a derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, que dependen de la situación migratoria. La falta de nacionalidad -como ocurre en personas apátridas- o de documentos de identidad, los cuales no pueden traducirse en ningún momento en un impedimento para acceder a derechos fundamentales.

Según el teórico Bauman, los migrantes nos recuerdan nuestra vulnerabilidad y fragilidad del bienestar que nos costó trabajo llegar y el rechazarlos responde a la costumbre de las personas de culpar a los mensajeros y no a los perpetuadores. El rechazo a los otros facilita la “securitización” del gobierno para poderlos deportar, ser detenidos o exponerlos a redes de trata o delincuencia organizada. Para romper esto se requiere de la empatía que se logra con la convivencia positiva y de ponerle nombre al otro (Bauman, 2016) y de eliminar las diferencias.

Según cifras del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2018) y la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS, 2019), el saldo neto migratorio de México estimado para 2019 es negativo (cerca de -308 mil personas), y se proyecta que esta tendencia seguirá creciendo ligeramente durante los últimos años, hasta alrededor de -326 mil en 2030. Situación que pese a la pandemia que está atacando a nivel mundial en 2020 no se ha visto afectada. Lo que nos lleva a afirmar que un poco más de un millón de personas que viven en México nació en otro país (que corresponde a un 0.84% de la población nacional).

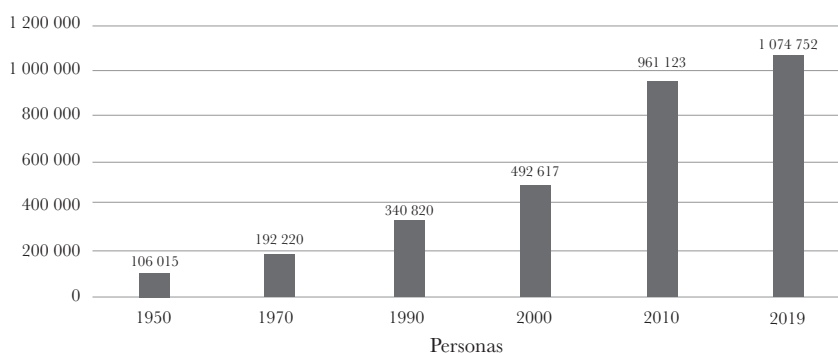
Según la Encuesta Nacional de Migración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *los extranjeros* son, junto con las *personas más ricas*, el grupo respecto al que más desconfianza se tiene en el país. Además, una quinta parte de la población cree que los extranjeros debilitan *nuestras tradiciones y costumbres*, y una proporción similar opina que *son demasiados*, a pesar de que México tiene una de las proporciones de población extranjera más bajas del continente (Caicedo y Morales-Mena, 2015).

De acuerdo con el INEGI, entre 1950 y 2010 la población extranjera no ha alcanzado el 1 por ciento de la población del país, situación que podemos reforzar con los datos de la Unidad de Política Migratoria; incluso, la OCDE señala que México tiene una de las tasas más bajas de población extranjera (gráfica 1.1).

Este tipo de afirmaciones alimentan diversas actitudes xenófobas y discriminatorias. Sumando actitudes como las referidas en la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017, actualmente cuatro de cada 10 personas no rentarían un cuarto de su casa a personas extranjeras. Además, casi la mitad de población 46.9% estaría poco o nada de acuerdo con que se eligiera a una persona nacida

en el extranjero con madre o padre mexicana, para la Presidencia de la República (CONAPRED, 2018). Es importante señalar que producto de este análisis entre 2012 y junio de 2018, el CONAPRED, calificó 48 expedientes como presuntos actos de discriminación relacionados con personas migrantes. Más de la mitad eran atribuidos a personas del servicio público. En 30 de ellos se vulneró el derecho al trato digno, en 17 el derecho a la igualdad de oportunidades y en 10 el derecho al trabajo.

Gráfica 1.1. Personas extranjeras en México 1950-2019



Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas INEGI (2010) y UPM (2019).

Un ejemplo práctico claro de este tipo de discriminación por parte de servidores públicos, ocurrió en octubre de 2019, cuando el titular del Instituto Nacional de Migración, Francisco Garduño hizo una serie de declaraciones violatorias para las personas extranjeras, vulnerando derechos humanos de este sector, así como una violación directa a la igualdad y no discriminación constituida en el tercer párrafo artículo 1º de la Constitución Política, motivo por el cual la Organización Civil, Sin Fronteras IAP¹, presentó una queja ante CONAPRED, misma que se encuentra en etapa de investigación, pero que logró una disculpa pública del titular de dicha institución. Declaraciones que dieron la vuelta en diferentes medios del país: “... con la repatriación la semana pasada de 311 ciudadanos de la India se envía un

¹ Sin Fronteras es una Institución de Asistencia Privada de la sociedad civil mexicana, laica, apartidista y sin fines de lucro, que se dedica a que los Derechos Humanos de las personas que se encuentran en contexto de movilidad, y aquellas sujetas de protección internacional, sean respetados y garantizados plenamente, dignificando sus condiciones de vida a través de la asistencia directa e incidencia en la agenda pública.

aviso para toda la migración transcontinental, de que así sean de Marte, ¡Los vamos a mandar hasta la India, hasta Camerún, hasta África!”.

En este sentido también refirió: ...“Compañeros o humanos de raza negra” para reprochar a los trashumantes africanos que -según él- provocan violencia en las estaciones migratorias” (La Jornada, 2019).

Sin duda declaraciones que generan violencia y que van en contra de la armonía y paz de todas las personas que radican en México, sin distinción de su nacionalidad.

Otro de los ejemplos más emblemáticos que encontramos con respecto a la xenofobia y discriminación y que no se encuentra documentada tanto en la doctrina como en la práctica, es aquella que ocurre dentro de los centros de detención del Instituto Nacional de Migración a lo largo de la República Mexicana, de acuerdo con el Informe Personas en Detención Migratoria en México, de 2017, de las personas entrevistadas, el 23% mencionó haberse sentido discriminado por parte de personal y autoridades del Instituto Nacional de Migración (INM, 2017). Por otro lado, de acuerdo con la ENPOL (Encuesta Nacional de Población Privada de la Libertad), el 98.2% de las personas en situación de reclusión mencionaron haber sido objeto de algún acto discriminatorio en 33.4% de los casos este acto provino del personal de custodia (Sin Fronteras, 2019).

Ante estas situaciones, el principal impacto que de los ejemplos mostrados se tiene en el ámbito de la *integración*, entendida como las condiciones necesarias para poder incorporar a las personas extranjeras en la vida política, económica y cultural en el país o comunidades de acogida, que nos permite desarrollar un binomio comprendido entre integridad y seguridad hacia las personas en situación de movilidad. México es el quinto país con mayor extensión territorial del continente americano, que ha vivido transformaciones en sus instituciones políticas, jurídicas y sociales y que a partir de la última década, se han traducido en modestos avances en materia de derechos humanos. Sin embargo, persisten rezagos y debilidades institucionales que afectan de forma directa a las personas extranjeras y que se reflejan en dificultades de acceso a derechos fundamentales como el derecho al trabajo, a la salud, a la educación, a la identidad, a la nacionalidad, entre otros.

La integración de las personas migrantes y con necesidades de protección internacional en México en las comunidades receptoras, representa un desafío a las políticas públicas, a las instituciones y a la sociedad en general. La complejidad de la situación actual nuevamente pone a prueba las capacidades de los Estados centroamericanos para incluir en su proyecto de Nación y brindar servicios a un porcentaje importante de ciudadanos migrantes que independientemente de su lugar de nacimiento están en la urgente necesidad de gozar del respeto pleno a sus

derechos humanos (Sin Fronteras, 2014). Si bien hay evidencia de que la política pública migratoria en Centroamérica se está transformando paulatinamente, está por definirse la voluntad política que exista para el desarrollo y la aprobación de los nuevos marcos legales migratorios que garanticen los derechos humanos y promuevan la integración, así como para la asignación de recursos y la ejecución de sus instituciones.

3. LA CULTURA DE LA PAZ, COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL ANTE LA XENOFobia Y DISCRIMINACIÓN EN MÉXICO

Dentro del estudio en general para la Paz, nos centramos particularmente en la tercera generación de paces (Jiménez, 2009), que corresponde al reconocimiento de la cultura de paz dentro de la sociedad, evidenciada por el reconocimiento de la paz dentro de la misma sociedad (Del Pozo, 2018), donde enfocamos como eje la *paz intercultural* tomando como base las relaciones interculturales, la integración de las personas en situación de movilidad y promoción de espacios que permiten configurar el binomio ya mencionado entre integración-seguridad, enfocados en el fortalecimiento de lo que denominamos en la práctica *redes de apoyo*, enfocados en conocimiento mutuo, comunicación afectiva, contención psico-jurídica, establecimiento y atención de necesidades básicas -comida, salud y alimentación-. Su finalidad consiste en facilitar la transformación de una persona en situación de movilidad, que le permita ser sujeto de derechos y obligaciones que le permitan incorporarse a una nueva cultura (multiculturalidad), con respecto a sus diferencias socio-culturales (interculturalidad).

Esta capacidad de integración, está determinada por la predisposición a la interculturalidad y el interés de la conservación de la cultura de origen, el éxito de la Escuela de la Cultura de Paz (Borja-Paladini, 2020), que es precisamente el motor teórico de la presente investigación, depende, entre otros factores, del conocimiento de los componentes estructurales de los procesos migratorios -es decir, si se trata de personas migrantes en su tránsito por México, personas que deciden establecerse en el país, o bien son nacionales que debido a políticas migratorias de otros países, fueron obligadas a regresar a México- el estatus económico de la familia y personas en situación de movilidad, la nacionalidad, identidad cultural, nivel educativo, las redes migratorias a las que pertenece, conocimiento de la lengua y cultura del país de acogida, capacidad de enfrentamiento a choque cultural, distancia cultural, etcétera (Kárpava, 2015).

Desde la práctica de las personas que nos encontramos en el acompañamiento de personas en situación de movilidad y tomando como base el marco teórico referido, nuestro fin ontológico es crear líneas de apoyo en representación del

Estado de acogida que se asocia al término de identidad bicultural, mediante la revisión del problema de las relaciones entre pueblos y grupos sociales.

Por ello, es preponderante determinar los problemas sociales específicos de poblaciones distintas, por ello la xenofobia y discriminación que ocurren en ciudades al sur del país como Tapachula, Chiapas, y Tenosique en Tabasco, debe ser atacada de forma diferente a la que ocurre en Ciudad de México y en Tijuana, Baja California, o Piedras Negras, atendiendo que la cultura, costumbres, tradiciones y problemáticas de cada población son distintas y que dependen de las fuerzas políticas, sociales, ideológicas, así como de la participación de organizaciones civiles y de organismos internacionales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

Esta situación exige no sólo un análisis exhaustivo de las teorías y los modelos propuestos de la cultura de la paz en su tercera generación en su ámbito teórico, sino un estudio detallado de la realidad social para su posterior aplicación práctica en los programas de integración para personas en situación de movilidad, de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas y aspectos superficiales y temporales, sin enfrentar las causas y sin potencializar soluciones auténticas acorde a las personas que son sujetas de este problema social, que involucra tanto a personas extranjeras como a los pobladores y autoridades de las comunidades de acogida.

El teórico Paladini, ya citado en párrafos anteriores, propone un modelo de la construcción de paz desde lo local, donde comprende a la cultura de paz como un esfuerzo que debe nacer desde las comunidades y desde la raíz de los territorios afectados. Los casos que nos competen son los de las zonas de conflicto con migrantes en donde se hayan percibido brotes de xenófobos. Los esfuerzos tendrían que ir encaminados en la intervención considerando a los actores locales, con visiones y procesos transformadores en lo político, lo económico, lo cultural, lo social y lo ambiental.

Sus actores son las comunidades de base, acompañados por otros esfuerzos de actores de cooperación técnica, de organizaciones de sociedad civil y autoridades en sus tres niveles de gobierno. En la actualidad es necesario buscar soluciones donde exista una interacción positiva con un enfoque multicultural donde participen personas con identidades variadas.

3.1. LA ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD HUMANA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

En 2011 se aprobó en la Ciudad de México, la Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana, la única ley en México que propuso atender el tema migratorio desde una perspectiva integral, considerando la inmigración al

país (destino), la población de tránsito (transmigración) y el retorno migratorio, a través de la *integración e inclusión* de las personas migrantes y/o sujetas de protección internacional.

La Ciudad de México es intercultural, expresada en la diversidad sociocultural de sus habitantes, sustentada en los pueblos indígenas originarios y sus integrantes, así como en las personas con diferentes nacionalidades, lenguas o creencias, entre otros colectivos sociales, en un marco de reconocimiento a las diferencias expresadas en el espacio público. Las autoridades de la Ciudad de México tienen el compromiso de combatir los prejuicios y la discriminación, así como asegurar la igualdad de oportunidades para todos mediante la adaptación de las políticas de sus instituciones, programas y servicios a las necesidades de su sociedad diversa, sin comprometer los principios de los derechos humanos.

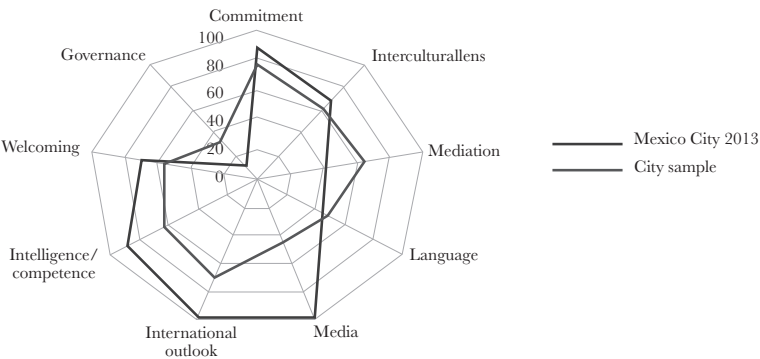
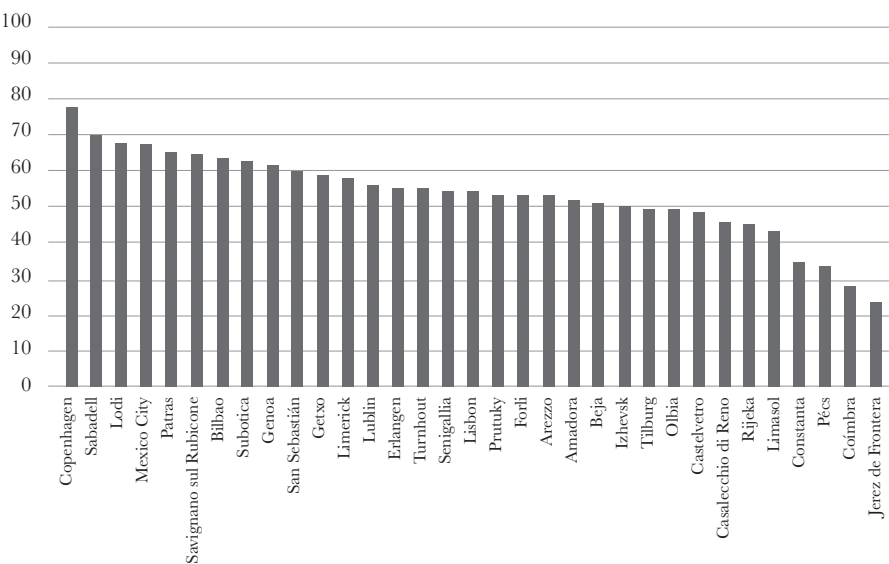
La Ciudad de México de igual forma, pertenece a la Red de Ciudades Interculturales, articulada desde el Consejo de Europa. Las ciudades integradas en esta red se comprometen a ser evaluadas de acuerdo a un índice compuesto por 14 indicadores que buscan medir, de manera comparativa, aspectos como el sistema educativo, los vecindarios, los servicios públicos, el mercado laboral, políticas culturales y civiles, accesibilidad en los servicios públicos, las políticas urbanas bajo la mirada intercultural, entre otros.

La Ciudad de México aplicó la evaluación y se posicionó en el lugar número 13 de 59 ciudades, con un índice agregado del 68%, en una posición cercana a la ciudad de Sabadell en España y fue rankeada en el 10° lugar de las 30 ciudades con más de 200 mil habitantes, y en la 4ª posición de las 33 ciudades con menos del 15% de residentes de población extranjera.

La evaluación en su momento consideró, entre otros aspectos, la adopción de un marco legal como la Ley de Interculturalidad y la creación de la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC). Asimismo, la creación del Secretariado para la Equidad para los Pueblos Indígenas, Originarios y Comunidades de Distinto Origen Nacional de la Ciudad de México y el Programa de Fortalecimiento y Apoyo a Pueblos Originarios de la Ciudad de México y Apoyo a Pueblos Originarios de la Ciudad de México. Sin embargo, hemos sido testigos de retrocesos que preocupan desde las organizaciones de la sociedad civil.

Las áreas de oportunidad que trae la aplicación de esta evaluación periódica debe aprovecharse de manera positiva, haciendo una revisión de los aspectos prácticos y funcionales de las disposiciones existentes a nivel normativo para medir la accesibilidad y asequibilidad de los derechos reconocidos en la Ciudad de México a las personas extranjeras, sin discriminación y en igualdad con respecto de las nacionales.

Gráfico 1.2. Índice de ciudades interculturales de Europa



Fuente: Resultados de la CDMX en la última evaluación aplicada al índice de Ciudades Interculturales de Europa en 2014.

Otro cambio sustancial en el régimen legal de la Ciudad de México es la creación reciente del Sistema de Derechos Humanos de la Ciudad de México, aprobado mediante una ley el 2 de diciembre de 2019. Mediante dicho sistema quedó abrogado el Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México para lograr una adecuada organización, coordinación e incorporación del programa de

derechos humanos con el sistema de planeación y presupuestación de la entidad para garantizar los derechos de todas las personas.

Los cambios anteriores pueden generar cambios efectivos en el goce de los derechos humanos de las personas extranjeras en la Ciudad de México ya que la asignación presupuestaria es un requisito indispensable para derechos, como el derecho a la salud que implica contar con disponibilidad de servicios médicos suficientes y accesibles, o el derecho a la educación que implica contar con lugares en escuelas cercanas, o bien el de acceso a la justicia al asignar defensores de oficio y abatir el rezago en la resolución de los expedientes. Otros aspectos que se deben garantizar con este nuevo mecanismo es la no regresión en materia de derechos humanos, especialmente en lo que respecta a los derechos económicos, sociales culturales y ambientales.

Sin embargo, con el cambio de administración se han generado cambios en los retos e instituciones encargadas de regular la hospitalidad y propiciar la interculturalidad, así como salvaguardar los derechos derivados del proceso de movilidad humana. Dichos cambios, impulsados por la perspectiva migratoria del actual gobierno y la política migratoria vigente, han generado importantes vacíos legales, los cuales han perjudicado a la población en situación de movilidad debido a la desaparición de programas encargados de facilitar el acceso a derechos, por ejemplo se encuentra la suspensión de la emisión de las tarjetas de huésped de la Ciudad de México, la cual servía como un documento que permitía al migrante tener acceso a programas sociales. Por otro lado, el tema de la xenofobia que se da en la Ciudad de México que la encontramos en dos niveles: uno en cuanto a la competitividad laboral y acceso a derechos y otra en cuestiones de detención migratoria, donde se excluye a la población centroamericana -Honduras, Guatemala y el Salvador- y Venezolana, que son las que en su mayoría se quedan en la Ciudad de México.

Actualmente como organización, Sin Fronteras ha brindado acompañamiento en dos esquemas, el primero de ellos en atención directa desde apoyo psico-jurídico, donde detectamos problemáticas y prácticas discriminatorias, así como capacitación y talleres a funcionarias públicas; y uno segundo a través del esquema de incidencia donde se ha brindado seguimiento a la armonización del marco normativo y políticas públicas de la Ciudad conforme a la Constitución Federal, Tratados Internacionales de derechos humanos, la Constitución de la Ciudad de México y la Ley de Interculturalidad, por medio de la generación de la propuesta de una agenda progresiva por la movilidad humana de la Ciudad de México, que tiene como objetivo primordial la correcta implementación de la base normativa existente y evitar la no violación de los derechos actualmente

reconocidos, estableciendo derechos y obligaciones de manera vinculante tanto a personas extranjeras como a personas en comunidad de acogida, que pretenda disminuir los esquemas de xenofobia y discriminación bajo la cultura de la paz.

A través del trabajo desarrollado en conjunto con las futuras acciones a realizar se propone la generación de mecanismos que faciliten a la población migrante y con necesidades de protección internacional el acceso a derechos como salud, educación y trabajo, mediante el seguimiento de las reformas realizadas por el Congreso a la Ley de Interculturalidad, evitando la regresión de los derechos reconocidos actualmente, como la revisión y modificación de las reglas de operación que limiten el acceso a programas sociales a personas migrantes y la promoción de una atención de calidad, la cual garantice que las y los servidores públicos conozcan, respeten, protejan y garanticen los derechos humanos de las personas migrantes y sujetas de protección internacional.

Sin duda, el reto para las organizaciones es lograr que su trabajo diario logre ser socializado para alcanzar un nivel de aceptación que les permita y facilite su actuar en campo, en específico con la sociedad y autoridad local. Si las organizaciones se limitan a relacionarse con la población a la que atienden, entonces difícilmente existirá una real inclusión de estas a la sociedad, limitándose a una atención meramente asistencialista.

3.2. PRÁCTICA Y RESULTADOS

En 2019, desde Sin Fronteras se atendió a 802 personas en oficina, 41% corresponde a mujeres y 59% a hombres, de un total de 51 nacionalidades diferentes (Sin Fronteras, 2019), a través de entrevistas en profundidad, realizadas por psicólogas, abogadas y trabajadoras sociales. De los cuales, mediante la identificación de obstáculos y acceso a derechos y representación psico-jurídica, se logró incrementar capacidades y habilidades de personas migrantes para acceder a sus derechos, de los cuales se apoyó el acceso de 11 personas a la nacionalidad mexicana por naturalización -que consiste en uno de los elementos claves y objetivo de la integración-, y la obtención de 314 personas de documentación migratoria, ya sea tarjeta de visitante por razones humanitarias, residencias temporales y residencias permanentes, 18 personas que lograron capacitación para ingresar a programas laborales e incorporarse a la vida productiva en empleos con ingresos altos.

Se lideró la construcción de la propuesta desde la sociedad civil para una agenda progresiva de movilidad humana, que fue presentada públicamente el 22 de noviembre de 2018 en alianza y respaldo del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). La propuesta es resultado de un diagnóstico sobre la situación de la movilidad humana en la Ciudad de México

y está compuesta por 11 puntos de trabajo a nivel estructural y a nivel de derechos, con los cuales se busca fortalecer la política de interculturalidad de la Ciudad que garantice el acceso y goce pleno de los derechos de las personas migrantes y/o con necesidades de protección internacional en la Ciudad de México. A partir de estos hechos, hemos logrado iniciar espacios de diálogo con la nueva administración en la Ciudad de México.

En estaciones migratorias, se está implementando un monitoreo quincenal para proporcionar información a las personas sobre sus derechos y obligaciones y se han logrado capacitaciones a servidoras del INM como una propuesta base del camino para concientizar con base en la cultura de la paz, sobre la integración el acceso a derechos y a la igualdad de las personas en situación de movilidad humana.

A partir de los datos obtenidos de los instrumentos empleados y la equiparación de elementos teóricos se hace el siguiente planteamiento. En lo que corresponde a la integración, la legislación y las políticas establecidas en la Ciudad de México, generaron de 2011 a mediados de 2018 una interacción positiva abierta al conocimiento mutuo, a mayor interés por la cultura del otro y a las relaciones de confianza. Situación que se fue dificultada por la nueva política migratoria y la desaparición de programas clave, planes y políticas que deberían inducir hacia el equilibrio de la diversidad y la igualdad, y la elección de la estrategia de *integración* por parte de la persona en situación de movilidad. Recordemos que la base de la integración abarca tanto la abertura hacia la cultura de acogida y el contacto intercultural, como la conservación de la cultura de origen (Basabe y Zlobina, 2004).

No obstante, incluso en un espacio abierto a la interculturalidad y la integración, el grupo estudiado da preferencia a la estrategia de asimilación, lo que nos hace pensar en la deficiencia de las políticas de integración que, defendiendo la conservación de la cultura de origen de la persona en situación de movilidad, no tiene en cuenta una posible debilidad o vacío en la identidad cultural de este.

Entendemos por *asimilación*, el concepto acuñado por J. Martin en 2016, que lo señala como; “Una forma de convivencia en la que los grupos minoritarios abandonan sus raíces culturales, ya sea por voluntad propia por, obligación, identificándose con la cultura mayoritaria”.

En los casos de personas que accedieron a la naturalización para obtener la nacionalidad mexicana observamos que la preferencia por la asimilación es debido a los siguientes factores:

a) *No determinación de la identidad cultural y rechazo de retorno.* La cual se produce no tanto por el proceso migratorio, sino como parte de los procesos históricos, políticos, económicos del país de origen que no fueron lo suficientemente sólidos

para dotarlos de seguridad y les impidió a regresar a su país de origen y en muchos casos con sus familias, ya que su vida, seguridad e integridad corrían peligro.

b) *Mayor esfuerzo en ser bicultural.* Lo que los lleva en su mayoría a sobrecarga cognitiva, lo cual se ve potencializado en personas donde el español no es su lengua materna. Cerca de un 10% de la población atendida no hablaba el idioma español y presentaba una queja sobre la disminución de su potencial creativo y de la forma de entablar relaciones interpersonales con personas de las comunidades de destino.

c) *Necesidad vital de sentirse aceptados por las comunidades de acogida.*

d) *Necesidad de participación en programas sociales.* La gran mayoría de los programas de participación social en el país tanto locales como federales exigen el requisito de la nacionalidad mexicana, dejando a un lado a las personas extranjeras, aun en condiciones de estancia regular en el país.

e) *Inserción laboral.* La dificultad de convalidación de los estudios realizados en el país de origen y acomodados a los programas de la SRE, el extravío de documentos y de acceso a los puestos laborales socialmente y económicamente valorados, acordes a la preparación profesional como uno de los mayores impedimentos de la integración de las personas en situación de movilidad.

La organización Sin Fronteras IAP en el año 2019 decidió incursionar en acciones para mitigar la xenofobia en Tapachula, Chiapas. El objetivo era utilizar al arte como medio para lograr una pacificación en la zona y convivencia, ya que el arte puede relacionarnos con el otro de una manera distinta, desde otra perspectiva más allá de estigmatizaciones, estereotipos y prejuicios que tengamos. Asimismo, nos permite encontrar identidades en común y facilitar el proceso de cohesión social. El arte permite compartir sentimientos, ideas y necesidades, se convierte en un mediador y reconciliador, ya que permite fortalecer los lazos inexistentes o dañados por la xenofobia y por la estigmatización.

El proyecto se llamó la *Transporta-pueblos*, una pieza de arte de 4 metros de altura y 2 de ancho en forma de una coyota y su cría, que representaba a las miles de mujeres, niños, niñas y adolescentes que cruzan México con la esperanza de una vida mejor. La *transporta-pueblos* se pensaba como un regalo a la ciudad de Tapachula por su histórica hospitalidad. La pieza fue dirigida por el artista “Libre” Gutiérrez, que cuenta con varias piezas en distintas partes de México. Lo relevante es que esta estructura estaría hecha por personas migrantes y locales, buscando que su construcción propiciara una convivencia positiva.

Con este proyecto se pudo reunir a dos poblaciones que se encontraban estigmatizadas y en conflicto, separadas aun cuando habitaban en el mismo lugar, una obra colaborativa que propició una convivencia en donde las personas se encontraron entre similitudes y coincidencias que los hicieron comprenderse el uno al otro.

A la par, se logró la recuperación del espacio público, un hecho positivo y benéfico para toda la comunidad, convertir un espacio federal abandonado en un pequeño parque iluminado. Con este proyecto, se evidenció la importancia para que las organizaciones de la sociedad civil, así como los gobiernos locales inviertan en este tipo de acciones que promueven la reconstrucción del tejido social. Se requiere trabajar constantemente para que la conveniencia positiva continúe.

4. CONCLUSIONES

La interculturalidad en México, desarrollada en el marco de la Paz intercultural, centra su atención en la problemática de las relaciones interculturales, *la integración*, más no la asimilación como *ultima ratio* de la población en situación de movilidad, que comprende a personas migrantes y personas sujetas de protección internacional que conlleva al establecimiento de espacios de interacción positiva, enfocados en el fortalecimiento de redes de apoyo y concientización de los diversos actores de las comunidades de origen, fortalecimiento de relaciones de confianza, conocimiento mutuo, comunicación efectiva y diálogo intercultural, que no le permita al extranjero sufrir choques culturales que afecten su desarrollo y relaciones psicológicas y familiares.

Uno de los objetivos consiste en facilitar la transformación de una persona con necesidades de migrar en un sujeto capaz de asimilarse a una nueva cultura, en una persona integrada que goza de respeto, igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades, sin dejar a un lado el respeto de sus diferencias culturales.

Definimos a la integración como un binomio indisoluble de seguridad que permite otorgar a la persona extranjera la garantía de que sus derechos y acceso a los mismos parten de una obligación de protección estatal, sumada a obligaciones en ambas vías, sin que se pierda su identidad cultural de origen, pero con respeto a la cultura del país de acogida.

Las normas vigentes en la Ciudad de México ofrecen una oportunidad que se debe aprovechar para avanzar efectivamente en el goce de los derechos humanos de las personas en igualdad de oportunidades, por lo que es inminente avanzar para hacer de las disposiciones normativas una realidad para todas las personas, sin discriminación.

Y cuando se logra combinar la cultura con la integración, los resultados pueden ser sorprendentes, tal es el caso de acciones que impulsan la reconstrucción social de las zonas con xenofobia, que se puede mitigar propiciando una convivencia positiva.

La integración no es unilateral, sino bilateral, que abarca a todas las personas involucradas, tanto extranjeros como actores locales. Durante nuestra práctica, atendiendo a personas migrantes y sujetas de protección internacional,

experimentamos la necesidad de conocer más acerca de cada uno de los flujos mixtos que ingresan a México.

REFERENCIAS

- ACNUR. (2020). *Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Situación en Venezuela*. <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>
- Basabe, N. y Zlobina, A. (2004). *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco*. País Vasco: Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Borja-Paladini, A. (2020). *Construcción de paz, transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad de los contextos conflictivos. Especialización acción si daño y construcción de paz*. <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/657/1/Arte%20M%C3%B3dulo%205%20Hojas%20internas.pdf>
- Caidedo, M. y Morales-Mena, A. (2015). *Imaginario de la Migración Internacional en México. Una mirada a los que se van y a los que llegan*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- COMAR. (2020). *Estadística 2020. Solicitantes de la condición de refugiado en México*. <https://www.gob.mx/comar/articulos/estadistica?idiom=es>
- CONAPRED. (2018). *Encuesta Nacional de Discriminación: Prontuario de resultados*. México: CONAPRED.
- Del Pozo, S. F. (2018). *Educación para la Paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Madrid.
- Distrito Federal. (2011). *Ley de Interculturalidad, atención a migrantes y movilidad humana en el Distrito Federal*. <http://www.aldf.gob.mx/archivo-e800ffd58570472c879df856002040c5.pdf>.
- Durand, J. (2012). *Perspectivas migratorias II, La agenda pendiente de la migración*. En C. Heredia-Zubieta, y R. Velazquez-Flores, Eds.). México, México: CIDE.
- ENADIS. (2019). *Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. Ficha 1. Personas Migrantes*. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematica_Personas_migrantes.pdf
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Gómez, L. (2013). “¿Vuelven los rusos poco recomendables?” *El País*. http://politica.elpais.com/politica/2013/02/01/actualidad/1359737015_052785.html.
- INM. (2017). *Personas en detención migratoria en México. Misión de monitoreo de estaciones migratorias en México*. https://www.estudiosdemigracion.org/wp-content/uploads/2017/08/CCINM-Informe_Final-Monitoreo.pdf
- Jiménez-Bautista, F. y Muñoz, F. (2004). “Violencia Cultural”. En *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 1161-1162). Granada: Universidad de Granada.
- La Jornada. (2019). *Titular del INM arremete contra migrantes que huyen de la violencia y aquí la generan*. <https://jornada.com.mx/2019/10/22/politica/01n1pol>

- Kárpava, A. (2015). “Educación para la cultura de la paz intercultural e inmigración Bielorrusa”. *Profesorado, revista currículum y formación del profesorado*, 19(2), 409-427.
- Martín, M. T. (2016). *Aproximación a los conceptos de asimilación, segregación e integración cultural a través de la composición musical*. Madrid: Universidad de Cantabria.
- Migratoria. (2020). *Boletín Estadístico 2020. Total de entradas según condición de estancia, 2020*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2020&Secc=1>
- Salgado, J. (2002). *Discriminación, Racismo y Xenofobia*. Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sin Fronteras. (2014). *Estudio Regional sobre Políticas Públicas de Integración de Migrantes en Centroamérica y México*. México: Sin Fronteras IAP.
- _____. (2017). *Contigo Sin Fronteras. Salud mental y movilidad humana: 20 años de experiencia, reflexiones desde Sin Fronteras IAP*. https://sinfronteras.org.mx/wp-content/uploads/2018/12/informe_SaludMental_MovilidadHumana.pdf
- _____. (2019). *La Detención Migratoria: Un análisis desde el modelo penitenciario y el gasto público*. <https://sinfronteras.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/informe-estaciones-migratorias-2019-final.pdf>
- _____. (2019). *Informe Institucional Sin Fronteras IAP*. https://sinfronteras.org.mx/wp-content/uploads/2019/06/Informe_2018_SF_Final.pdf
- UPM. (2020). *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias*. Unidad de Política Migratoria: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2020/Boletin_2020.pdf



EL ROL DE LAS TI EN LA INMERSIÓN SOCIAL EN UN PERIODO DE CONVIVENCIA PACÍFICA

*Hugo B. Palacios-Pérez
J. Inés Zambrano-Dávila
Leopoldo Rodríguez Matías*

La oscuridad no puede expulsar la oscuridad: sólo la luz
puede hacer eso.
El odio no puede expulsar el odio:
sólo el amor puede hacer eso.
Martin Luther King Jr.

1. INTRODUCCIÓN

La influencia que las tecnologías digitales tienen en la mayoría de los aspectos de la vida de los seres humanos en todas las esferas y en todos los niveles, ha sido puesta de relieve drásticamente por la COVID-19. Comunicaciones, producción, educación, salud, finanzas, ocio, turismo, logística, procesos múltiples digitalizados, grandes cantidades de datos que informan de multitud de variables tanto para la toma de decisiones como para ser insumos en otros procesos, son solamente algunas de las menciones que dan forma a las posibilidades interactivas en las prácticas sociales. En algunas regiones y grupos de personas, las relaciones sociales, como entramado de prácticas, son evaluadas como más o menos violentas, atendiendo a algunas características, o, más o menos pacíficas atendiendo a otras. Adoptando como problemática social a la transición permanente hacia una asimetría en favor de las valoraciones pacifistas, se pueden esperar aportaciones desde los diferentes agentes que conviven enlazados por dichas valoraciones. En este marco de acciones, las TI pueden aumentar o disminuir el impacto los esfuerzos dedicados en los diferentes frentes de acción, e incluso, proponer, además del desarrollo competencial necesario para incorporarlas en las prácticas usuales, aportaciones propias, con base en los

avances tecnológicos y sus aplicaciones. Un punto de importancia es el análisis del rol que juegan y el que pueden jugar, las Tecnologías de la Información, en la educación de una cultura de paz y la emergencia de nuevas ciudadanías, como impulso a la inmersión, en un periodo pacífico.

2. DESARROLLO PND-2019-2024

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 se leen en la presentación doce afirmaciones, que son los lineamientos en los que se enmarca el plan y que son los principios rectores de la propuesta. Sin embargo, ya escritos en su forma positiva, dan la impresión de ser solamente buenos deseos, como aquellos de los cuentos de hadas, por lo cual, y considerando que son más claros en sus implicaciones sociales y personales, en el tema que interesa aquí, se reescribirán los siguientes en su forma negativa frente a la forma positiva encontrada en el PND (Tabla 1).

Tabla 1. Las formas positiva y negativa de los lineamientos del PND

Positiva (PND-2019-2024)	Negativa
Honradez y honestidad	Corrupción, deshonestidad
No al gobierno rico con pueblo pobre	Gobierno rico con pueblo pobre
Al margen de la ley, nada; por encima de la ley, nadie	Al margen de la ley, mucho; por encima de la ley, algunos
Economía para el bienestar	Economía para el malestar
El mercado no sustituye al Estado	El mercado sustituye al estado
Por el bien de todos, primero los pobres	Por el mal de todos, al final los pobres
No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera	Dejar a algunos atrás, dejar a varios fuera
No puede haber paz sin justicia	Puede haber paz con justicia
El respeto al derecho ajeno es la paz	La desconsideración al derecho ajeno es la violencia
No más migración por hambre o por violencia	Más migración por hambre o violencia
Democracia significa el poder del pueblo	Autocracia significa ausencia del poder del pueblo
Ética, libertad, confianza	Deshonestidad, esclavitud, desconfianza

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las formas negativas, es sencillo entender el tipo de asimetrías estructurales y el soporte cultural de las mismas que impera en el país. Tómese por ejemplo la frase “Al margen de la ley, mucho; por encima de la ley, algunos”, la cual señala a la vez el enorme retraso en desarrollo social de los mexicanos y evidencia el enorme

daño implicado para los habitantes del país que deben convivir de algún modo, en un campo minado de tráfico de influencias, incertidumbres e injusticias. También se reconoce que dichas asimetrías, no se sostienen solas, y es difícil que un sólo individuo pueda cambiarlas por sí sólo. Básicamente, la forma institucional de las asimetrías tiene correspondencia, no idéntica ni directa, pero sí de coexistencia, con el comportarse de los individuos bajo tales tensiones (Bordieu, 2002).

3. AGENDA 2030-ONU

La CEPAL, respecto del objetivo 1 de la agenda 2030, de “Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo”, señala que:

[...] La pobreza va más allá de la falta de ingresos y recursos para garantizar unos medios de vida sostenibles. Entre sus manifestaciones se incluyen el hambre y la malnutrición, el acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos, la discriminación y la exclusión sociales y la falta de participación en la adopción de decisiones. El crecimiento económico debe ser inclusivo con el fin de crear empleos sostenibles y promover la igualdad (2018, p. 15).

Lo que hace más que evidente la difícil situación que, como aparente sociedad se enfrenta. Se ha llegado, sin por ello querer decir que antes haya sido diferente, a un estado de cohabitación del mundo, en donde no se ha logrado hacer un mundo compartido y de bienestar para todos. Se ha desarrollado un sistema de convivencia silvestre, en el que a modo de juego de lenguaje (Wittgenstein, 1958), las reglas vigentes hacen pensar que las formas negativas de los 17 objetivos del desarrollo sostenible enunciados en la agenda 2030, al igual que los del PND dan cuenta de una urgente necesidad de disminuir las asimetrías a las que ha arribado el juego de lenguaje de la convivencia mundial y en cada localidad.

4. VIOLENCIA Y PAZ

No es de extrañar que dadas las formas negativas de los objetivos del PND y la Agenda 2030, adicionalmente tengan lugar fenómenos tan dolorosos, omnipresentes y virulentos que laceran de forma directa, inmediata e individual a millones de personas en el mundo. Tratar de mencionar dichos fenómenos o más aún, los actos en que toman forma, además de extenso, puede ser innecesario dada la experiencia que hoy posee la mayoría de las personas con esta realidad. Sin embargo, un peligro adicional que debe ser tomado muy en cuenta es que “El clima de terror e impunidad que reina en el país ha abierto el camino a una banalización de la violencia corriente, que se ha multiplicado” (Bataillon, 2015, p. 55). Dando paso a lo que Galtung llama una violencia cultural, es decir, aquellos aspectos de la cultura que pueden

ser usados para justificar la violencia, tanto estructural como directa. Por tanto, para iniciar la deconstrucción de esta cultura de violencia, transformándola en una cultura de paz, se debe comenzar con la negación de las instituciones imperantes como pilares de dicha cultura violenta (Galtung, 1990), ejercicio que encontramos en los objetivos del PND y de la agenda 2030. En este escenario de planteamiento de grandes objetivos de mejora en el mundo y los países, se convirtió a pandemia de COVID-19.

5. CONFLICTO Y COVID-19

Bergman dice: “Simplemente utilizaré el argumento clásico que entiende la violencia como un mecanismo de resolución de conflictos. Se acude a la violencia porque es imposible para las partes resolver un diferendo o pleito por medios pacíficos o alternativos” (2012, p. 66). La Agenda 2030 fue establecida desde 2015 y el PND desde 2019, que ya intentaban resolver condiciones conflictivas para los individuos en los diferentes entornos sociales. Sin embargo, la aparición de la COVID-19 en el escenario mundial, ha puesto de relieve, en forma rapidísima y dramática, las condiciones conflictivas a las que se apuntaba disminuir con la realización de los objetivos de ambos planes.

A lo largo de su historia, la humanidad ha enfrentado situaciones complicadas, que en ocasiones dan lugar a conflictos, debido a razones diferentes, entre las que se encuentran los desastres naturales, las guerras y las enfermedades. De las últimas destacan aquellas provocadas por agentes biológicos, en especial, algunos virus y bacterias. Particularmente los virus, han provocado grandes epidemias y ocasionalmente pandemias, afectando desde miles hasta millones de personas en todo el mundo, durante periodos que pueden ser incluso miles de años. Una diferencia importante es que la epidemia se centra en un mismo lugar y durante un mismo periodo de tiempo, mientras que la pandemia se extiende por muchos países. Algunas pandemias como la viruela, el sarampión, la peste negra, el VIH, la gripe española; generaron grandes cambios en el modo de convivencia de las personas. Entre otros factores que contribuyeron a estos cambios se tiene el aislamiento que se sufría, el desconocimiento y desinformación de cómo se propagaba la enfermedad, además de no disponer de medidas sanitarias adecuadas para garantizar un desplazamiento seguro. A la par que los síntomas directos de las enfermedades, se presentaban en las personas sentimientos de tristeza, miedo, ansiedad, los cuales conducían a comportamientos agresivos y depresivos aumentando la mortandad (Leadermann, 2003).

Podría pensarse que las condiciones asociadas a la epidemia de COVID-19 son excepcionales, sin embargo, medidas como las cuarentenas existen desde épocas

antiguas. En aquellos tiempos se desconocía bastante de los agentes, los factores y sus dinámicas.

[...] Durante las primeras pandemias ya se había observado que el riesgo de enfermar aumentaba al aproximarse a los enfermos o, dicho de otra manera, que los enfermos irradiaban el mal. Nació así el concepto del contagio aéreo. Avicena, el famoso médico del siglo XI, había reparado en que, antes del inicio de la peste, las ratas comenzaron a morir en las calles, pero ni él ni nadie en muchos siglos encontró una explicación, aunque Atanasius Kircher en 1659, vio los animalculus al microscopio. Luego se observó que las ropas usadas por quienes habían fallecido también podían transmitir la enfermedad. Estas observaciones fueron confirmadas ampliamente durante la peste negra, dada su duración y extensión, que permitieron hacer muchas constataciones. Las consecuencias fueron dos conceptos profilácticos: el aislamiento (huida) y el acordonamiento (cuarentena, protección de fronteras) (Leadermann, 2003, p. 15).

De este modo, se estableció un aislamiento arbitrario de 40 días, un número bíblico, en efecto, los mismos días que pasó Jesucristo en su travesía espiritual por el desierto. La peste era el demonio por entonces.

[...] Las cuarentenas no solo aislaban al enfermo del sano, también impedían el desembarco de las naves que llegaban a puerto, y aun así la población se contagiaba misteriosamente. Solo a finales del XIX, con el desarrollo de la bacteriología (los virus aún eran pequeños para ser detectados con la tecnología disponible) el campo del conocimiento saltó de la Biblia a la ciencia (Morán, 2020).

De toda crisis, nace una oportunidad. Los países y ciudades han estado durante muchos años preparando planes de respuesta a graves coyunturas, pero nadie esperaba el impacto -social, económico, geopolítico, cultural- que un asunto de salud pública como el coronavirus SARS-CoV-2 produciría.

Bárcena (2020) habla de la coyuntura, escenarios y proyecciones hacia 2030 ante la presente crisis de COVID-19; especialmente señala que se requiere garantizar la continuidad de la enseñanza, asesoría técnica a los gobiernos para proporcionar educación a distancia, desarrollar plataformas nacionales de aprendizaje, poner a disposición recursos de aprendizaje digital para maestros y padres, convocar a una coalición de empresas para apoyar a los países a ofrecer aprendizaje remoto inclusivo, alineado a los planes de estudio nacionales. Y es que la educación ha revelado prontamente varias debilidades en acceso a los recursos y la distribución desigual de la riqueza.

La suspensión de las actividades presenciales en todo el sistema educativo en una gran cantidad de países, ha afectado a varios miles de millones de estudiantes, a sus docentes, padres, familias y personas que hacen funcionar el aparato educativo. De pronto, las escuelas se vieron ante el formato *online* sin siquiera haberlo planteado seriamente con algún tiempo de anticipación. De acuerdo con García-Peñalvo, Abella-García, Corell y Grande, la emergencia sanitaria y sus medidas de contención, han puesto en evidencia tres importantes brechas:

- Una brecha de acceso, relacionada con tener o no tener acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a Internet.
- Una brecha de uso, relacionada con el tiempo de uso y la calidad de este, porque habrá hogares que sí cuentan con dispositivos, pero se comparten entre los miembros de la familia.
- Una brecha de competencias, relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de estas (2020, p. 12).

Una suspensión de tal magnitud, como no ha existido otra en la historia, puede ser vista de muchos modos, sin embargo, es indudable que también puede verse como una oportunidad de exponer y analizar las debilidades, fortalezas y asimetrías imperantes en las sociedades de todo el planeta. Particularmente, el uso de los medios digitales, de las tecnologías de la información ha sido un elemento fundamental en esta crisis. La contingencia precipitó a la mayoría de los sistemas a través del embudo de la conexión remota, mediante el internet, recalcando lo que ya se sabía, al menos de muchas zonas de México, pero que se le había dado mucha pausa para ser actualizado: que había profundas diferencias socioeconómicas en la distribución de la riqueza y los recursos, que no se podía aspirar a una mediación tecnológica al corto plazo de los principales procesos productivos y educativos.

Las consecuencias de la violencia estructural afloraron rápidamente en las anomalías de funcionamiento y accesos a la atención sanitaria, los sistemas de producción y comercialización, el empleo y la educación. Y aunque las tecnologías de la información y el amplio acceso general que existe hoy, para la mayor parte de la población (que no es lo mismo que la calidad de acceso y contenidos), han ayudado mucho a enfrentar la pandemia, el COVID-19 ha traído otro fenómeno inédito: la infodemia o sobreinformación. Se enfrenta en lo general, a una grave incapacidad de encontrar fuentes fiables, a partir de las cuales seguir directrices. En medio de una enorme incertidumbre, se pone en tela de juicio la capacidad y credibilidad de las autoridades públicas para ofrecer información

oportuna, temprana y de necesidad crítica. En los diferentes órdenes de actuación, tanto pública como privada y personal, se busca apoyo en las tecnologías para la gestión de una crisis de tal gravedad. Se requiere tanto como de una forma de agilizar la implementación de políticas públicas, como de acercarse y comunicarse mejor con y entre los ciudadanos (Jorge, 2020).

Se debe resaltar un contraste entre el actual y los pasados modos de convivencia durante las pandemias, sobre todo, la inclusión de las tecnologías de la información al nivel del público general de que se dispone actualmente (Olivar y Daza, 2007). En plena crisis pandémica por el nuevo coronavirus, las tecnologías en general y las de la información en lo particular, pueden ser un aliado clave para lograr mejores resultados en diferentes renglones y esferas de acción. Especialmente interesan, la reducción de la propagación y la mitigación y reducción de sus impactos en salud y economía.

[...] La pandemia de COVID-19 está afectando negativamente a la economía global y parece que sus efectos se mantendrán al menos durante los dos primeros trimestres de 2020. Esta pandemia representa una emergencia para la salud pública e implica un choque económico tanto de oferta como de demanda; es decir, que está afectando tanto a productores como a consumidores (Miller y Domínguez, 2020, p. 1).

6. OPORTUNIDADES Y SALIDAS

Los números de la pandemia, han ido creciendo en los rubros de interés poblacional e individual. El número de contagios, de muertes, de recuperaciones, de empleos perdidos, de empresas cerradas, de hospitales abiertos, de hospitales saturados. Sin embargo, dirigiendo la atención en dirección a las vías de salida de la crisis, García Zaballos ofrece un ejemplo en el que se:

[...] demuestra el potencial de las tecnologías digitales, la conectividad y los datos para el desarrollo socioeconómico y para la gestión de situaciones de crisis. Existe toda una batería de aplicaciones móviles y soluciones digitales en distintas partes del mundo que apoyan diversas áreas de la actividad productiva (agricultura, turismo, energía, logística) y social (salud, educación, gobierno electrónico) que además de contribuir a la reducción de la brecha digital, también contribuyen directamente a la mejora de la calidad de vida de las personas (2020).

Se sabe que para estar en posibilidad de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales, la conectividad y los datos, para la mejora de la calidad de vida a nivel población, se requiere de bastantes avances en varios de los sentidos mencionados en la Agenda 2030 y el PND mexicano. Las reiteradas negativas a

tomar las riendas como comunidad global del cambio climático global habían ya mostrado claramente este punto, que por cierto sigue pendiente.

7. RELACIONES SOCIALES VIOLENTAS/PACÍFICAS

En un estudio de Palacios y Parada (2020), se entrevistó a estudiantes con los cuales se estaba trabajando en forma presencial en el momento en que se declaró la pandemia por COVID-19 y hubo que retirarse a las casas, se encontró que las tecnologías digitales habían permitido mantener los vínculos emotivo-afectivos de comunidad ante la escena de alejamiento y confinamiento. Si bien, la mayoría de los estudiantes se conectó mediante el celular, este contacto permitió el sentirse todavía parte de la comunidad, intercambiando sueños y disminuyendo preocupaciones. Monasterio y Briceño (2020), proponen que en el giro de la educación presencial a la mediada por las tecnologías, cuatro desafíos deben ser atendidos para afrontar un ambiente turbulento y la incertidumbre emergida junto con el COVID-19. El primer desafío es la adopción abrupta de las TI como mediadoras de la educación. En el segundo desafío, la visión humanista se coloca como la base para reconocer y convivir con la incertidumbre actual. El tercer desafío requiere la disposición al desarrollo de nuevas competencias. El cuarto desafío consiste en el redimensionamiento del currículo sustentado en la tecnología.

La innegable inmersión en la nueva realidad, apoyada por las tecnologías de la información, se debe enmarcar en su sentido humano. No podría ser de otro modo. El COVID-19 es un problema de humanos entre humanos y sus estilos de vida, actuales y futuros. Si la violencia ha llegado a ser un problema, no es por un fenómeno fuera de los ámbitos humanos. Si la pacificación ha llegado a ser un anhelo, lo es de seres humanos. Pero los seres humanos pueden llegar a definir y a entrenarse en modos muy variados de interacción, los cuales pueden o no fortificar la salida pacífica de conflictos.

En un sentido, cada persona es un gran sistema en sí mismo, y cuando dos personas entran en contacto, es decir, se relacionan de alguna forma, no son como bolas de billar que chocan y se mantienen intactas, sino que se afectan, de muy diversos modos en circunstancias muy diversas (Soler, Massot y Sabariego, 2009). Se entiende por relaciones sociales a las interacciones que surgen entre las personas cuando se les agrupa bajo cierta condición, por ejemplo, bajo las condiciones de producción. Desde este punto de vista, se puede decir que la violencia y la paz se observan como relaciones sociales (Palacios, Ávila, Antúnez, Escalante, Árziga, Quevedo y Antúnez, 2019). Como toda relación social, tienen marcadas características que las tipifican de un modo u otro. En las relaciones violentas, el daño a las personas es un aspecto saliente. Por el contrario, en

las relaciones pacíficas, el bienestar de las personas es la característica más notable. Están incluidos en las prácticas de las relaciones, diversos elementos, de entre los cuales, la perspectiva individual en cada circunstancia es fundamental para entender el tipo de relación en curso.

Existen ocasiones en las que el daño no es evidente o no es entendido como daño por los receptores o no es clara o no existe como tal la intencionalidad del resultado de las acciones como daño. Del mismo modo, el bienestar puede no ser evidente o no ser entendido así por los receptores o tampoco ser clara la intencionalidad del resultado como bienestar. En este sentido, se requiere de un proceso educativo que haga visibles y evidentes, tanto a la relación violenta/pacífica como a sus receptores y sus efectos, de modo que se pueda avanzar en la edificación de relaciones de bienestar.

8. COMPROMISO SOCIAL CON LA EDUCACIÓN

Palacios et al. (2019) analizó, desde el punto de vista de la psicología interconductual, el concepto de *conductas afiliativas y conductas conciliadoras*, para señalar que en términos de apego y en términos de disposición de condiciones, ambos tipos de conductas logran disminuir la expresión de conductas agresivas y propician la deconstrucción de relaciones sociales calificadas como violentas.

Uno de los sistemas más influyentes a nivel social, junto con el del sistema de producción y consumo, es el de la educación. De acuerdo con Soler, Massot y Sabariego:

[...] Para resolver la inmensa mayoría de los principales problemas que tiene el sistema educativo, es necesario avanzar hacia un mayor compromiso social con la educación. No se puede pretender que se resuelvan problemas que no tienen su origen en el marco escolar actuando solo desde los centros educativos (2009, p. 219).

Y por la misma razón, la influencia bidireccional escuela-sociedad puede hacer uso de dicho compromiso social-educación para avanzar en dirección a la mencionada deconstrucción de las relaciones violentas avanzando en la mayor expresión de las conductas afiliativas y conciliadoras.

Molina-Gómez, Roque-Roque, Garcés-Garcés, Rojas-Mesa, Dulzaides-Iglesias y Selín-Ganén consideran que la obtención y producción de información es una actividad central entre las actividades humanas, y agregan:

[...] Tal vez por eso los grandes saltos evolutivos de la humanidad tienen como hito la instauración de algún nuevo instrumento de comunicación. Este proceso ha estado marcado en los últimos cien años por las grandes y profundas transformaciones producidas en el campo de la tecnología, lo cual

abre posibilidades infinitas de comunicación y ahonda la influencia en la vida social de una manera decisiva (2015, p. 481).

Diversas tecnologías han jugado papeles clave en la propagación y contención de la enfermedad. Los transportes han acortado el tiempo de propagación y las tecnologías de la información han acelerado los procesos de investigación, comunicación y coordinación poblacional e individual.

9. TECNOLOGÍAS Y COVID-19

El uso de la tecnología ha sido obligado en esta crisis para sostener algunos de los procesos principales del funcionamiento de la vida pública y privada en los diferentes países. Claramente las asimetrías entre países y dentro de los mismos han quedado muy claras. Sin embargo, también se han acelerado los desarrollos tecnológicos para tratar de avanzar por un lado contra el COVID-19 y por otro para disminuir esas lacerantes brechas. Tecnologías que hasta hace poco eran familiares para unas cuantas personas, principalmente de comunidades tecnológicas, de pronto tuvieron una explosión de la demanda. De pronto hay *webinars* y videoconferencias por todos lados y con asistentes y anfitriones en y desde diferentes partes del planeta. Conciertos digitales que enlazan en una misma ejecución a intérpretes en diversas partes del mundo. Eventos síncronos y asíncronos. Multitud de servicios personalizados, rápidos, inteligentes. Han irrumpido desde las regiones de la fantasía popular hasta los rincones del hogar, del trabajo, de la industria, de la administración pública, el *machine learning*, el *deep learning*, la visión e inteligencia artificiales, la robótica, el procesamiento de lenguaje natural, los asistentes inteligentes, la realidad aumentada y virtual, de modo que se facilita la emergencia de entornos altamente automatizados y autónomos (López-Casarín, 2020).

Se ha comentado por ejemplo que:

[...] Tanto el gigante asiático como Corea del Sur, siendo ambos países pioneros en la producción industrial y el desarrollo tecnológico, pusieron en marcha todos los medios de los que disponen, utilizando tecnologías para ganar al COVID-19. Entre todas las herramientas desarrolladas, unas de las que más han contribuido a frenar el número de contagiados han sido las aplicaciones móviles (Sanofi-a, 2020).

Se citan el uso de la aplicación en China *Alipay* y en Corea la aplicación *Self-quarantine safety protection*, con especificaciones de uso estrictas, logrando minimizar daños en la población y en la economía. Además, el uso de superordenadores en la simulación han ahorrado mucho tiempo de trabajo, por ejemplo con el ordenador

SUMMIT de IBM, en el que un equipo de investigadores pudo simular alrededor de 8000 compuestos en tan sólo dos días, derivando en 77 posibilidades que ya son una guía para intentar encontrar tratamientos o vacunas (Sanofi-b, 2020). Otro punto sobre el que se ha trabajado con aplicaciones ha sido el bienestar emocional, destacando aplicaciones que ayudan a meditar, entre otras actividades (Sanofi-c, 2020).

10. TI Y PAZ

Tomando en cuenta el enorme campo de aplicación de las diversas tecnologías que están en operación en la vida cotidiana de las personas en todo el mundo, y teniendo en cuenta las brechas que se han mencionado, parece bastante plausible pensar en que las tecnologías en general y las de la información en particular, sean una herramienta de útil aplicación en la inmersión en un periodo de convivencia pacífica. Aunque hasta ahora se tienen muchas carencias en la disponibilidad y acceso generalizado a las tecnologías y sus beneficios, también es posible, con lo expuesto hasta ahora, pensar que las personas a lo largo y ancho del planeta, en lo individual y en organizaciones de diverso tipo, puedan involucrarse y asociarse para constituir nuevas formas sociales capaces de hacer realidad los objetivos de la Agenda 2030 y del PND como objetivos deseables para establecer una nueva era de convivencia en la Tierra. Convivencia marcada por otros parámetros que posiblemente ni siquiera están medianamente vigentes en este momento.

Iniciativas como la de TIC para la Paz, muestran el tipo de cambios que son posibles y nuevos conceptos y enfoques que son necesarios:

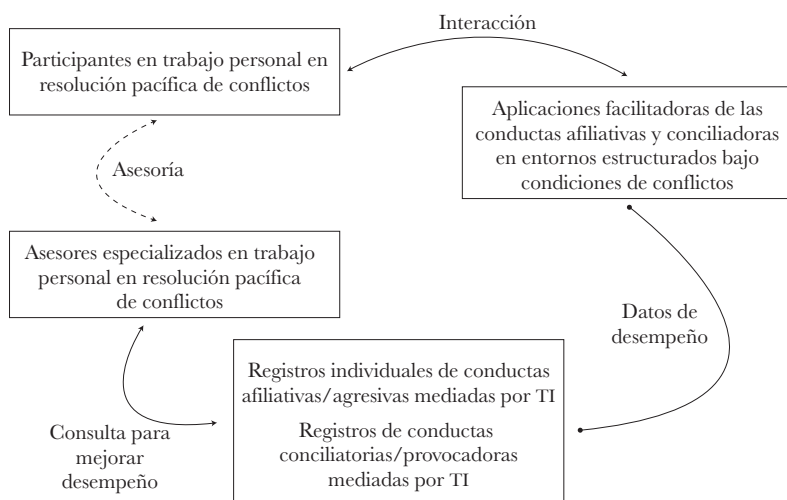
[...] “TIC para la Paz” es una iniciativa que nace de la unión de los fines de la Fundación Cultura de Paz y de la Fundación Cibervoluntarios con el objetivo de impulsar, fomentar, promover y visibilizar el uso social de las tecnologías de la información y la comunicación en pro del fomento de una cultura de paz. “TIC para la Paz” pone el foco en los nuevos actores del cambio social: los ciudadanos, que a través del uso de las tecnologías están contribuyendo, mediante la promoción de la democracia, la defensa de los derechos humanos y la lucha contra las desigualdades, al desarrollo de sociedades más justas, equitativas, solidarias y pacíficas. Así como visibilizar, el uso y conocimiento de las nuevas tecnologías como medio para paliar brechas sociales, generar innovación social y propiciar el empoderamiento ciudadano [...] (TIC para la Paz, 2020).

Se mencionan como *nuevos actores* a ciudadanos que mediante el uso de TI constituyen sociedades más justas.

Es posible adelantar una propuesta de modelo (Figura 1) de entrenamiento de la inmersión en un periodo de convivencia pacífica mediante el uso de las TI,

que sintetice lo dicho hasta ahora. Se propone que la experiencia con el entorno de entrenamiento capacite a los participantes para un traslado de conductas hacia otros ámbitos de las redes y hacia la vida real. Esto último requiere trabajo experimental del que se tiene avances, pero se esperan realizar más estudios para ofrecer datos sólidos.

Figura 1. Modelo de inmersión en un periodo de convivencia pacífica mediado por TI



Fuente: Elaboración propia.

11. A MODO DE CONCLUSIÓN

Se puede pensar que el COVID-19 ha abierto una ventana de reflexión en la historia de la humanidad. Reflexión que debería incluir el estado actual de las relaciones del hombre con su entorno de vida, de las relaciones entre países, de entre los individuos y los colectivos. ¿Qué se convocará y qué convocatorias serán aceptadas? A qué se sumarán y a qué se opondrán los individuos en torno al bienestar colectivo e individual. Esta oportunidad es una costosa y dolorosa pausa en la carrera desenfrenada de explotación natural y humana. También será una alentadora lección de todos aquellos que se unan para tratar de salir adelante, pero no sólo de sobrevivir, sino de pensar en un buen vivir. Las tecnologías disponibles al día de hoy han mostrado su valía y su potencial para el trabajo colaborativo, los trabajos experimentales con las conductas afiliativas han mostrado que las personas bajo condiciones adecuadas de entrenamiento cambian las relaciones sociales violentas por las relaciones sociales pacíficas sin más. Podemos, hagamos.

REFERENCIAS

- Álvarez, O.J., y Rodríguez, E. (2012). “El uso de la Internet y su influencia en la comunicación familiar”. Trilogía. *Revista de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 81-101.
- Bárcena, A. (2020). “Coyuntura, escenarios y proyecciones hacia 2030 ante la presente crisis de Covid-19”. *Santiago de Chile: CEPAL*.
- Bataillon, G. (2015). “Narcotráfico y corrupción: las formas de la violencia en México en el siglo XXI”. *Nueva Sociedad*, (255), 54-68.
- Bergman, M. (2012). “La violencia en México: algunas aproximaciones académicas”. *Desacatos*, (40), 67-76.
- Bordieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto*. Montresor.
- Díaz, S. (2016). “Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos”. *Revista Educación y Ciudad*, (31), 27-40.
- Galtung, J. (1990). “Cultural violence”. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- García, A. (2020). “¿Cómo la tecnología y la conectividad pueden ayudar a enfrentar la crisis causada por el coronavirus?” *Puntos sobre la i*. <https://blogs.iadb.org/innovacion/es/tecnologia-y-conectividad-enfrentar-crisis-coronavirus/>
- García-Peñalvo, F.J., Abella-García, V., Corell, A., y Grande, M. (2020). “La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19”. *Education in the Knowledge Society*.
- García-Zaballos, A. (2020). “¿Cómo la tecnología y la conectividad pueden ayudar a enfrentar la crisis causada por el coronavirus?” *Puntos sobre la i*. <https://blogs.iadb.org/innovacion/es/tecnologia-y-conectividad-enfrentar-crisis-coronavirus/>
- Jorge, R. (2020). “Tecnologías para la respuesta a crisis sanitarias globales”. *Esglobal*. <https://www.esglobal.org/tecnologias-para-la-respuesta-a-crisis-sanitarias-globales/>
- Leadermann, W. (2003). “El hombre y sus epidemias a través de la historia”. *Revista chilena de infectología*, 20, 13-17.
- López, J. (2020). El Economista. *El rol de la tecnología en tiempos de pandemia*. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/El-rol-de-la-tecnologia-en-tiempos-de-pandemia-20200414-0108.html>
- Miller, J. y Domínguez, M. (2020). *Implicaciones económicas de la pandemia por COVID-19 y opciones de política*. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4829>
- Molina-Gómez, A., Roque-Roque, L., Garcés-Garcés, B., Rojas-Mesa, Y., Dulzaides Iglesias, M., y Selín-Ganén, M. (2015). “El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social”. *MediSur*, 13(4), 481-493.
- Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). “Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19”. *Observador del Conocimiento*, 5(1), 136-148.
- Moran, C. (2020). El País. *Las pandemias que fueron, antiguas cuarentenas y nuevas enseñanzas*. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-09/las-pandemias-que-fueron-antiguas-cuarentenas-y-nuevas-ensenanzas.html>

- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Olivar, A. y Daza, A. (2007). “Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI”. *Negotium: revista de ciencias gerenciales*, 3(7), 2.
- Palacios, H. y Parada Y. (2020). *Modos de proceder y prácticas cotidianas en estudiantes trabajando en línea durante la cuarentena debida a covid-19* [entregado para publicación].
- Palacios, H., Ávila, Á., Antúñez, G., Escalante, R., Árziga, J., Quevedo, P. y Antúñez, T. (2019). “Un andamiaje conceptual para el transitar de una convivencia violenta a una pacífica”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 329-340.
- Sanofi-a. (2020). “Las APPS que han ayudado a China y a Corea del Sur a frenar el Coronavirus”. <https://campussanofi.es/e-professionals/noticias/app-china-corea-sur-frenar-coronavirus/>
- Sanofi-b. (2020). “BIG DATA: El superordenador Summit de IBM acelera la investigación contra el coronavirus”. <https://campussanofi.es/e-patient/noticias/big-data-superordenador-coronavirus/>
- Sanofi-c. (2020). “Cómo el uso de apps y juegos puede ayudar a reducir los niveles de ansiedad durante el confinamiento por COVID-19”. <https://campussanofi.es/e-patient/noticias/apps-reducir-ansiedad-confinamiento/>
- Soler, M., Massot, I. y Sabariego, M. (2009). “Aprender a vivir juntos. Una educación intercultural”. *Didáctica geográfica*, (10), 207-220.
- TIC para la Paz. (2020). “Objetivos del proyecto”. <https://ticparalapaz.org/tic-para-la-paz/>
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations* (trad. Anscombe, G., 3ra ed.). Basil Blackwell.



EL POSICIONAMIENTO EN PRÁCTICAS CONVENCIONALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Luis René Bautista Castro

La paz no es una idea, sino una cultura.
D. Addams

El presente capítulo tiene como objetivo fundamental señalar que, a través del estudio del fenómeno denominado “Posicionamiento en Prácticas Convencionales” (Bautista-Castro, 2020), podría concretarse un aporte importante a la generación de intervenciones relacionadas con la construcción de una cultura de paz, desde la ciencia psicológica. De acuerdo con la propuesta de Ribes (Ribes y López, 1985, Ribes, 2010; Ribes, 2018a) la psicología puede ser considerada como una ciencia básica, que, si bien está orientada a la producción de conocimiento sobre un nivel particular de análisis de la realidad, podría extender dicho conocimiento fuera de sus propios objetivos y aportar en la solución de problemáticas socialmente relevantes, que son multidimensionales por definición. En tal virtud, el potencial de ‘aplicación’ del conocimiento proveniente de la ciencia psicológica depende en buena medida de la construcción de conocimiento denominado *interdisciplinar*, lo cual posteriormente podría resultar en aportes directos a las problemáticas asociadas con la construcción de paz.

Se sugiere que una de las extensiones relevantes sería lo que Ribes (2018a) denomina el análisis del devenir de la individuación psicológica, y que en el caso de los seres humanos es tradicionalmente denominado “proceso de socialización”, ya que este contiene como componente sobresaliente la posibilidad de identificar cómo los individuos se *posicionan* en las prácticas convencionales en las que participan; esto se refiere a la identificación de los criterios que aceptan estos individuos como fundamentos de su práctica, a través del análisis de su propia práctica, y a la identificación de las propiedades funcionales de esta aceptación. Por supuesto, el desarrollo de esta área de

conocimiento resulta relevante porque, por un lado, permitiría poner de presente los criterios que individuos diversos asumen a través de lo que consideran que es pertinente hacer, decir, creer, opinar, elegir, etcétera, en relación con el ámbito particular de la cultura de paz, y por otro, porque permitiría generar intervenciones para modificar aquellos posicionamientos que favorezcan el ejercicio de diversas formas de violencia, ajustándose a la sensibilidad diferencial a factores históricos y situacionales que el fenómeno ha demostrado en otros ámbitos (Bautista, 2020).

1. INTRODUCCIÓN

El término ‘paz’ es, por supuesto, un término polisémico; es decir, se refiere a diferentes fenómenos inconmensurables entre sí; sin embargo, de acuerdo con Webel (2007), es posible distinguir 2 ámbitos genéricos en los que este término puede usarse: uno individual o “interior”, en el cual el término se refiere a un estado emocional individual, y otro social o “exterior”, en el cual el término se refiere a un estado sociopolítico, o a una característica de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana (p. 10). En cualquier caso, este concepto, más bien elusivo, se plantea en la actualidad como el extremo de un continuo en que su concepto contrapuesto es el de violencia (no conflicto¹), entendiendo por violencia cualquier forma de impedir a los seres humanos realizar sus potencialidades (c.f. Tubino, 2009; Galtung, 2007). La paz se entiende como una característica de los sistemas de relaciones interindividuales en que haya equidad social, se satisfagan las necesidades humanas básicas, se gestionen conflictos de manera pacífica y creativa, y se promuevan valores asociados con estos principios (Muñoz et al., 2001; Muñoz y Molina, 2009; Trifu, 2018).

De tal manera, tal como sugiere la Declaración de las Naciones Unidas al respecto, si bien el desarrollo de una *cultura de paz* se basa en la promoción de un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos” (p. 3), estos deben ser auspiciados por entornos sociopolíticos que favorezcan la institucionalización de prácticas orientadas a la solución pacífica de los conflictos, la promoción de derechos humanos, la equidad en oportunidades para el desarrollo aptitudinal, la erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la erradicación de diversas formas de discriminación, entre otros. Por tanto, evidentemente, luchar por el desarrollo de un sistema social con estas características es una empresa que trasciende por mucho a cualquier disciplina particular, y más bien requiere

¹ Al respecto, por ejemplo, Tubino (2009) sugiere que el conflicto es inherente a la convivencia, pero no es necesariamente negativo o deriva en violencia. El conflicto puede ser provechoso en tanto promueva formas de acción concertada

del concierto de múltiples y variados esfuerzos disciplinares, de modo que, en estricto sentido, podría afirmarse que la cultura de paz es un área o problemática *interdisciplinar*, ya que demanda la contribución de diferentes áreas del conocimiento humano, que pudieran estar eventualmente relacionadas con alguna de las diversas aristas que implica el problema.

El objetivo del presente capítulo es sugerir una respuesta tentativa a la pregunta sobre *qué podría aportar la psicología como disciplina autónoma de conocimiento a la construcción de una cultura de paz*. Para ello, en primer término, se ofrecerá una definición de psicología como ciencia básica y se intentará aclarar en qué sentido la ciencia psicológica puede aportar a la solución de una problemática social; en segundo término, se sugerirá que el estudio y los hallazgos en el área que se ha denominado *posicionamiento individual en prácticas convencionales* (Bautista-Castro, 2020) podría ser un ejemplo de este tipo de aportes, por cuanto podría resultar útil en la construcción de intervenciones orientadas a la construcción de una cultura de paz.

2. EL APORTE SOCIAL DE LA PSICOLOGÍA NO ES EQUIVALENTE AL APORTE DEL PSICÓLOGO

Usualmente, la psicología es definida como una ciencia cuyo objeto de estudio es el comportamiento y/o los procesos mentales (cf. Feldman, 2010); sin embargo, esta concepción implica algunas dificultades en su categorización (i.e. “la psicología es una ciencia”), y en su conceptualización (i.e. “su propiedad definitoria es que se dedica a estudiar el comportamiento o los procesos mentales”). Estas dificultades derivan a su vez en diversas confusiones asociadas con la delimitación del rol del psicólogo y, en efecto, desdibujan los aportes que la psicología puede realizar a problemáticas socialmente relevantes con base en una genuina experticia disciplinar. Por lo tanto, el objetivo de este apartado es mostrar en qué consisten dichas confusiones, y sugerir que la manera de resolverlas es ubicar a la psicología como una forma de lo que Ribes (2010) llama conocimiento científico, lo que en efecto permite aclarar cómo es posible extender genuinamente este conocimiento a campos relacionados con la solución de problemas humanos.

En primer lugar, definir a la psicología como una ciencia deriva en múltiples dificultades asociadas con la falta de consenso sobre el concepto mismo de ciencia, en tanto que suponer que la psicología es un ejercicio científico puede sugerir en realidad una multiplicidad o variedad de oficios igualmente legitimados por las diferentes versiones del concepto. Tal vez uno de los escenarios más problemáticos consiste en asumir que la ciencia es fundamentalmente un ejercicio de construcción de conocimiento que cumple con ciertos criterios operacionales o metodológicos (como el rigor en la observación de los fenómenos, el uso del llamado “método

científico”, el control experimental, o la replicabilidad de los hallazgos provenientes de la investigación), ya que esto implica la paradoja de tener que aceptar como ejemplares del concepto a una multiplicidad de ejercicios que al mismo tiempo no son considerados formas de ciencia (Bautista-Castro, 2012).

Este escenario supone considerar que se hace ciencia psicológica, siempre que se realicen ejercicios que cumplan los criterios señalados, al margen del ámbito particular en que tenga lugar (v.g., colegios, empresas, comunidades, etcétera) y del objetivo que se persiga (brindar explicaciones abstractas, concretas, generar intervenciones individuales o sociales, etcétera). Así, por ejemplo, podría afirmarse que realizar una intervención para que un niño no golpee a otro, o para que se mejore la productividad en una empresa, serían formas de hacer psicología científica, y en efecto, el aporte del psicólogo en torno a este tipo de problemáticas estaría muy lejos de ser un aporte exclusivo o proveniente de la experticia disciplinar que solo tuviera un profesional en el área.

Por otra parte, concebir a la psicología en términos del estudio del comportamiento o los procesos mentales deriva en otro tipo de problemática que tiene que ver, por un lado, con la falta de identidad disciplinar que implica el uso del concepto de “comportamiento” como objeto analítico, y por otro, con los problemas lógicos asociados al universo conceptual de los denominados “procesos mentales”. En el primer caso, tal como lo señala Ribes (2004), la dificultad se relaciona con el hecho de que el concepto de comportamiento en sí mismo no es un concepto técnico, en tanto que puede ser usado por diferentes disciplinas para referir diversos objetos analíticos (v.g. “el comportamiento de las partículas”, “el comportamiento de los órganos”, “el comportamiento de las formaciones sociales”, “el comportamiento del dólar”, etcétera), de modo que afirmar que la psicología estudia el comportamiento no permite una delimitación precisa de este ejercicio.

Esta dificultad adquiere aristas adicionales cuando a este objeto de estudio se le agrega el adjetivo “humano” (cf. Feldman, 2010), en tanto que, evidentemente, el comportamiento humano es multidimensional y por lo tanto su abordaje debe ser inter o multidisciplinar y no meramente disciplinar; es decir, las actividades humanas son justamente eso: humanas, y ‘lo humano’ por definición no es equivalente a ‘lo psicológico’, ya que lo psicológico es simplemente una de las dimensiones constitutivas de lo humano, junto con su dimensión biológica, histórica, social, etcétera, de modo que a cada una de estas dimensiones le corresponde una disciplina específica diferente de la psicología.

Mientras tanto, afirmar que la psicología estudia los denominados procesos mentales puede implicar múltiples confusiones y falsos problemas que dificultan

justamente un ejercicio científico productivo y coherente. Tal como lo señalan diversos autores (Ribes, 1990; Ryle, 1949; Wittgenstein, 1953), este universo de procesos mentales constituye más bien una mitología que parte del supuesto de que la principal función del lenguaje ordinario es denotar o describir realidades, de modo que el uso de ciertas expresiones que contienen términos mentales es considerado como evidencia de la existencia de una realidad paralela a la realidad observable (cf. Ribes, 1990).

De tal manera, suponer que la psicología estudia procesos mentales, puede implicar la postulación cuestionable de un mundo interno que sustituye innecesariamente al mundo del comportamiento, de los eventos ambientales y de la historia de interacción (cf. Skinner, 1981); o bien, por otro lado, podría implicar una suerte de paradoja relacionada con asumir la lógica del lenguaje ordinario como isomorfa a la lógica del conocimiento científico que consiste en lo siguiente: se supone que lo psicológico es lo mental y que las expresiones ordinarias refieren técnicamente a estos procesos, pero al mismo tiempo, muchos usos de esas expresiones ordinarias están referidos a eventos y no a procesos, o bien a procesos que no se consideran exclusivamente psicológicos (v.g., memoria, consciencia, aprendizaje, percepción, representación, etcétera). En otras palabras, los supuestos procesos mentales muchas veces no son procesos, y si lo son, no son mentales, lo que evidentemente dificulta la delimitación del dominio de análisis de la disciplina; como en el caso del concepto de comportamiento, no es claro a qué se refiere la dimensión de análisis psicológica implicada en dichos conceptos.

En suma, concebir a la psicología como la ciencia que estudia el comportamiento y los procesos mentales implica la conjunción de dos tipos de problemáticas; lo categorial y lo conceptual, en la misma definición, lo cual ha derivado en la institucionalización de un rol difuso, cuyas variaciones carecen de un denominador común en términos teóricos o metodológicos (cf. Amortegui, Bautista-Castro y Hernández, 2019). Es posible identificar como ejemplares del concepto de psicología ejercicios diversos que impliquen ciertos procedimientos de validación, siempre que estén relacionados con comportamiento o procesos mentales, con toda la ambigüedad que esto implica; en consecuencia, la psicología contemporánea puede ser vista como un esfuerzo heterogéneo que varía en un espectro de posibilidades entre la producción de diferentes formas de conocimiento y la generación e implementación de intervenciones individuales o sociales, y por lo tanto, como señala Ribes (2018a), conlleva necesariamente la contradicción lógica de que puede ser y no ser al mismo tiempo una ciencia.

3. EL APOORTE SOCIAL DE LA PSICOLOGÍA COMO EXTENSIÓN INTERDISCIPLINAR

De acuerdo con Amórtegui, Bautista-Castro y Hernández (2019), basados en la propuesta de Peña (2018), sería posible en principio diferenciar cuatro tipos de roles ocupacionales desempeñados genéricamente por los psicólogos, y por tanto cuatro tipos de encargos sociales para la disciplina psicológica, a saber: en primer lugar, la psicología es una ciencia “base”, que se caracteriza por producir conocimiento abstracto y analítico en torno a un dominio de conocimiento propio (cf. Ribes, 2010; Peña, 2012; Bautista-Castro, 2012); en segundo lugar, sin embargo, la psicología también es una ciencia aplicada; es decir, un cuerpo de conocimiento que utiliza el conocimiento de la ciencia base para comprender fenómenos extradisciplinarios, usualmente concebidos en términos del lenguaje ordinario o del lenguaje propio de otras disciplinas (cf. Ribes, 2018). Así mismo, en tercer lugar, la psicología es una tecnología, entendida como un ejercicio de producción de conocimiento directo sobre técnicas pertinentes y efectivas para solucionar problemáticas definidas socialmente. Por último, la psicología es un oficio puramente técnico, en el sentido en que muchas veces se considera que el rol distintivo del psicólogo es el uso (no la generación) de conocimiento proveniente de la tecnología para dar solución inmediata a problemáticas humanas concretas.

No obstante, como se sugirió previamente, estos encargos no tienen un denominador común, ni siguen una lógica de implicación, en el sentido de que es posible, por ejemplo, desarrollar conocimiento tecnológico o aplicar técnicas que no impliquen conocimiento científico (básico o aplicado); por el contrario, usualmente esta variedad de roles refleja oficios y formas de conocimiento independientes o paralelas, por lo que los aportes que se realizan a la solución de las problemáticas sociales carecen genuinamente de un componente disciplinar, propiamente dicho. Es decir, dada esta variedad de roles, la “psicología” que podría brindar conocimiento inmediatamente útil a las problemáticas sociales sería aquella construida en el ámbito tecnológico o técnico, sin embargo, como bien lo saben los psicólogos, este aporte no es ni mucho menos producto de su experticia en el contenido nuclear de la disciplina, sino de su experiencia en el campo particular de trabajo. Por lo tanto, el conocimiento psicológico de base es típicamente prescindible, en la medida en que el conocimiento que resulta siendo de valor social es usualmente uno que no podría denominarse *conocimiento psicológico* aplicado al problema, sino más bien *conocimiento del psicólogo* sobre el problema.

De acuerdo con la sugerencia de Amórtegui, Bautista-Castro y Hernández (2019) asumir esta multiplicidad de encargos como condición natural de la disciplina podría obedecer a esfuerzos definicionales de naturaleza descriptiva más que

prescriptiva; es decir, esfuerzos que den cabida y que traten de organizar a todos los oficios que desempeñan los psicólogos bajo el nombre de psicología (i.e. psicología es todo lo que digan los psicólogos que hacen como tales), antes que un esfuerzo orientado a la explicitación de criterios lógicos que permitan una definición nítida y coherente. De ser así, si la finalidad es esclarecer una identidad disciplinar y por tanto una identidad para los aportes provenientes de la psicología (que no simplemente de los psicólogos) a la solución de problemas sociales, parecería conveniente apelar a una estrategia prescriptiva, aunque, por supuesto, en este escenario la pregunta que surge inmediatamente es cuál de los cuatro roles mencionados sería legítimamente el rol definitorio y distintivo de la psicología.

Pareciera ser que la mejor posibilidad lógica es asumir que la psicología debe ser una ciencia básica, al menos en términos de los roles mencionados previamente. Dado que, si, por el contrario, se considera que la psicología es alguna forma de aplicación de conocimiento científico y no el conocimiento científico en sí, surge una suerte de contrasentido al generarse un vacío en términos del conocimiento científico que se aplica; es decir, surgiría la pregunta obligada sobre qué ciencia básica presta su conocimiento específico para configurar esta forma hipotética de aplicación llamada “psicología”, y sobre todo cuál sería este ámbito específico de aplicación que fuera distinto de otros campos de intervención social. De la misma manera, si se considera que la psicología es un ejercicio puramente tecnológico o técnico que ocurre independientemente del desarrollo de conocimiento científico de base, el problema radicaría nuevamente en poder encontrar una correspondencia entre esta área de conocimiento con una problemática social específica que no haya sido cubierta por otras áreas de trabajo e intervención social. Adicionalmente, en estos casos, si se considera que la psicología no es una ciencia básica, surgirían preguntas innecesarias sobre qué ciencia debería encargarse del dominio empírico que se ha reclamado para ella (cf. Kantor, 1933; 1975) y cómo llamarla.

En ese contexto, la propuesta de Ribes (Ribes y López, 1985; Ribes, 2010; Ribes, 2018a), ofrece una alternativa, señalando que la psicología únicamente puede concebirse como una disciplina de conocimiento científico “básico”, con un lenguaje técnico diferente al lenguaje ordinario en su geografía lógica. De acuerdo con esta propuesta el único ejercicio distintivo de la psicología es desarrollar conocimiento “como sistematización y explicación -sea cual fuere la acepción de este término- [y no] la acción práctica dirigida a la solución de problemas cotidianos de la vida en sociedad” (Ribes, 2013, p. 6). Sin embargo, este conocimiento no se caracteriza por la satisfacción de criterios meramente metodológicos de su proveniencia, sino por el juego de lenguaje implicado:

El conocimiento científico [...] tiene lugar como un proceso analítico en el que los enunciados de hecho, aún cuando referidos siempre a ocurrencias, son transformados en enunciados respecto a propiedades abstractas de cada hecho. Por ello, el conocimiento científico, aun cuando parte de hechos y ocurrencias concretas, es conocimiento general irrespectivo de cualquier hecho u ocurrencia concretos (p. 7).

Así, los aportes o saberes propios de la *psicología* no son equivalentes a los aportes o saberes del *psicólogo*, ya que lo primero no podría reducirse o equipararse con el ejercicio o el conocimiento directo sobre alguna problemática social. En otras palabras, el hecho de que haya un psicólogo produciendo conocimiento sobre un tema, no hace que este conocimiento sea psicológico, por lo que una intervención sobre una problemática social no es una aplicación de la psicología por el simple hecho de que la realice un psicólogo. Por el contrario, las “aplicaciones” científicas, incluidas las de la psicología, siempre son mediatas o indirectas, por cuanto, tal como se señaló, por definición se trata de una forma de conocimiento abstraída de casos o problemáticas específicas.

En efecto, aplicar conocimiento científico implica la construcción de nuevas formas de conocimiento “puente” que permitan concretar y particularizar dichas abstracciones (lo cual tampoco es equivalente a lo que se ha denominado “investigación traslacional”; cf. Lerman, 2003; Critchfield, 2011). A estas particularizaciones Ribes (2018b) las denomina ‘extensiones’, y las concibe como restricciones de uso de los conceptos del lenguaje técnico de la disciplina, en diversos niveles y con diferentes propósitos intra y extradisciplinarios: el análisis de los procesos de vida y la comparación de lo psicológico entre especies o grupos de referencia (i.e. extensiones intradisciplinarias), la configuración de áreas conjuntas de conocimiento sobre tópicos de interés común entre disciplinas (i.e., extensiones multidisciplinarias), y la solución de problemas socialmente relevantes (i.e. extensiones interdisciplinarias). El presente capítulo se concentrará en estas últimas.

4. EL ANÁLISIS DEL POSICIONAMIENTO EN PRÁCTICAS CONVENCIONALES COMO EJEMPLO DE EXTENSIÓN INTERDISCIPLINAR DEL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO

De acuerdo con la propuesta de Ribes (2018a), para extender interdisciplinariamente el conocimiento científico proveniente de la psicología, es necesario constatar que la problemática social de interés implica como elemento central a las relaciones funcionales que se establecen entre los individuos y su entorno, ya que esto sería aquello que corresponde con el dominio de la ciencia psicológica. En tal virtud,

una extensión interdisciplinar de esta ciencia debe partir de la caracterización del proceso de individuación psicológica por cuanto, como señala el autor, la dimensión individual de un problema social siempre se relaciona con la forma en que una persona se ajusta a los requerimientos y criterios de una práctica cultural; en efecto: “reconocer el proceso de individuación en cada dominio cultural y social significa reconocer la especificidad de la problemática a cuya solución se puede contribuir desde la perspectiva de su dimensión individual” (Ribes, 2018^a, p. 584).

Este proceso de individuación psicológica se refiere fundamentalmente al cambio psicológico longitudinal; es decir, a aquel cambio que ocurre en las relaciones funcionales del individuo a lo largo de su ontogenia (p. 483). Se trata del devenir psicológico, que ocurre en términos de la incorporación o inserción del individuo en entornos ecológicos o convencionales, a través de la relación con sus congéneres, y por tanto de un proceso de ‘socialización’ en el caso específicamente humano (p. 476). De tal manera, este proceso de socialización puede ser visto en términos de la participación continua del individuo en prácticas convencionales, que resulta en dos dimensiones analíticas distintas: una aptitudinal, que se refiere al dominio de las técnicas de aquellas prácticas en que se participa, por lo que se relaciona con el desarrollo de habilidades y destrezas, y una dimensión categorial, que se refiere a la aceptación de ciertos criterios de pertinencia o de sentido de dichas prácticas como fundamento de la actividad propia; es decir, se refiere a la dimensión del comportamiento humano que se actualiza cuando se considera que algo es pertinente, adecuado, válido, conveniente, etcétera.

A este tipo de actualizaciones se les denomina *posicionamiento*² (Bautista, 2020) por cuanto en ellas se puede reconocer cómo un individuo se ubica y participa de manera idiosincrásica en la práctica social de referencia, con respecto a aquello que considera que tiene sentido hacer y decir, más allá de sus destrezas o habilidades para hacerlo. Sin embargo, de acuerdo con esta propuesta, en dicho posicionamiento es posible distinguir a su vez 3 facetas o aspectos: en primer lugar, es posible distinguir una *perspectiva*, lo cual se refiere a la actuación e interpretación episódica del individuo; es decir, se refiere a aquello que este individuo considera pertinente hacer y decir frente a una situación particular, poniendo de manifiesto los criterios que acepta de una práctica social de referencia. En segundo lugar, es posible distinguir una *postura*, lo cual se refiere a la tendencia a asumir perspectivas con base en la explicitación de estos criterios que se aceptan como fundamento

² Cabe anotar que el concepto de posicionamiento no es privativo de una teoría psicológica, por cuanto existen algunas elaboraciones relacionadas que provienen de algunas disciplinas de la ciencia social (v. g., Bourdieu (2002); Harré (2004); Radcliffe (1969).

de las actuaciones o elecciones episódicas. Por último, en tercer lugar, es posible distinguir una *posición*, lo cual se refiere a la ubicación formal del comportamiento del individuo a lo largo de múltiples situaciones, con base en un sistema de coordenadas derivado de la organización de criterios de pertinencia de la práctica de referencia.

Analizar el posicionamiento individual en prácticas convencionales, se trata de establecer, por un lado, los criterios de pertinencia que acepta el individuo en sus actuaciones episódicas, por otro, la forma en que se aceptan dichos criterios, y en últimas el nivel de consistencia de esta aceptación.

La propuesta que se encuentra en Bautista-Castro (2020) desarrolla las propiedades conceptuales de la categoría de posicionamiento, con el fin de precisar el tipo de análisis que es pertinente para el fenómeno. En primer lugar, tal como se sugirió previamente, el posicionamiento muestra fundamentación; es decir, el posicionamiento se trata de comportamiento subordinado y derivado de los límites de pertinencia de una práctica social, de manera que encuentra su base y justificación en estos criterios y las prácticas institucionalizadas asociadas (Ribes et. al., 2016). En segundo lugar, el posicionamiento es sistémico, dado que dichos criterios constituyen una red más o menos compleja de delimitaciones de pertinencia, estos operan articuladamente sobre el comportamiento que se deriva de ellas; así la aceptación de un criterio implica siempre la aceptación implícita o explícita de los criterios relacionados. Tal como afirma Wittgenstein, “Mis convicciones constituyen un sistema, un edificio” (1969, p. 102).

En tercer lugar, el posicionamiento implica un carácter actuativo, en el sentido en que siempre ocurre como comportamiento; es decir, el posicionamiento se establece como práctica y en la práctica, ya que esta práctica es el escenario en que se identifican los criterios que son aceptados; sin embargo, la función de fundamentación implica una actuación sistemática, de modo que ocurre a través de diversas situaciones e incluso ámbitos sociales, y en efecto, una tendencia o predisposición a comportarse. Por último, en cuarto lugar, el posicionamiento es dinámico; dado que la forma de participar en las prácticas sociales puede cambiar (ampliarse, restringirse, diversificarse, etcétera), las propiedades funcionales convencionales de objetos y eventos cambian, de modo que se puede transformar la manera de interpretación de episodios y la forma de fundamentar la actividad propia, y, a la postre, esto puede hacerse una nueva tendencia comportamental. Por lo tanto, es posible plantear el concepto de *reposicionamiento* para hacer referencia al cambio molar de un posicionamiento inicial dentro de la práctica, lo cual se refiere en últimas al cambio en la relación de fundamentación de la actividad propia, o, en otras palabras, el cambio en los criterios aceptados para la valoración y validación de eventos, episodios y conductas propias o ajenas.

De tal manera, el conocimiento sobre el universo empírico asociado al posicionamiento (y al reposicionamiento) en prácticas convencionales, en tanto dimensión fundamental del proceso de socialización o devenir psicológico humano, podría ser útil para la elaboración de extensiones interdisciplinarias del conocimiento psicológico, siempre que en la problemática social de interés sea relevante aquello que la gente considera o valida como pertinente. Por lo tanto, podría afirmarse que el concepto de posicionamiento es un concepto de “interfaz” (Ribes, 2018, p. 583), en la medida en que permite la adaptación del conocimiento científico básico a circunstancias propias y específicas de escenarios sociales concretos.

A pesar de que mostrar con precisión cómo el concepto de posicionamiento puede fungir como concepto puente rebasa el propósito del presente texto, por cuanto implica una elaboración teórica técnica amplia, vale la pena señalar que esta sugerencia se basa en el supuesto de que el conocimiento abstracto sobre los parámetros que permiten identificar la posición, la postura y la perspectiva que asumen los individuos que participan en una práctica social, así como el conocimiento sobre las variables que pueden afectar las tendencias conductuales implicadas, eventualmente serían útiles para generar intervenciones en diversos ámbitos convencionales (v.g., prácticas científicas, religiosas, políticas, etcétera). En efecto, estaríamos frente a un aporte del conocimiento genuino proveniente de la psicología, y no simplemente del psicólogo.

5. CULTURA DE PAZ Y POSICIONAMIENTO

Seguramente, diversas formas de violencia, como aquellas incluidas en las denominadas violencias culturales o estructurales (Galtung, 2016) podrían ser consideradas como aspectos o formas de reproducción de ciertas ‘prácticas ideológicas’, entendidas de acuerdo con Ribes (2018a), como prácticas sociales de justificación de relaciones de poder. Al respecto el autor sugiere:

[...] los “aparatos del Estado” reproducen institucionalmente la transmisión y justificación de las relaciones de poder para mantener las asimetrías y diferencias en la apropiación de bienes y servicios entre distintas clases y los individuos que las conforman. Estos aparatos del Estado regulan, administran, prescriben y supervisan la reproducción y justificación de las prácticas de poder al interior de la formación social. A través de la religión, educación, medios sociales de comunicación, recreación, sistemas asistenciales y el sistema jurídico, las clases dominantes que se apropian funcionalmente del Estado, mantienen y reproducen las relaciones de poder sin necesidad de emplear el uso de la fuerza y la coacción física directas (p. 627).

Las prácticas ideológicas necesariamente derivan en “creencias” y “valores” asumidos individualmente a partir de la participación personal en las prácticas convencionales en que operan dichas prácticas ideológicas. Se acepta y se concuerda con que las cosas funcionan ‘naturalmente’ bajo los límites de ciertas prácticas de dominación y por tanto cada individuo se posiciona adhiriendo de maneras idiosincrásicas a criterios de pertinencia específicos relacionados con dichas prácticas:

Las prácticas ideológicas son sistemas de relaciones complejos, entrelazados de manera consistente en las distintas esferas de la vida social: la idea de orden, autoridad, de Dios, derechos, deberes, capacidades, posibilidades, pasado y futuro, propiedad, lealtad, honradez, justicia, etcétera. Las costumbres articulan creencias, que pueden ser inducidas de manera sistemática como justificación ideológica por la clase dominante, de modo que el dominado acepte y asuma la justificación de su condición por parte del dominador. Inducir las creencias como parte de la práctica ideológica permite afectar los ámbitos personal, interpersonal e impersonal de los individuos.

De tal manera, las prácticas ideológicas y sus consiguientes formas de violencia (o de paz), ocurren en un doble nivel: interindividual e individual, y en este último ámbito se relacionan con lo que Ribes denomina la aceptación de criterios morales, los cuales se refieren a la sanción sobre lo que es correcto, pertinente o “normal”, y con los sentimientos de bienestar o malestar que genera en el individuo el hecho de comportarse de acuerdo o en contravía de dichos criterios (i.e. sentimientos morales; Ribes, 2018, p. 645). Si bien el aporte de la psicología a la construcción de una cultura de paz puede ser variado, parece ser sobresaliente la contribución potencial del estudio de lo que se ha denominado ‘posicionamiento’. En particular, esta sugerencia se deriva de que el aspecto clave de la cultura de paz, cuando menos a nivel individual, es justamente la adhesión personal a principios tales como “libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (ONU, 1999), y esta adhesión puede ser vista justamente como ‘aceptación’ (Pérez- Almonacid y Quiroga, 2010), aspecto esencial del posicionamiento.

De acuerdo con la propuesta de Ribes (2018a), el cambio social no proviene simplemente del cambio en las prácticas individuales, en tanto que estos últimos cambios no alteran los fundamentos del funcionamiento de las relaciones de poder en una formación social (p. 658)³. Sin embargo, esto no quiere decir

³ Tal como afirma Webel (2007): “Las naciones propensas a la guerra pueden volverse propensas a la paz (vienen a la mente, Suiza, los países escandinavos y Costa Rica) si se satisfacen sus

que el cambio en la práctica individual no sea importante para generar cambios microsociales cuya difusión pueda a la postre modificar estructuras macrosociales. Como afirma el autor: “Los individuos no cambian el conjunto de la vida social, pero no hay cambio en la vida social sin cambio en las prácticas de vida de los individuos” (p. 658). Parece de la mayor utilidad indagar sobre cómo los individuos se posicionan en sus ámbitos sociales en torno a la aceptación de criterios morales que determinan los principios elementales de la denominada cultura de paz, y sobre cómo podrían ser reorientadas aquellas formas de posicionamiento favorables a las diversas formas de violencia. Esto último bajo el entendido de que no todos los individuos se posicionan uniformemente en este ámbito, y que, por lo tanto, es posible (y seguramente usual) que muchos de ellos muestren, en su propia práctica, un acuerdo tácito o explícito con estas formas de violencia.

6. ASPECTOS RELEVANTES DEL POSICIONAMIENTO EN RELACIÓN CON LA CULTURA DE PAZ

En este marco, la propuesta que se encuentra en Bautista-Castro (2020) resulta interesante en diversos sentidos, en tanto que, a pesar de que no está desarrollada *expresamente* para promover una cultura de paz, podría sugerir elementos genéricos aplicables a este objetivo: (a) la sugerencia sobre las condiciones mínimas para estudiar el posicionamiento, (b) algunas variables que podrían ser de interés para caracterizar al reposicionamiento en prácticas sociales, y (c) algunos hallazgos preliminares que podrían ser tenidos en cuenta para generar intervenciones en este y cualquier ámbito convencional.

En primer lugar, tal como ilustra la Tabla 1, es necesario reconocer procedimentalmente las características conceptuales del fenómeno de posicionamiento que fueron mencionadas previamente. En su orden, se requiere siempre evaluar el componente de fundamentación a través de la exposición de un individuo a múltiples situaciones ‘problema’ en un dominio, concebidas como aquellas situaciones que implican asumir una ‘posición’ (y descartar explícitamente otras igualmente posibles), en términos de la afinidad que el individuo siente por la alternativa por la que se opta, y las respectivas justificaciones que provee sobre su actuación; esto con el fin de evitar que la evaluación del posicionamiento se confunda con la evaluación del simple cambio intelectual (i.e. de conocimiento o de información), en relación con los contenidos del dominio. Asimismo, se requiere evaluar el carácter sistémico del posicionamiento, en términos del nivel

necesidades reales y percibidas de seguridad y recursos y sus ejércitos permanentes se reducen drásticamente o se retiran” (p. 9)

de articulación de los criterios que operan como fundamento de las elecciones y actuaciones del individuo dentro del dominio; es decir, se requiere dar cuenta de cómo en la práctica del individuo se relacionan diversos criterios de pertinencia (o criterios específicamente morales en este caso). En efecto, esto impediría el riesgo de reducir el fenómeno a alguno de sus componentes o criterios particulares, omitiendo su relación con otros.

Por otra parte, se requiere evaluar al posicionamiento en términos de práctica individual; es decir, se debe constatar en términos de actuación o elección, más que inferirlo a partir de reportes verbales, así como se necesita dar cuenta de la influencia directa de factores situacionales o históricos sobre el establecimiento y cambio del posicionamiento; lo cual permite evitar el riesgo de suponer una estructura formal de naturaleza hipotética que fuera la causa del comportamiento observable de los individuos y los problemas que esto conlleva. Por último, se hace necesario evaluar la dinámica o la evolución temporal del posicionamiento como tendencia molar, en términos de las variaciones asociadas con los factores situacionales e históricos mencionados, lo cual permitiría evitar el riesgo de confundir al reposicionamiento general con desviaciones episódicas o moleculares de la tendencia principal de actuación del individuo.

Tabla 1. Características de una preparación experimental para abordar el posicionamiento

Característica teórica	Representación procedimental	Riesgo por evitar
Fundamentación	Elección de dominio de ‘no neutralidad’ Requisito de justificación	Sesgo intelectualista
Sistematicidad	Indagar por articulación de criterios como fundamento	Sesgo reduccionista
Carácter funcional	Evaluar comportamiento e influencia de factores situacionales o históricos	Sesgo formalista
Dinámica	Medición del desplazamiento o reposicionamiento	Sesgo molecularista

Fuente: Elaboración propia.

Esto se traduce en el ámbito de la cultura de paz en la necesidad de reconstruir analíticamente el dominio de prácticas pertinentes, a partir del concurso de expertos en la problemática, con el fin de identificar los criterios o *dimensiones* más relevantes asociados con el continuo “paz-violencia”; en consecuencia, esto generaría un espacio ‘*n*-dimensional’ en que podría evaluarse el posicionamiento individual

con respecto a la relación existente entre las n dimensiones de dicho espacio. Así mismo, esta lógica de indagación se traduce en la necesidad de diseñar múltiples situaciones ‘problema’ que permitan evaluar la afinidad que muestran las personas por los diversos valores que puedan asumir estos criterios (y en consecuencia notar qué criterios aceptan y cuáles rechazan), así como el tipo de justificación que estas personas pueden explicitar para sus propias actuaciones y elecciones. Por consiguiente, se requiere, no solo conocer opiniones o ‘actitudes’ sobre la paz o las violencias, sino documentar el comportamiento de las personas en las situaciones ‘problema’, e identificar así los criterios aceptados en la práctica sistemática. Por último, evidentemente, bajo esta lógica también es necesario identificar el tipo de condiciones situacionales e históricas que podrían afectar la tendencia molar del posicionamiento inicial de los individuos dentro del dominio de la cultura de paz; es decir, aquellos factores que permitan que los individuos cambien los criterios de validación de diversas formas de violencia.

En segundo lugar, bajo la lógica de la propuesta de Bautista-Castro (2020), es posible cuando menos identificar algunos parámetros fundamentales para evaluar todo posicionamiento en prácticas convencionales relacionadas con cada una de las facetas del fenómeno: perspectiva, postura y posición. En el primer caso, es importante identificar no solo la afinidad particular del individuo por valores específicos de los criterios que conforman el ámbito de la cultura de paz, sino también la presencia o ausencia de justificaciones para la actuación y la congruencia o correspondencia entre esta justificación y la actuación inicial en las situaciones problema; para el caso de la postura, por supuesto, sobresalen parámetros como la tendencia a explicitar criterios de manera congruente a lo largo de múltiples situaciones problema, la coherencia o correspondencia de las justificaciones a través de estas situaciones, y la evolución temporal de dicha tendencia; mientras que para el caso de la posición destaca el grado de definición acumulada de la preferencia por valores específicos de los criterios que conforman el espacio analítico del dominio, lo cual permitiría distinguir posicionamientos neutrales de aquellos que tiendan a aceptar valores opuestos o extremos de las dimensiones del espacio.

Así mismo, podrían identificarse dos tipos genéricos de variables asociadas al establecimiento y cambio del posicionamiento, mencionados previamente: variables situacionales e históricas. Las primeras se basan en el supuesto de que el posicionamiento se actualiza por episodios, y, por tanto, cada episodio puede ofrecer características que afecten la tendencia constitutiva de un posicionamiento previamente establecido. En ese sentido, modificar condiciones de las situaciones en que un individuo debe posicionarse podrían afectar la probabilidad de que se

ratifique (o rectifique) dicho posicionamiento. Tal como se sugiere en esta propuesta, sería posible en principio tipificar estas situaciones y clasificarlas en un continuo de “dificultad” para mantener un posicionamiento particular, ubicándose en un extremo de este continuo aquellas situaciones en que existen opciones consistentes con el posicionamiento del individuo y no existe ninguna razón para modificarlo; mientras tanto, en el otro extremo del continuo esta modificación sería vista como una necesidad en la medida en que el posicionamiento resulte incompatible o inconveniente en el episodio particular (i.e. situaciones de conflicto). Mientras tanto, las variables históricas se relacionan con la experiencia del individuo en el dominio; específicamente, con las particularidades del posicionamiento actualizado, y con las posibilidades de tránsito por el continuo de “dificultad” señalado.

En tercer lugar, tal vez los hallazgos más sugerentes conseguidos hasta el momento, reportados por Bautista-Castro (2020), se relacionan con el hecho de que el posicionamiento no ocurre como un fenómeno uniforme; es decir, existe la posibilidad (y parece ser frecuente) de que la aceptación de ciertos criterios de un ámbito convencional ocurra con mayor definición y sistematicidad que la aceptación de otros, a pesar de que todos ellos sean obviamente constitutivos de dicho ámbito. En ese contexto, parece ser que el nivel de definición global del posicionamiento (i.e., preferencia sistemática por valores de cada dimensión constitutiva del ámbito bajo análisis) es un factor disposicional para el cambio de este posicionamiento; en particular, parece ser que a mayor definición y elaboración lingüística de la preferencia se es más proclive a mantener el posicionamiento inicial, incluso en situaciones de conflicto.

No obstante, los hallazgos preliminares en el área también indican que hay una influencia notable de la historia del posicionamiento sobre la probabilidad de su rectificación; específicamente, parece ser que la exposición sistemática a situaciones consistentes o de ‘baja dificultad’ incrementan la probabilidad de reposicionamiento cuando el individuo se enfrenta a situaciones de conflicto; mientras que estar expuesto sistemáticamente a situaciones de ‘dificultad media’, en las cuales se requiere elaborar lingüísticamente alternativas de actuación, disminuye esta probabilidad de rectificación. Aparentemente, lo anterior, se debe a que la elaboración lingüística sistemática de argumentos para defender el posicionamiento se convierte en un elemento que impide su modificación, en tanto que brinda a la persona una variedad importante de criterios auxiliares para mantener sus preferencias, aun cuando estas preferencias pudieran parecer incompatibles con episodios particulares.

7. REPOSICIONAMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA CULTURA DE PAZ

Teniendo en cuenta el panorama anterior, evidentemente habría múltiples aspectos del estudio del posicionamiento que podrían resultar de interés para promover cambios individuales orientados al establecimiento de una cultura de paz. Sin embargo, sobresale la posibilidad de diseñar situaciones e intervenciones orientadas explícitamente a la generación de reposicionamientos, siempre que las prácticas individuales muestren la aceptación de criterios asociados con la validación de prácticas de violencia directa, estructural o cultural (v.g. afinidad con ciertas formas de resolución de conflictos, o con múltiples formas de discriminación, colonización, etcétera).

Dados los hallazgos mencionados, pareciera ser que estas intervenciones podrían basarse en el diseño de historias de exposición sistemática a situaciones simples que no impliquen una elaboración lingüística, y que den paso inmediato a situaciones de alta dificultad en que los criterios propios resulten incompatibles o inconvenientes: situaciones que podrían ser denominadas de “conflicto moral”. En tal virtud estas situaciones podrían convertirse en herramientas útiles para propiciar reposicionamientos, particularmente por el hecho de generar sentimientos morales adversos ante criterios autodeterminados como pertinentes o correctos, lo que de acuerdo con Ribes “podría constituir el punto inicial de disidencia respecto de prácticas de dominación y sujeción hegemónica” (p. 656).

Igualmente, sobresale el valor del lenguaje en este ámbito. Tal como se señaló, parece ser que el nivel de elaboración lingüística del posicionamiento que se concreta en su faceta de postura es un factor fundamental para tener en cuenta en el diseño de intervenciones orientadas al reposicionamiento, dado que podría eventualmente dificultarlo. Sin embargo, su contraparte, es decir todos aquellos casos de posicionamiento en que no se actualiza una postura, podrían ser igualmente interesantes, en el sentido en que podría ser productivo explorar los efectos de lograr que esta postura se actualice en dichos casos. Es decir, resulta sugerente pensar en el diseño intervenciones que estén orientadas a que los individuos sean capaces de explicitar los criterios que aceptan cuando estos son implícitos aun para ellos, mientras participan efectivamente de la práctica, y en tal virtud, buscar la congruencia de la participación o el rechazo de aquellos criterios que no quisieran mantenerse como fundamento. A este tipo de logro conductual podría llamársele en buena medida una genuina “toma de consciencia” y en tal virtud podría promover lo que Ribes denomina ajustes funcionales por transformación, en los cuales un individuo reorganiza para sí mismo los criterios de pertinencia de un dominio convencional (p. 487), de modo que logra reorganizar las delimitaciones sobre lo que tiene sentido hacer y decir en dichos ámbitos, con importantes consecuencias microsociales:

[...] Podemos decir que se teoriza acerca de la propia práctica y de las circunstancias sociales. Se reconocen las contingencias de intercambio y poder entreveradas en las prácticas colectivas y su sanción como justificantes [...] Equivale a plantear cambios inmediatos, específicos, en las prácticas interindividuales presentes, y a imaginar otro tipo de prácticas y consecuencias, condicionales al cambio de las circunstancias en que tienen lugar las relaciones de dominación prevalentes. Estos cambios representan una superación de la aceptación de los justificantes obligada por la necesidad, así como por el temor a la coerción física de los aparatos del Estado [...] constituyen cambios microsociales en distintos niveles institucionales, y tienen lugar en la medida en que no amenazan a las relaciones de intercambio y poder fundamentales prevalentes (Ribes, 2018a, p. 657)

8. SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN

A lo largo del presente texto, se ha defendido la tesis de que la construcción de una cultura de paz no es un problema directa o eminentemente psicológico; es decir, a pesar de la relevancia social del tema, y a pesar de que sea inevitable para el psicólogo posicionarse frente al tema de la construcción de una cultura de paz como ciudadano, este no es un tema misional o definitorio de la psicología como disciplina (lo es tanto para la psicología como para la física, por ejemplo). En ese sentido, el desarrollo disciplinar de la psicología puede ocurrir al margen de la posición o de la contribución de los psicólogos sobre el tema, sin constituir la paradoja a la que se refiere Webel (2007) cuando señala que a pesar de que el tema es de suma importancia, los académicos en general, y los psicólogos en particular, no lo hacen un tema central en sus proyectos de investigación e intervención. La cultura de paz es un problema humano o social, no psicológico; no es posible reducir su complejidad a una de sus dimensiones constitutivas, y, por tanto, no es pertinente reclamar como labor misional de una disciplina particular la solución de la problemática asociada, y menos si se trata de una disciplina de carácter científico, como fue sugerido previamente.

No obstante, dado que evidentemente hay una dimensión de conducta individual implicada en esta problemática, es posible entonces extender el conocimiento disciplinar de la psicología para aportar, cuando menos en la dimensión que le es propia. En otras palabras, es posible identificar una dimensión psicológica en la conformación de una cultura de paz, pero no es posible reducir la problemática asociada a su dimensión psicológica. No se puede reducir, por ejemplo, la generación de una cultura de paz al ejercicio de simplemente educar a las personas en comportamientos prosociales o en competencias de

resolución de conflictos, sino que fomentar esta cultura también implica profundas transformaciones sociopolíticas relacionadas con la distribución equitativa de los recursos y el manejo de las relaciones de poder.

En ese contexto, se ha sugerido que el posicionamiento en prácticas convencionales es una extensión válida del conocimiento disciplinar de la psicología, que puede aportar a la generación de cultura de paz, por cuanto señala un aspecto clave del devenir psicológico humano, relacionado con el ajuste de los individuos a las prácticas sociales en forma de aceptación de criterios morales. Desde este tema es posible contribuir, por un lado, con la generación de conocimiento sobre la aceptación práctica de criterios relacionados con el eje paz-violencia; por otro, con la generación de intervenciones en ámbitos relacionados con violencia explícita o directa, a través de la exposición a situaciones que resulten en el reposicionamiento frente a la aceptación de los criterios que validan estas prácticas, y por último, con la generación de intervenciones que lleven a la “toma de conciencia” sobre prácticas de dominación social; lo cual se traduce como la explicitación de criterios y prácticas asociadas con formas de violencia que ocurren implícitamente, como las denominadas violencias culturales o estructurales, lo que en efecto podría conllevar importantes cambios microsociales, y por qué no, en mediano plazo, macrosociales.

REFERENCIAS

- Amórtegui, Bautista-Castro y Hernández (2019). *El Rol del Psicólogo en Colombia*. Trabajo de tesis de pregrado. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.
- Bautista, L. (2012). “Algunas reflexiones sobre la necesidad de una “psicología básica” y la posibilidad de una “psicología aplicada””. *Laberinto*, 12, Págs., 24-29.
- Bautista-Castro, L. (2020). *Reposicionamiento en Prácticas Teóricas: un Análisis Conceptual y Experimental*. Tesis Doctoral. Universidad Veracruzana, México. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/49762>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/bourdieu-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>
- Critchfield T. S. (2011). “Translational contributions of the experimental analysis of behavior”. *The Behavior analyst*, 34(1), 3-17. <https://doi.org/10.1007/BF03392227>
- Feldman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill, México.
- Galtung, J. (2007). “Peace by peaceful conflict transformation – the Transcend Approach”, en Webel, C. y Galtung, J. (Eds.). (2007). *Handbook of peace and conflict studies*. New York, Routledge, pp. 14-32.
- Galtung, J. (2016). “La violencia cultural, estructural y directa”. *Cuadernos de estrategia*, 168, 147-168.
- Harré, R. (2004). *The positioning theory*. www.massey.ac.nz/~alock/virtual/positioning.doc

- Kantor, J. (1933). *A survey of the science of psychology*. Principia Press.
- Kantor, J. y Smith, N. (1975). *The sciences of psychology: an interbehavioral survey*. Principia Press.
- Lerman D. (2003). "From the laboratory to community application: Translational research in behavior analysis". *Journal of Applied Behavior Analysis*; 36:415-419.
- Muñoz, F., et al. (ed.). (2001). *La Paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina-Rueda, B. (2009). *Pax Orbis, complejidad y conflictividad de la paz*. Editorial Universidad de Granada.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.
- Peña, T. (2009). "La formación en investigación en Psicología". En C. Carpio (coord.) *Investigación, formación y prácticas psicológicas*, (pp. 1-22). México: UNAM-FESI.
- _____. (2018). "La psicología, la psicología aplicada y las profesiones psicológicas". En Gutiérrez, G. (2018). *Teorías en Psicología. Integración y el futuro de la psicología*. Colombia: Manual moderno.
- Pérez-Almonacid, R. y Quiroga, L. (2010). *Lenguaje: una aproximación interconductual*. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Radcliffe, A. (1969). *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Planeta.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- _____. (2010). "Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64.
- _____. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- _____. (2018a). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- _____. (2018b). "¿Teoría de la conducta o teoría de la psicología?" En Zilio, D. y Carrara, K. (Eds.). *Behaviorismos: Reflexões históricas e conceituais*. Sao Paulo: Paradigma.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ribes-Iñesta, E. (2004). "¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología?" *Suma Psicológica*, 11(1), 9-28.
- Ribes, E., Pulido, L., Rangel, N. y Sánchez-Gatell, E. (2016). *Sociopsicología: instituciones y relaciones interindividuales*. La Catarata.
- Skinner, B. (1982). "¿Por qué no soy un psicólogo cognoscitivo?" En Skinner, B. (1982). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.
- Trifu, L. A. (2018). "Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta". *Revista de Paz y Conflictos* 11(1) pp. 29-59. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602> DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602> [20 de marzo de 2019]

- Tubino, F. (2009). “¿Por qué es necesaria una cultura de paz?” En Alegría, C., Caviglia, A., Etxeberria, X., Gamio, G., y Tubino, F. (2009). *Hacia una cultura de paz*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Webel, C. (2007). “Toward a philosophy and metapsychology of peace”, en Webel, C. y Galtung, J. (Eds.). (2007). *Handbook of peace and conflict studies*. New York, Routledge, pp. 3-13.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell.
- _____. (1969). *On certainty*. Basil Blackwell.



IMPORTANCIA ACTUAL DEL ESTUDIO DE LOS ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS INTERPERSONALES

Alejandro César Antonio Luna Bernal

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las diferentes maneras en que los individuos abordan los conflictos interpersonales que se les presentan en el transcurso de la vida cotidiana ha recibido una creciente atención. Este interés puede explicarse por diversos factores entre los cuales cabe considerar ciertos cambios de perspectiva en las principales áreas de investigación e intervención involucradas. El presente artículo se propone describir los aspectos más significativos de tales transformaciones con el fin de destacar la pertinencia y relevancia de este campo de conocimiento, así como esbozar algunos elementos que ilustren el ámbito que abarca.

Para cumplir con el objetivo señalado se efectúa, en primer lugar, una breve aproximación a los principales modos de conceptualizar los *estilos de manejo de conflictos* comentando algunos de los principales puntos de discusión relativos a dicho concepto en la literatura especializada. En segundo lugar, se hace una concisa alusión a algunos de los modelos más relevantes con que se ha elaborado el estudio de estos estilos por parte de investigadores del área. Con todo lo expuesto, se pretende esbozar algunos elementos que sirvan de ilustración acerca de la naturaleza y alcances de este campo.

Hecho lo anterior, se mencionan algunos cambios de enfoque que se han presentado en tres áreas de investigación involucradas: los estudios sobre la paz, sobre conflictos y sobre violencia, resaltando la manera en que tales transformaciones inciden en la necesidad de ampliar y profundizar el conocimiento que se tiene sobre los estilos de manejo de conflictos en las distintas esferas de las relaciones interpersonales. Así mismo, con respecto al ámbito educativo, se comenta la relevancia y pertinencia de la investigación sobre estos estilos para la educación para la paz y, en ese marco, para la formación de competencias profesionales y ciudadanas.

2. CONCEPTUALIZACIONES DE LOS ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS

La expresión “estilos de manejo de conflictos” (EMC), tal como se emplea en el presente trabajo, corresponde al concepto que en la literatura académica internacional es referido, generalmente, por expresiones como *conflict management styles*, *conflict styles*, *conflict handling styles*, *conflict resolution styles*, entre otras. En lengua española, las denominaciones más usuales son *estilos de manejo de conflictos*, *estilos de gestión de conflictos*, *estilos de afrontamiento de conflictos* y *estilos de resolución de conflictos*, aunque es posible encontrar otras. En el libro *Comportamiento organizacional* de Stephen Robbins, por ejemplo, los EMC aparecen expuestos como *intenciones para el manejo de conflictos* (competitiva, colaboradora, evasiva, complaciente y arreglo con concesiones) ; mientras que en el manual de Furnhan se hace mención de ellos como *orientaciones en el manejo del conflicto* (competencia, huida, compromiso, adaptación y cooperatividad). Según Domínguez Bilbao y García Dauder, además de la expresión intenciones estratégicas otras locuciones posibles son “*aproximaciones, orientaciones, estilos, estrategias, comportamientos, modos de afrontamiento-manejo de conflictos, etcétera*”.

Tradicionalmente, el estudio de los EMC ha tenido un fuerte impulso en la esfera organizacional, al menos desde los años sesenta. En ese campo, el organizacional, es en donde la investigación sobre EMC ha alcanzado tal vez su mayor grado de desarrollo y de sistematización como puede observarse en distintos trabajos de revisión de la literatura,¹ así como en obras específicas sobre la materia.² No obstante, muy pronto diversos investigadores advirtieron que el concepto podía ser empleado de manera fructífera en muchos otros ámbitos, por lo que el estudio de los EMC se fue ampliando considerablemente. Actualmente, esta área posee el estatus de un campo de conocimiento bien establecido que “sostiene sus propios procesos de generación y diseminación del conocimiento”.³

Además de lo anterior, algunos enfoques teóricos más generales, provenientes incluso de diversas perspectivas, han incorporado el estudio de los EMC a sus respectivos marcos. Por ejemplo, Sonia Paris Albert⁴ en su texto *Filosofía de los conflictos* al hablar de los conflictos interpersonales menciona la existencia de diversas clasificaciones de EMC decantándose por la planteada por Rahim

¹ Por ejemplo, Caputo, A. et al., *Ten years of conflict management research 2007-2017*.

² Por ejemplo, Rahim, M. A. *Managing conflicts in organizations*.

³ Ma, Z., Lee, Yender y Yu Kuo-Hsun. *Ten years of conflict management studies: themes, concepts and relationships*, pp. 236-237. Este trabajo presenta una revisión que abarca el periodo de 1997 a 2006, mientras que el anteriormente citado de Andrea Caputo et al., aborda de 2007 a 2017.

⁴ Paris-Albert, S. *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*, pp. 65-67.

que contempla cinco estilos (dominante, complaciente, evasivo, transigente e integrativo) conceptualizados a partir de la interacción de dos dimensiones de preocupación (la preocupación por sí mismo y la preocupación por otros) a la que se hará alusión más adelante. Un segundo caso es el empleo que se hace del modelo bidimensional de EMC en el *Método Trascend* para conceptualizar cinco posibles salidas para cada conflicto (aunque se considera adecuada sólo la última): A obtiene todo y B nada, B obtiene todo y A nada, ambas partes obtienen sólo algo de lo que buscan, ninguna obtiene satisfacción y, finalmente, ambas obtienen plena satisfacción. A esta última se le denomina “trascendencia positiva” y coincide con el estilo colaborativo o integrativo.⁵ Un tercer ejemplo son Louis Kriesberg y Bruce Dayton quienes utilizan también el modelo bidimensional como uno de los marcos para conceptualizar el enfoque colaborativo de solución de problemas (*the problem-solving approach*), el cual según dicen “puede ser usado tanto en conflictos domésticos como en conflictos internacionales”⁶. Todo lo anterior, únicamente por mencionar a algunos autores a modo de ilustración.

Los EMC pueden conceptualizarse, básicamente, desde dos perspectivas distintas. Una primera orientación *personalista*, entiende a los EMC como *estilos personales*, es decir, como una determinada inclinación que es característica de cada individuo a tratar los conflictos interpersonales cotidianos de una cierta manera. Una segunda orientación *situacionista*, entiende a los EMC como diferentes *tipos de comportamiento* que las personas pueden asumir al momento de afrontar los mencionados conflictos.

En el enfoque personalista cada individuo tiende a ser ubicado en un EMC determinado. Así, por ejemplo, de un ser humano se dirá que tiene un *estilo complaciente* de abordar sus conflictos ya que, de manera habitual, se inclina a ceder ante las demandas de las demás personas con quienes interactúa en los diversos contextos relacionales (trabajo, familia, pareja, amigos, etcétera); de otro individuo, en cambio, se afirmará que posee un *estilo dominante* debido a que usualmente tiende a imponer sus necesidades y puntos de vista sobre los demás; de un tercer sujeto se dirá que tiene un *estilo colaborativo* ya que muestra una propensión habitual a invitar a sus contrapartes a buscar juntos soluciones de mutuo beneficio. Y así sucesivamente.

⁵ Montiel T., F., *El método Trascend. Mediación y transformación de conflictos*, pp. 274-277. Estas posibles salidas al conflicto se corresponden con los estilos dominante, complaciente, transigente, evasivo e integrativo en el manejo de conflictos, tal como se observará en el curso del presente trabajo. En el siguiente apartado se abordará el modelo bidimensional y alguna de sus versiones más conocidas.

⁶ Kriesberg, L. y Dayton, B. W. *Constructive conflicts*, p. 111.

En contraste con lo anterior, en la perspectiva situacionista lo que tiende a ser ubicado en un EMC no es, en primera instancia, el individuo, sino los comportamientos. Así se dirá que un individuo puede presentar comportamientos *de estilo* complaciente, evasivo, dominante, transigente y/o colaborativo en diferentes interacciones conflictivas dependiendo de la situación e, incluso, diferentes *estilos* en el curso de un mismo conflicto. Por ejemplo, un individuo podría iniciar abordando un conflicto a través de conductas dominantes, luego mostrarse evasivo y, finalmente, terminar cediendo. Por su parte, otro sujeto podría comenzar una interacción conflictiva cediendo a las demandas iniciales de la contraparte para después cambiar a comportamientos dominantes; etcétera.

Con relación a esto último, algunos autores han propuesto hablar de *configuraciones* o *perfiles* de estilo para hacer referencia a las diferentes maneras en que las personas propenden a combinar los diferentes *estilos* en sus interacciones cotidianas. Así, por ejemplo, Munduate-Jaca y colaboradores identificaron la existencia de cinco “patrones de estilos de gestión del conflicto, que mantienen cierta estabilidad”⁷: en el primero ubican a directivos de empresa que hacen un uso reducido de los cinco estilos estudiados (integrar los intereses de ambas partes, complacer a la contraparte o servilismo, dominar, evitar, y buscar soluciones de compromiso a través de concesiones mutuas); en el segundo, a los que utilizan el estilo de dominación de manera predominante; en el tercero, los que emplean en alto grado la integración y la dominación, y en menor grado la evitación, el compromiso y el servilismo; finalmente, en quinto lugar, los directivos que usan de manera predominante la integración y utilizan de manera reducida los otros cuatro estilos estudiados.

En ocasiones el término *estrategia* es utilizado para hacer referencia a los diferentes tipos de comportamiento en el conflicto y que, algunas veces, los términos *estilos* y *estrategias* son empleados para reflejar las diferentes conceptualizaciones personalista y situacionista a las que se ha hecho mención. No obstante, tales usos terminológicos no son del todo consistentes en la literatura, de manera que el estudioso debe estar prevenido de identificar los casos en que el término *estilo* es usado en un sentido u otro. Estas diversas conceptualizaciones tienen repercusiones significativas desde un punto de vista teórico y metodológico. En el enfoque personalista, los EMC tienden a ser vistos como características de personalidad o disposiciones individuales que son relativamente estables y transituacionales; en el situacionista, como modos de comportamiento que varían en función de las características de la situación.

⁷ Medina, F.J. y Munduate, L. *Evaluación de la gestión del conflicto*, p. 80.

Debido a lo anterior, las investigaciones que trabajan con un concepto personalista de EMC, por lo general, tienden a examinar la relación de los EMC con variables disposicionales o del individuo tales como el razonamiento moral, la inteligencia emocional, la personalidad, la autoestima, las orientaciones valorativas, entre otras. En esta perspectiva es común el empleo de cuestionarios de autoinforme en los que se pide a los participantes que brinden información acerca de las actitudes o los comportamientos que experimentan o utilizan de manera habitual o con mayor frecuencia al abordar los conflictos interpersonales. Algunos de los instrumentos más conocidos a este respecto son, por ejemplo, el *Thomas-Kilmann Conflict Management of Differences* (MODE) de Thomas y Kilmann,⁸ el *Rahim's Organizational Conflict Inventory-II* (ROCI-II) de Rahim,⁹ el *Dutch Test for Conflict Handling* (DUTCH) de De Dreu et al.,¹⁰ el *Conflict Management Message Style Instrument* (CMMS) de Ross y DeWine,¹¹ y el *Conflictalk Questionnaire* de Kimsey y Fuller,¹² entre muchos otros.

Las investigaciones que trabajan con un concepto situacionista de EMC tienden a considerarlos como comportamientos determinados fundamentalmente por variables situacionales tales como el tipo de conflicto de que se trate (conflictos de intereses, de valores, de relaciones, etcétera), las características de la relación entre las partes (p.e., entre pares, o entre un superior y un subordinado), el contexto relacional (conflictos con amigos, pareja, familiares, compañeros de trabajo, etcétera), entre otros. En el aspecto metodológico, existen numerosos estudios que recurren al empleo de cuestionarios de autoinforme para recabar datos acerca de las conductas de resolución de conflictos considerando, sobre todo, un contexto determinado como, por ejemplo, los conflictos entre padres e hijos, entre compañeros de escuela, o las relaciones de pareja. Además de ello, una tendencia particular de esta orientación consiste en identificar y clasificar los comportamientos que las personas eligen ante casos concretos reales o ficticios diseñados *ad hoc* por el investigador.¹³ También es importante mencionar

⁸ Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*.

⁹ Rahim, M. A. *A measure of styles of handling interpersonal conflict*.

¹⁰ De Dreu, Carsten K. W. et al., *A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace*.

¹¹ Ross, R. G. y DEWINE, Sue. *Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS)*.

¹² Kimsey, William D. y Fuller, R. M. *Conflictalk: an instrument for measuring youth and adolescent management message styles*.

¹³ Por ejemplo, Bascón-Díaz, M. J. *Adolescencia, género y conflicto. El discurso argumentativo como herramienta de autorregulación*.

la existencia de trabajos con diseños experimentales¹⁴ y observacionales¹⁵ desarrollados desde esta perspectiva.

Tal como lo han señalado diversos autores, es posible esgrimir argumentos tanto a favor como en contra de cada uno de estos dos enfoques de investigación. Siguiendo a Laca Arocena,¹⁶ al concepto personalista de los EMC se le ha objetado, por ejemplo, que los seres humanos a menudo varían su manera de abordar los conflictos de una situación a otra e inclusive en el curso de una misma secuencia de interacción conflictiva, o bien, que la creencia de que los EMC son estables puede favorecer en los individuos una resistencia a cambiar patrones destructivos. Por otro lado, contra el concepto situacionista se ha señalado que despersonaliza excesivamente los EMC al no tomar en cuenta la consistencia transituacional que se ha observado en algunos estudios empíricos. A este respecto, por ejemplo, Staats et al. afirman que, si bien los EMC varían de un contexto relacional a otro, “los individuos también desarrollan un cierto estilo de manejo de conflictos que ellos transfieren a través de sus diversas relaciones”¹⁷.

Tomando en consideración la mencionada discusión, recientemente profesores del Cuerpo Académico “Adolescentes: Mundo y vida” de la Universidad de Guadalajara¹⁸ han planteado que podría ser útil adoptar una postura *personalista moderada* con relación a la conceptualización de los EMC. Por un lado, observan que tal vez la perspectiva situacionista falle al no considerar la consistencia transituacional que los EMC han mostrado tener en diversos estudios empíricos. Al mismo tiempo, estiman que no sería razonable entender a dicha consistencia como si fuera un atributo rígido ya que, como se mencionó, también existen datos a favor de que los individuos varían su comportamiento de conflicto en función de determinadas circunstancias tales como la relación de jerarquía-sumisión entre las partes, o el tipo de conflicto de que se trate. En ese marco, estos profesores propusieron la hipótesis de que *tal vez existan entre los individuos diferentes grados de susceptibilidad al contexto*. De acuerdo con ello, todas las personas propenden a tener

¹⁴ Por ejemplo, Rhoades, J. A. y Carnevale, P.J. “*The behavioral context of strategic choice in negotiation: a test of the Dual Concern Model*”.

¹⁵ Por ejemplo, munduate, Lourdes, Luque, P. y Barón, M. “*Styles of handling interpersonal conflict: an observational study*”.

¹⁶ Laca-Arocena, F. A. *Elección de estrategias de afrontamiento del conflicto bajo presión de tiempo*. pp. 61 y sigs.

¹⁷ Staats, Soundry et al. “*Longitudinal transmission of conflict management styles across inter-parental and adolescent relationships*”, p. 169.

¹⁸ Luna-Bernal, A. C. A. et al. “*Avances en la línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes*”.

un estilo habitual de manejar los conflictos, sin embargo, en algunos individuos, ese estilo tiende a ser más consistente a través de las diferentes situaciones y contextos relacionales mientras que en otros, dicho estilo tiende a ser más flexible y, por tanto, menos predecible su comportamiento de conflicto. Dicen los autores a este respecto:

[...] Por lo anterior, es que se decidió trabajar bajo la hipótesis de posibles divergencias de susceptibilidad al contexto. De acuerdo con esto último, cabría admitir que algunas personas tienden a manejar los conflictos de una manera más “rígida” de modo que presentarían mayor consistencia transituacional. Asimismo, cabría admitir la posibilidad de que, por el contrario, otros individuos fueran más susceptibles a cambiar su manera de afrontar los conflictos dependiendo del contexto y/o la situación. Esos individuos presentarían mayor “flexibilidad”. Así, se consideró que esta postura moderada podría ser útil para abarcar la variedad de modos en que los individuos afrontan sus conflictos: todos tendemos a tener un estilo habitual, pero en algunas personas ese estilo tiende a ser más rígido (“el amistoso”, “el peleonero”, “el complaciente”, etcétera), mientras que otras son más flexibles y menos predecibles.¹⁹

Tomando en consideración estas y otras puntualizaciones, el interés principal del presente apartado era llamar la atención sobre estas diferentes maneras de conceptualizar a los EMC con el fin, en primer lugar, de prevenir al lector sobre la ambigüedad que acompaña al uso de esta expresión y, en segundo lugar, para ilustrar la variedad de enfoques con que es posible abordar el estudio del comportamiento de los seres humanos en el contexto de los conflictos interpersonales cotidianos.

3. MODELOS SOBRE ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS

Tal como se ha señalado en otro trabajo,²⁰ expresiones tales como *manejo de conflictos* (*conflict management*), *resolución de conflictos* (*conflict resolution*), o *transformación de conflictos* (*conflict transformation*), por lo general están asociadas a diversos enfoques o perspectivas que se han venido desarrollando en la literatura especializada. En ese marco, las expresiones *estilos de manejo de conflictos* o *estilos de resolución de conflictos* tal vez deberían reflejar un compromiso teórico con el enfoque del *conflict management* o del *conflict resolution*, respectivamente; sin embargo, en muchas ocasiones ello no ocurre así. De ahí que, en la práctica de la investigación, tales expresiones sean empleadas algunas veces como sinónimas sin que necesariamente exista vinculación con las

¹⁹ *Ibid.*, p. 160.

²⁰ Luna-Bernal, A. C. *Perspectivas y actitudes hacia los conflictos: resolución, gestión, transformación, disolución*, p. 179.

mencionadas perspectivas. El resultado de esta situación no es necesariamente negativo; se trata sólo de una invitación al lector para estar atentos a los diversos significados que adquieren tales expresiones dependiendo de si los autores en turno se adhieren o no a una determinada orientación teórica.

Además de estas diferencias en los enfoques, en la literatura académica se han formulado diversos modelos para representar los EMC. Una de las primeras y más interesantes propuestas se debe al trabajo pionero de Mary Parker Follett²¹ quien, ya en los años veinte del siglo pasado, conceptualizó a la *dominación*, la *sumisión*, el *compromiso* y la *integración* como distintas maneras de gestionar los conflictos. De acuerdo con esta autora, la *dominación* de la contraparte o la *sumisión* a sus deseos a menudo son las formas más sencillas de manejar las diferencias pero es posible que a largo plazo no produzcan resultados favorables. Por otro lado, el estilo de *compromiso*, donde se consigue un acuerdo con base en concesiones mutuas, tiene el inconveniente de que hace que las desavenencias resurjan una y otra vez, ya que ninguna de las partes se sentirá en realidad completamente satisfecha.

En cuanto a la *integración*, esta consiste en que las partes busquen conjuntamente una solución al conflicto en la que ambos deseos se realicen plenamente. Follett aclara que encontrar una alternativa integrativa en muchos casos no es una labor sencilla: la integración plena exige a los sujetos implicados una auténtica labor de comunicación, inteligencia, perspicacia e inventiva ya que se trata de un proceso creativo mediante el cual algo nuevo debe tener lugar. Para que ello ocurra, es menester que las personas amplíen su perspectiva por encima de sus respectivas posiciones y construyan en su pensamiento e imaginación posibles soluciones.

Estas características de la integración hacen de ella una experiencia compleja; sin embargo se debe aclarar que, para Follett, sólo cuando las diferencias se gestionan de manera integrativa tiene lugar el *conflicto constructivo* el cual, para ella, es el verdadero motor del progreso individual y social. Esto es así debido a que, según la autora, a medida que los conflictos son resueltos de manera integrativa, los próximos no pueden sino ocurrir en un mayor nivel de complejidad. Dice Follett: “el progreso social es a este respecto como el progreso individual; nos convertimos espiritualmente más y más desarrollados en la medida en que nuestros conflictos alcanzan niveles mayores”.²²

²¹ Follett, M. *Las bases psicológicas: el conflicto constructivo*.

²² *Ibid*, p. 20.

El pensamiento de Follett constituye una contribución original que, por otra parte, ha tenido una enorme trascendencia que llega inclusive hasta nuestros días:

[...] Actualmente, por ejemplo, la idea de una negociación integrativa del tipo ganar-ganar se ha convertido en una noción que resuena más allá del ámbito académico permeando en la cultura popular, y aunque es entendida de distintas maneras, es posible reconocer su presencia en propuestas que tienen un impacto importante en nuestra época como, por ejemplo, el modelo Harvard de negociación (Fisher, Ury y Patton, 2000), o los estilos integrativos presentes en el conocido modelo de doble preocupación (*dual concern model*).²³

Este Modelo de Doble Preocupación (*Dual Concern Model*, DCM), fue planteado originalmente por Robert R. Blake y Jane Srygley Mouton²⁴ en 1964. Actualmente, el DCM ha llegado a preponderar en este campo de investigación debido a que, a lo largo de los años, diversos autores han formulado diferentes versiones de este modelo, convirtiéndose así en un auténtico “arquetipo” (“*a focal archetype*”)²⁵ para el estudio de los EMC. En nuestros días, existe acuerdo entre los estudiosos de los EMC en reconocer a Blake y Mouton el haber establecido con el DCM, “el marco conceptual inicial para este cuerpo de investigación”.²⁶ Yolanda Troyano y Miguel Ángel Garrido, por ejemplo, señalan a este respecto:

[...] En la actualidad, una gran mayoría de teóricos aceptan este marco bidimensional. A pesar de la variedad de definiciones encontradas sobre el conflicto, las unidades de análisis, el nombre de las dimensiones, etc., la mayor parte de las taxonomías desarrolladas se basan en el modelo de Blake y Mouton.²⁷

Blake y Mouton propusieron el DCM originalmente en el campo de las teorías de la Administración, como una contribución al estudio de los estilos gerenciales. En su obra *The Managerial Grid* plantearon que el estilo de un directivo está determinado por la interacción de dos tipos de intereses. En primer lugar, el interés o preocupación del directivo por la producción, es decir, por lograr los resultados o los beneficios para los cuales está destinada la organización (*concern for production*). En segundo lugar, el interés del directivo o su preocupación por las personas, es decir, por el bienestar del elemento humano de la empresa (*concern for people*).

²³ Luna-Bernal, A. C.A. *Op. cit. Perspectivas y actitudes...*, p. 184.

²⁴ Blake, R. R y Mouton, J. *The Managerial Grid*.

²⁵ Sorenson, R. et al., *A test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model*, p. 25.

²⁶ Donohue, W. A. y Cai, D. A. *Interpersonal conflict. An overview*, p. 29.

²⁷ Troyano-Rodríguez, Y. y Garrido-Torres, M. A. *El conflicto en los grupos*, p. 134.

Posteriormente, en su artículo de 1970 *The Fifth Achievement*, Blake y Mouton generalizaron este planteamiento más allá de la estricta esfera organizacional proponiendo como un ideal para la sociedad contemporánea el de “una sociedad para resolver problemas” (*a problem solving society*).²⁸ Esta sería una sociedad en la cual existirían conflictos, pero en la que todos sus miembros tendrían la capacidad de resolver sus diferencias a través de procesos pacíficos y creativos a los que cada cual contribuiría con su propia visión. De acuerdo con estos autores, cada vez que una persona se encuentra en una situación de conflicto tiene al menos dos preocupaciones básicas en mente. Una de ellas es la gente con la que está en desacuerdo; la otra es la producción de resultados o el conseguir una resolución a dicho desacuerdo. Según afirman, es la cantidad y el tipo de énfasis que la persona coloca en diversas combinaciones de estas dos preocupaciones lo que determina su forma de pensar el tratamiento de los conflictos.

De conformidad con lo anterior, en *The Fifth Achievement* Blake y Mouton identificaron cinco EMC considerando las cinco maneras principales en que podía combinarse la preocupación por las personas con la preocupación por la producción de resultados.

En primer lugar, el estilo de Presión (*Forcing*), se caracteriza por un alto interés por los resultados unido a un bajo interés por las personas. Se trata de un estilo dominante en el que el individuo busca imponer una solución al conflicto a través del uso del poder y de conseguir la obediencia de la otra parte. En segundo lugar, el estilo de Facilitación (*Smoothing*), caracterizado por un alto interés por las personas unido a un bajo interés por los resultados. En este estilo la persona pretende suavizar, mitigar o ignorar los desacuerdos tratando de mantener un estado de aparente armonía con la otra parte, de la cual a menudo busca su aceptación. En tercer lugar, el estilo de Retirada (*Withdrawing*), se caracteriza por un bajo interés tanto por los resultados como por las personas; el sujeto busca mantener una posición neutral a toda costa y, a través del aislamiento, trata de evitar hacer frente a situaciones que pudieran generar conflictos. En cuarto lugar, el estilo de Compromiso (*Compromising*) se caracteriza por un interés moderado tanto por los resultados como por las personas. En este estilo, el individuo busca como medio de solución al conflicto el dividir los intereses a fin de llegar a una solución aceptable para ambas partes en la que cada una de ellas ceda algo y gane algo. Por último, en quinto lugar, el estilo de Confrontación (*Confrontation*), también denominado Solución de Problemas (*Problem solving*), se caracteriza por un interés alto tanto por las personas como por los resultados. Como puede verse, se trata

²⁸ Blake, R. R. y Mouton, J. S. *The fifth achievement*, p. 416.

del estilo integrativo. En este estilo el individuo busca llegar a una solución válida al conflicto sobre la base de evaluar objetivamente los hechos, las emociones, las reservas y las dudas considerando los diferentes puntos de vista de los sujetos involucrados.

Este modelo de cinco EMC formulado por Blake y Mouton fue retomado por Thomas y Kilmann²⁹ en 1974 interpretando las dos dimensiones básicas (preocupación por la producción de resultados y preocupación por las personas) como intenciones de las partes en el conflicto. Así, en su versión del DMC, estos autores denominaron Asertividad (*Assertiveness*) a la primera dimensión y Cooperatividad (*Cooperativeness*) a la segunda. Definieron a la asertividad como el grado en el cual el sujeto intenta satisfacer sus propios intereses, mientras que definieron a la cooperatividad como el grado en el que el individuo intenta satisfacer los intereses de las otras personas.

De esta manera, los autores identificaron cinco EMC según la interacción de ambas dimensiones: Competición (*Competing*), alta asertividad con baja cooperatividad; Acomodación (*Accommodating*), alta cooperatividad con baja asertividad; Evitación (*Avoiding*), baja cooperatividad y baja asertividad; Colaboración (*Collaborating*), alta asertividad con alta cooperatividad; y, Compromiso (*Compromising*), asertividad y cooperatividad moderadas.

Este modelo de Thomas y Kilmann es taxonómico y no causal; es decir, no entiende a la Asertividad y a la Cooperatividad como causas de los EMC, sino como dimensiones respecto de las cuales estos se definen y clasifican. Además, el modelo enfoca a los estilos como intenciones que pueden concretarse en contextos específicos, es decir, como orientaciones de conducta que si bien marcan cierta inclinación personal a determinadas maneras de manejar los conflictos, no constituyen rasgos de personalidad rígidamente transituacionales.

Otra de las variantes principales del DCM es la propuesta por Rubin y colaboradores.³⁰ Para estos autores, la interacción de ambas dimensiones de preocupación da origen a cuatro posibles EMC. Cuando el individuo tiene una fuerte preocupación tanto por los propios resultados como por los resultados de los otros tenderá fuertemente a la Solución de Problemas (*Problem solving*). Cuando la persona tenga únicamente una fuerte preocupación por los resultados de la otra parte tenderá a adoptar el estilo Complaciente (*Yielding*). Por su parte, el estilo Contencioso (*Contending*) se producirá cuando el individuo tenga solamente una fuerte preocupación por sus propios resultados. Finalmente, la tendencia a

²⁹ Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. *Op. cit.*

³⁰ Rubin, J. Z. et al., *Social conflict. Escalation, stalemate and settlement*, pp. 29 y sigs.

adoptar el estilo Evitativo (*Avoiding*) es fuerte cuando la persona tiene una débil preocupación tanto por sus propios resultados como por los resultados de la otra parte.

El modelo de Rubin y colaboradores comprende cuatro EMC y no cinco como los anteriores. Ello se debe a que los autores creyeron que el *compromiso* puede situarse entre la Solución de Problemas y el estilo Complaciente. Así, el estilo de compromiso parecería más bien, ser la resultante de una alta preocupación por los resultados de la otra parte, combinada con una preocupación moderada por los propios resultados.

Otra variante muy influyente es el modelo de Rahim.³¹ Este autor diferenció los EMC a lo largo de dos dimensiones básicas: la preocupación por sí mismo (*Concern for self*) y la preocupación por otros (*Concern for others*). La primera dimensión explica el grado (alto o bajo) en el cual una persona intenta satisfacer sus propias preocupaciones. La segunda dimensión explica el grado (alto o bajo) en el cual una persona quiere satisfacer las preocupaciones de los otros. De acuerdo con Rahim estas dimensiones representan las orientaciones motivacionales de un individuo determinado durante un conflicto. La combinación de ambas dimensiones tiene por resultado cinco específicos estilos de manejo de conflictos: Integrativo (*Integrating*), Dominante (*Dominating*), Comprometido (*Compromising*), Complaciente (*Obliging*) y Evitativo (*Avoiding*).

De acuerdo con Rahim “la selección y el uso de cada estilo puede ser considerado como un estilo de ganar-ganar, siempre que se utilice para la mejora del individuo, del grupo, y de la eficacia de la organización”.³² Como puede observarse, el enfoque que adopta este autor con respecto a los EMC es que cada uno de ellos puede ser apropiado o inapropiado dependiendo de la situación.

Por otra parte, desde una orientación comunicativa, cabe mencionar la propuesta de Ross y DeWine.³³ Estas autoras parten de la tesis de que los estados internos y actitudinales se manifiestan en la comunicación interpersonal. De esta manera, cuando los seres humanos interactúan en un conflicto “sus opciones tácticas son proyectadas a través de mensajes verbales y no verbales”.³⁴ Partiendo de esta tesis, Ross y DeWine plantearon que era posible medir los EMC reconociendo los tipos de mensajes verbales utilizados por las personas durante los episodios de conflicto. Así, desarrollaron un cuestionario psicométrico llamado *Conflict Management Message*

³¹ Rahim, M. A. *Op. cit. Managing conflicts..* pp. 27 y sigs.

³² *Ibid*, p. 30.

³³ Ross, R. G. y Dewine, S. *Op. cit.*

³⁴ *Ibid*, p. 391.

Style Instrument (CMMS) el cual identifica tres estilos de mensajes para el manejo de conflictos interpersonales: a) enfocado en uno mismo, b) enfocado en la otra parte y c) enfocado en el problema.

En el estilo enfocado en uno mismo (*concern for self*) la persona adopta una actitud dominante y emite mensajes orientados a los intereses propios. Se trata de mensajes como “¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir”, “Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro” o “¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvidalo!” en los cuales el sujeto enfatiza su propia posición incluso sacrificando o no considerando el interés de la otra persona.

En contraste, el estilo enfocado en la otra parte (*concern for other*) tiene lugar cuando el individuo adopta una actitud complaciente expresando verbalmente su intención de pasar por alto el problema y satisfacer a la otra persona. Ejemplos de este tipo de mensajes serían los siguientes: “¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?”, “Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí”, o “Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón”.

Por último, en el estilo enfocado en el problema (*concern for problem*), el sujeto muestra una actitud de colaboración o compromiso, expresando su disposición para hablar sobre la cuestión en conflicto e invitando a la contraparte a encontrar una salida que satisfaga los intereses de ambos sin arriesgar la relación. Por ejemplo, “Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?”, “¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?” o “Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos”.

Las Ross y DeWine partieron de una amplia revisión de la literatura sobre estilos de manejo de conflictos, y tomaron como marco teórico inicial el modelo de cinco estilos de Blake y Mouton; sin embargo, a lo largo de una serie de estudios para la construcción de su instrumento psicométrico encontraron que el modelo de tres estilos resultó ser más consistente a los datos obtenidos a través de sus reactivos.

Partiendo de esta propuesta de Ross y De Wine sobre estilos de comunicación en el conflicto, Kimsey y Fuller³⁵ plantearon desarrollar una nueva que fuera adecuada al lenguaje verbal de los adolescentes. Según los autores, el lenguaje de los adolescentes es entendido por ellos como parte de su cultura y como el vehículo de la comunicación más auténtica; por tanto, se mostrarán más hábiles al gestionar los conflictos si pueden hacer uso de dicho lenguaje. Partiendo de estas ideas, los autores formularon un instrumento denominado *Conflictalk Questionnaire* el cual identifica tres EMC en adolescentes: a) el estilo enfocado en sí mismo (*self-*

³⁵ Kimsey, W. D. y Fuller, R. M. *Op. cit.*

focus), dominante y agresivo; b) el estilo enfocado en el problema (*problem focus*), cooperativo; y, c) el estilo enfocado hacia los otros (*other-focus*), de carácter evasivo y complaciente.

Como se pudo observar en la anterior exposición, existen discrepancias entre los autores en torno al número de EMC que contempla cada modelo. De acuerdo con Luna Bernal³⁶ es importante notar que esta discusión no es una cuestión puramente conceptual o especulativa, “sino una controversia sobre la validez de los modelos; es decir, una controversia sobre cuál modelo se ajusta mejor a los datos empíricos, sobre cuál modelo cuenta con mayor soporte derivado de estudios empíricos”. Además, otra cuestión a tomar en cuenta es la que opone los enfoques normativo y contingencial. Autores como Blake y Mouton y Rubin et al., piensan que el estilo colaborativo es el mejor ya que permite integrar las necesidades o deseos de ambas partes (enfoque normativo). Por otro lado, autores como Rahim, tal como se señaló, sostienen que cada uno de los EMC puede ser apropiado o inapropiado dependiendo de la situación (enfoque contingencial).

Como se ha podido constatar a lo largo de esta sección, en la literatura internacional sobre EMC existen varios modelos alternativos. Analizar comparativamente las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos es relevante para identificar los alcances y limitaciones de los diversos trabajos de investigación que se han desarrollado con base en los mismos, y constituye un paso indispensable con vistas a su posible utilización en el estudio de los EMC en distintos contextos relacionales.

Dentro de los distintos modelos para representar, explicar, medir y evaluar a los EMC, el DCM se ha consolidado como el enfoque dominante. Aunque en la exposición que se hizo en el presente apartado se puso cierto énfasis en las variantes que tienen su origen en el ámbito organizacional, debe tomarse en cuenta que las múltiples versiones del DCM y sus aplicaciones rebasan con mucho esa esfera.

Por un lado, los propios Blake y Mouton observaron que su propuesta podría ampliarse para abarcar a la sociedad en general, y autores explícitamente asociados al DCM han formulado sus propuestas teniendo como referencia una perspectiva más amplia; por ejemplo, Evert Van de Vliert³⁷ que contempla todo el ámbito de los conflictos interpersonales, o bien el propio texto de Rubin y colaboradores, que hemos citado anteriormente. Por otra parte, incluso autores de otras disciplinas que no se suscriben explícitamente a la familia del DCM incorporan esta aproximación bidimensional dentro de sus marcos teóricos, tal

³⁶ Luna-Bernal, A. C. A. “*Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz*”, p. 14.

³⁷ Van de Vliert, E. *Complex interpersonal conflict behaviour: theoretical frontiers*.

como lo hemos ejemplificado haciendo referencia a algunos autores en el primer apartado del presente trabajo.

Por último, en un estudio reciente el autor del presente trabajo³⁸ propuso integrar una dimensión de agresividad-asertividad al DCM. De acuerdo con este planteamiento, cada uno de los cinco EMC (dominante, complaciente, evasivo, transigente, integrativo) podría presentarse bajo una modalidad pacífica-asertiva, o bien, bajo una violenta-agresiva:

En términos generales, un estilo de manejo de conflictos se presentará bajo una modalidad agresiva cuando la persona tienda a emplear modos de comportamiento que impliquen falta de respeto y consideración hacia los otros, tales como amenazar, ridiculizar, culpar, exigir, presionar, insultar, ofender, reclamar, forzar, entre otros. Por su parte, un estilo de manejo de conflictos será asertivo cuando, independientemente del fin que persiga, la persona aborde la situación usando maneras que impliquen respeto y consideración hacia las otras personas, tales como proponer, pedir, solicitar, convidar, invitar, tratar de persuadir, entre otros.

Así, por ejemplo, una persona con un estilo dominante-asertivo tendería a afirmar sus propias necesidades y derechos en los conflictos, pero imponiendo su posición a través de formas amables; mientras que otra dominante-agresiva impondría su posición por medio de amenazas, ofensas o incluso actos de violencia física. O bien, un individuo con estilo complaciente-agresivo estaría inclinado a ceder ante las intereses de otros aunque empleando modales ofensivos; mientras que otro con estilo complaciente-asertivo puede tener la misma inclinación pero combinada con un trato cortés y afable hacia los demás. Y así sucesivamente.

4. TRANSFORMACIONES EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN INVOLUCRADAS

En las secciones anteriores se procuró esbozar algunos elementos que pudieran servir de ilustración acerca de la naturaleza y alcances del campo de investigación sobre EMC. El presente apartado tiene como objetivo hacer mención de algunos conocidos cambios de enfoque que se han presentado en tres áreas de investigación involucradas (los estudios sobre la paz, las investigaciones sobre conflictos y en el área de estudios sobre violencia), a fin de destacar la manera en que tales transformaciones inciden en la importancia actual del estudio de los EMC.

³⁸ Luna-Bernal, A. C. A. *Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales.*

En el campo específico de las investigaciones sobre conflictos conviene brevemente mencionar al menos tres ideas que, poco a poco, han ganado el consenso de los investigadores en esta área e, incluso, han estado permeando gradualmente hacia la cultura popular: a) que los conflictos son inherentes a la convivencia humana; b) que es necesario distinguir conceptualmente al conflicto y a la violencia; y c) que los conflictos en sí mismos no son buenos ni malos, sino que sus efectos dependen de elementos moduladores.

Comenzando con la idea de *inherencia* es importante resaltar que actualmente, goza de gran aceptación. Una búsqueda en Google realizada por el que escribe el día 14 de junio de 2020 arrojó 18 500 resultados para la frase exacta “los conflictos son inherentes” (puesta entre comillas). Usando el mismo descriptor y por idéntico procedimiento el número de documentos en Google Scholar fue de 525. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, se entiende por inherencia: “1. *adj.* Que por su naturaleza está de tal manera unido a algo, que no se puede separar de ello”.³⁹ Se puede afirmar que la idea según la cual los conflictos son inherentes a la convivencia humana significa la imposibilidad de que la existencia social se dé bajo la modalidad de una armonía absoluta de intereses. Ello es así debido a que el conflicto implica por definición una incompatibilidad percibida de objetivos, metas, posiciones o valores. Si el conflicto es inherente a la condición humana, la misma entraña la diversidad de pareceres y por tanto es irreductible a la absoluta homogeneidad.

Por otra parte, y pasando al segundo punto, afirmar que el conflicto es una dimensión de la vida humana que es inseparable de ella podría sugerir a algunas personas la idea de que no es factible una sociedad sin violencia ya que a menudo se confunden los conceptos de conflicto y violencia. Sin embargo, el contribuir a la progresiva realización de la paz y a la erradicación de toda forma de violencia constituye, de hecho, una finalidad social que sustenta y alienta el desarrollo de todo este campo de investigación. Por ello, es fundamental poner un especial énfasis en subrayar la necesidad de diferenciar un concepto del otro. En ese tenor, la distinción más visible deriva de notar que el conflicto no necesariamente entraña violencia ya que las personas pueden manejarlo pacíficamente. Es verdad que en algunas ocasiones las partes utilizan durante sus interacciones conductas de agresión como forma de manifestar su ira o frustración, o como tácticas para hacer avanzar su posición; sin embargo, los seres humanos no siempre reaccionan o afrontan sus desavenencias de esta manera. De hecho, los desacuerdos que se abordan violentamente son sólo un porcentaje más bien menor del total de conflictos interpersonales que resuelven

³⁹ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*.

los individuos todos los días, en su cotidiano interactuar. Esta situación, por cierto, la han hecho notar con bastante énfasis diversos autores en el área de los estudios sobre la paz, como veremos más adelante.

Prosiguiendo con la tercera de las ideas mencionadas, es posible observar entre los investigadores del conflicto un reconocimiento cada vez más generalizado de que el carácter constructivo o destructivo que las interacciones conflictivas puedan tener dependerá de elementos moduladores. Dentro de tales elementos se ha señalado al tipo de conflicto, a su nivel de intensidad, a la clase de interdependencia dada entre las partes, así como a los estilos con que los sujetos manejan dichos conflictos. En ese marco, el estudio de los EMC ha sido entendido como una cuestión esencial para comprender cómo los conflictos podrían tener un desarrollo positivo, productivo o constructivo en diversos ámbitos como el social, el familiar, el escolar, el organizacional, entre muchos otros.

Pasando a la segunda de las disciplinas que nos ocupan en el presente apartado, es decir, a los estudios sobre la paz, cabe hacer mención de la necesidad planteada por investigadores de esta área de practicar un *giro epistemológico*. El punto de partida de este planteamiento es mostrar que las prácticas de convivencia pacífica, de hecho, integran la mayor parte de las interacciones habituales de los seres humanos constituyendo el día a día de nuestra existencia; sin embargo, a menudo este hecho pasa inadvertido para la mayoría de las personas debido, precisamente, a su cotidianidad. Como dice Eduardo Enríquez del Árbol,⁴⁰ esta paz *se da por supuesta*, pero sostiene la convivencia diaria; se trata de una *paz silenciosa*, que “no se explicita ni resulta de manifestaciones de alborozo ni de toque de campanas, sino que es esa paz que no necesita propaganda porque se convive con ella cotidianamente”.

No obstante este hecho constatable de que en la vida ordinaria predominan las interacciones pacíficas con nuestros semejantes, históricamente la atención de las diversas disciplinas de conocimiento ha estado dirigida más a los fenómenos de violencia y agresión que a las prácticas de convivencia pacífica que efectivamente se producen en las comunidades humanas. De acuerdo con Irene Comins, este sesgo de violencia ha afectado, por ejemplo, a disciplinas como la Antropología, la Historia, la Arqueología y a la misma Investigación para la Paz; inclusive, ha repercutido también en los medios de comunicación quienes han privilegiado la difusión de contenidos violentos.⁴¹ Con ello, tales disciplinas han puesto más su atención sobre los aspectos extraordinarios de la existencia social

⁴⁰ Enríquez-del Árbol, E. *La paz y las relaciones internacionales en los inicios del mundo moderno*, p. 241.

⁴¹ Comins-Mingol, I. *Antropología filosófica para la paz: una revisión crítica de la disciplina*.

(la violencia), que sobre el elemento ordinario (la paz). En tal circunstancia, como afirma Francisco Muñoz,⁴² “*entendemos más de violencia que de paz*. Con lo que nuestra preocupación original por la violencia -producida por un reconocimiento ‘claro’ de lo que es la *paz*- se ve perversamente invertido, por lo que ahora es necesario ‘re-invertir’”.

Así, pues, en este contexto, el *giro epistemológico* consistiría, por un lado, en orientar la atención de la investigación no sólo hacia los fenómenos de agresión y violencia sino, fundamentalmente, hacia las prácticas de convivencia pacífica que generan las comunidades humanas, a fin de propiciar un paulatino entendimiento de su naturaleza y de las condiciones que las hacen posibles, así como arribar progresivamente a una comprensión de las dimensiones que las constituyen y de las dinámicas que las favorecen.

Por otro lado, este giro epistemológico consiste también en realizar una inversión de la manera en que tradicionalmente se ha venido entendiendo la relación entre paz y violencia, donde la primera es interpretada como un concepto privativo o negativo que se define como ausencia de la segunda. De acuerdo con Martínez Guzmán,⁴³ este planteamiento tradicional pierde de vista el hecho de que la paz posibilita la comprensión de la violencia y no a la inversa. Dice el autor a este respecto: “estoy defendiendo que sabemos de las violencias y las guerras, porque tenemos unos saberes de fondo de lo que significa entendernos, saber, ejercer nuestros poderes o capacidades, saber hacer las paces”. Debido a que la paz es una realidad que, de hecho, experimentamos cotidianamente, los seres humanos hemos desarrollado saberes acerca de lo que eso implica; sin esos saberes, no comprenderíamos el significado de la violencia dado que ésta tiene lugar al interrumpirse la paz, y no al contrario.

Este *giro epistemológico*, como puede apreciarse, pone en primer plano la necesidad de dirigir la atención de la investigación hacia las prácticas de convivencia pacífica que constituyen la cotidianidad de los seres humanos. En este contexto, el estudio empírico de los conflictos interpersonales y, con ello, de las diversas maneras en que dichos conflictos son manejados, aparece como una contribución al conocimiento de la paz.

Por último, en el caso de los estudios sobre violencia es posible observar, en primer lugar, que las teorías han conocido un desarrollo que va desde los enfoques innatistas hasta las perspectivas que ponen el acento en procesos cognitivos, sociales y culturales. Por un lado, este desarrollo ha permitido sustentar la idea de que no

⁴² Muñoz, F. A. *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*, p. 24.

⁴³ Martínez-Guzmán, V. *Filosofía para hacer las paces*, p. 110.

existe una necesaria determinación natural del comportamiento violento y, por otro, que es posible promover en el ser humano el desenvolvimiento de sus capacidades para la regulación de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia pacífica y cooperativa.

Joseph Forgas⁴⁴ y colaboradores explican, por ejemplo, que en la actualidad las posturas de los estudios sobre la violencia oscilan desde los que ven al *homo sapiens* como “un fenómeno evolutivo fundamentalmente defectuoso y violento condenado a la extinción” hasta las perspectivas optimistas que conciben al conflicto y la agresión “como sistemas de respuesta adaptativa que pueden ser efectivamente manejados a través de la ingeniería social y cultural”. A pesar de ello, argumentan que es necesario lograr una visión equilibrada en la que se enfoque también el potencial humano para la convivencia y la sociabilidad, ya que “la aparentemente ilimitada capacidad humana para el conflicto y la violencia necesita ser balanceada por nuestra igualmente impresionante habilidad para la cooperación y el altruismo”.⁴⁵

Por otra parte, aunque recientemente las contribuciones derivadas de las neurociencias en algunos casos parecieran estimular un renovado enfoque determinista, ello no es necesariamente así ya que por lo general se tiende a admitir incluso en estas disciplinas que el origen de la agresión “es multidimensional, incluye aspectos genéticos, biológicos y del entorno social”.⁴⁶

Además es relevante tomar en cuenta que los estudios que se han hecho desde esta perspectiva han considerado también aspectos de la conducta humana relacionados con el comportamiento ético y cooperativo tales como, por ejemplo, los estudios sobre neuroética⁴⁷ o sobre el desarrollo de la empatía,⁴⁸ por mencionar algunos.

Esta evolución de la perspectiva en las teorías sobre la violencia fundamenta, por un lado, la posibilidad de no asumirla como un hecho inevitable de la vida humana y, por otro, la necesidad de generar conocimientos acerca de cómo fortalecer el comportamiento alternativo, es decir, la conducta cooperativa y pacífica. Arias Orduña comenta que este campo de investigación ha estado marcado por el interés en promover una cultura de paz. Dice la autora a este respecto:

⁴⁴ Forgas, J. P. et al. *The psychology of social conflict and aggression. Homo aggressivus revisited*” p. 16.

⁴⁵ *Ibid*, p. 4.

⁴⁶ Ramos-Loyo, J. *Psicobiología del procesamiento emocional*, p. 77.

⁴⁷ Álvarez-Díaz, J. A. *Neuroética: una introducción*.

⁴⁸ Ramos-Loyo, J. *Op. cit.* pp. 80-82.

[...] A lo largo de las últimas décadas el estudio de la agresión está marcado por un profundo interés en transformar la sociedad, de tal forma que contribuya al desarrollo de una cultura de la paz en la que la justicia, la igualdad y la ausencia de humillación prevalezcan sobre otras formas de cultura que pueden fomentar la agresividad. Desde esta perspectiva no se plantea tanto la extinción de los comportamientos agresivos como la creación de una sociedad que aliente los comportamientos alternativos.⁴⁹

Esta evolución de las tres áreas de investigación mencionadas (los estudios sobre paz, sobre conflictos y sobre violencia), plantea la necesidad de ampliar y profundizar el conocimiento que actualmente se tiene sobre los EMC en las distintas esferas de las relaciones interpersonales, explorando los factores que inciden sobre ellos y tomando en cuenta, así mismo, que el conflicto interpersonal es, precisamente, uno de los contextos en que la emergencia de los comportamientos tanto violentos como pacíficos puede tener lugar.

Finalmente, con relación al ámbito educativo, la formación de competencias para el manejo constructivo de conflictos actualmente es valorada como un elemento que favorece una mejor convivencia, contribuye a la disminución de la violencia y fortalece una cultura de paz; esto, en todos los niveles educativos.

Debido a ello, existe un cierto consenso en considerarla como un elemento de la Educación para la Paz (EpP). Un ejemplo de ello es Xesús Jarés,⁵⁰ quien en su texto *Los sustratos teóricos de la educación para la paz* contempla como uno de los componentes de la EpP la *Educación para el conflicto y la desobediencia*, el cual contiene entre sus objetivos el “reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana”, “identificar y ejercitarse en el análisis de conflictos” y “conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos”.

Otro ejemplo es el trabajo de María Alejandra Aguilar Párraga y Natalia Castañón⁵¹ quienes al mencionar ocho pilares en los que se sustenta la EpP incluyen a la resolución de conflictos como el octavo de ellos explicando que, de alguna manera, todos los demás pilares convergen en este último debido a que la finalidad de la EpP es construir una cultura de paz y “para que esto se logre es de gran importancia que todos los individuos aprendan a resolver los conflictos

⁴⁹ Arias-Orduña, A. V. “*Psicología social de la agresión*”, p. 416.

⁵⁰ Jarés, Xesús R. *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, p. 8.

⁵¹ Aguilar-Párraga, M. A. y Castañón-Octavio, N. “*Una visión sobre la educación para la paz*”, p. 83.

de manera pacífica, convirtiéndolos en oportunidades para promover soluciones creativas, comunicarse efectivamente y aprender”.

Sobre esto es relevante comentar dos cuestiones. La primera es que a pesar de que actualmente la EpP ha recibido un considerable impulso y se ha enriquecido su teoría y su práctica, los balances recientes muestran “que la educación para la paz requiere mayor compromiso social y concreción para poder llegar a las aulas y contribuir eficientemente al logro de la calidad y equidad del sistema educativo”.⁵² En ese marco, los estudios sobre EMC podrían contribuir a reforzar con datos empíricos la construcción e implementación de diversos programas formativos de habilidades sociales en los contextos escolares.⁵³

Una segunda cuestión que es importante tomar en cuenta, es que la efectiva realización de la EpP requiere no sólo de su implementación a partir de programas de intervención específicos, o de su incorporación al currículum formal de la educación. Viana-Orta⁵⁴ propone, a este respecto, conceptualizar una *doble vertiente* de la convivencia pacífica: “como formación necesaria para un verdadero desarrollo integral de las personas y como factor de la calidad de la educación impartida en nuestros centros e instituciones educativas”.

Es decir, que la EpP debe considerar a la convivencia pacífica no sólo como un fin a perseguir dentro de un enfoque de formación integral, sino también como un medio a través del cual ese fin habrá de irse realizando paulatinamente. La función formativa de la escuela no se ejerce solamente mediante la ejecución de los planes de estudio dentro de las aulas sino también a través de las prácticas que la institución propicia en la convivencia cotidiana entre los miembros de la comunidad escolar.

Además de lo anterior, la formación de habilidades para el manejo de conflictos, se considera también como un elemento significativo para el desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas. Por un lado, en el caso específico de los estudiantes universitarios, este interés se articula con las recientes tendencias de la educación orientadas hacia el aprendizaje colaborativo y la formación integral.⁵⁵ Entre sus objetivos, estas tendencias buscan que los futuros profesionales cuenten no sólo con los conocimientos y habilidades característicos de su área

⁵² García-Raga, L. et al. “*La educación para la paz en las políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro*”.

⁵³ Luna-Bernal, A. C. A. et al. “*Conflictos entre pares en el aula y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato*”.

⁵⁴ Viana-Orta, M. I. “*Convivencia, resolución de conflictos y mediación en el sistema educativo formal*”, p. 9.

⁵⁵ Vázquez-Capón, M. y López-Cabarcos, M. A. “*La gestión constructiva de conflictos. Propuesta y desarrollo de un taller práctico en el contexto universitario*”.

de especialidad, sino también con competencias interpersonales sólidas que les permitan desempeñarse eficazmente en el mundo laboral.⁵⁶

Por otro lado, en el caso de la formación de competencias ciudadanas conviene destacar lo señalado por Gutiérrez⁵⁷ en el sentido de la necesidad de impulsar una *cultura del manejo de conflictos* como fundamento de la ciudadanía democrática. La convivencia democrática se caracteriza por la pluralidad y, por tanto, por el conflicto; pero también por la tolerancia y, sobre todo, por el reconocimiento recíproco, los cuales son bases esenciales para la paz. Desde la perspectiva del presente trabajo, este reconocimiento implica no sólo la formación de una serie de actitudes de apertura y comprensión hacia los otros, sino también un *conjunto de habilidades psicosociales* sin las cuales ello no sería posible. A este respecto, Bailey y Ellerman⁵⁸ señalan que:

[...] Resolver conflictos interpersonales requiere un rango de habilidades cognitivas de resolución de problemas, por ejemplo, una conciencia de la relación entre medios y fines, un reconocimiento previo de los resultados, una apreciación de valores socialmente aceptables, un entendimiento de las causas del conflicto, y una habilidad para responder dinámicamente al conflicto generando y seleccionando estrategias apropiadas.

En congruencia con ello, Bickmore⁵⁹ afirma también que la formación en resolución de conflictos es una herramienta de desarrollo de capacidades para la ciudadanía democrática, tales como el razonamiento crítico y la toma de decisiones compartidas, y no solamente el aprendizaje de normas de no violencia.

Por todo lo anterior, se debe tener presente que habilidades tales como la toma de decisiones, la comunicación interpersonal, la asertividad, la autorregulación emocional o la empatía, entre otras, las cuales son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía democrática, todas ellas son estimuladas en las interacciones de conflicto interpersonal aunque solamente a condición de que las personas lo aborden de manera pacífica, a través del diálogo y la negociación. Como toda competencia, sólo se puede esperar un mejor desempeño en la medida en que cada persona se haga cargo de su propio mejoramiento a través de su constante ejercicio, lo

⁵⁶ Parra-Cabrera, H. F. y Jiménez-Bautista, F. “*Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios*” y Pegalajar-Palomino, Ma. del Carmen. “*Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios*”.

⁵⁷ Gutiérrez, C B. “*Cultura de conflictos en vez de tolerancia*”, p. 69.

⁵⁸ Bailey, J. y Ellerman, K. *Conflict resolution and causal attribution in adolescent offenders*, p. 2.

⁵⁹ Bickmore, K. “*Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education*”.

cual demanda el ver en los conflictos una oportunidad de crecimiento individual, comunitario y social.

Finalmente, conviene resaltar que este interés hacia el desarrollo de competencias ciudadanas impacta a todos los ámbitos de la vida social y, por tanto, el estudio de los EMC puede aportar información crucial a considerar en todos ellos, por ejemplo, en las relaciones de pareja, en las de amistad, en las dinámicas familiares, en el contexto laboral, en las interacciones comunitarias y vecinales, y en el ámbito gubernamental, entre muchos otros.

5. CONCLUSIONES

En síntesis, los cambios de perspectiva que han ocurrido en el seno de las áreas ocupadas de estudiar los conflictos, la paz y la violencia convergen en destacar el lugar central que ocupa el manejo de conflictos interpersonales en todos los procesos relacionados tanto con la tarea de disminuir y erradicar la violencia, como en los dirigidos a promover el paulatino reforzamiento y expansión de las prácticas de paz, incluyendo los objetivos de la EpP y la formación de competencias ciudadanas.

Por ello, la actual importancia del estudio de los EMC se fundamenta en la necesidad de generar conocimientos que contribuyan a esta labor aportando, por un lado, datos empíricos derivados de una gran cantidad de estudios conducidos en diversos contextos relacionales y, por otro, una nutrida tradición multidisciplinar con una viva discusión entre diversas perspectivas teóricas, modelos y aproximaciones metodológicas de la cual es posible derivar nuevas propuestas en permanente diálogo con otras áreas de conocimiento.

REFERENCIAS

- Aguilar Párraga, M. A. y Castañón-Octavio, N.. Una visión sobre la educación para la paz, *Revista Almanaque*, núm. 3, 2013, pp. 69-89.
- Álvarez-Díaz, J. A. Neuroética: una introducción, *Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*, núm. 15, 2015, pp. 157-187.
- Arias-Orduña, A. V. Psicología social de la agresión, en Morales-Domínguez, J. F., Moya-Morales, M., Gaviria-Stewart, E. y Cuadrado-Guirado, I. (Eds.), *Psicología social*, 3a. ed., Edit. McGraw-Hill / Interamericana de España, Madrid, 2007, pp. 415-440.
- Bascón-Díaz, M. J. Adolescencia, género y conflicto. El discurso argumentativo como herramienta de autorregulación, *Boletín de Psicología*, núm. 110, 2014, pp. 7-19.
- Bailey, J. y Ellerman, K. *Conflict resolution and causal attribution in adolescent offenders*, Criminology Research Council Report, University of Southern Queensland, Toowoomba, Queensland, Australia, 1992.

- Bickmore, K. Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, Vol. 31, núm. 2, 2001, pp. 137-162.
- Blake, R.R. y Mouton, J. S. *The Managerial Grid. Key orientations for achieving production through people*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1964.
- _____. The fifth achievement, *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 6, núm. 4, 1970, pp. 413-426.
- Caputo, A., Marzi, G., Maley, J. y Silic, M. Ten years of conflict management research 2007-2017: An update on themes, concepts and relationships. *International Journal of Conflict Management*, Vol. 30, núm. 1, 2019, pp. 87-110.
- Comins Mingol, I. Antropología filosófica para la paz: una revisión crítica de la disciplina, *Revista Paz y Conflictos*, núm. 1, 2008, pp. 61-80.
- De Dreu, C. K. W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., y Nauta, A. A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace, *Journal of Organizational Behavior*, núm. 22, 2001, pp. 645-668.
- Domínguez-Bilbao, R. y García-Dauder, S. *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*, Universidad Rey Juan Carlos. Servicio de Publicaciones, Madrid, 2003.
- Donohue, W. A. y Cai, D. A. (2014). Interpersonal conflict. An overview, en Burrell, Nancy A., Allen, Mike, Gayle, Barbara Mae y Preiss, Raymond W. (Eds.), *Managing interpersonal conflict. Advances through meta-analysis*, Routledge, New York.
- Enríquez-Del Árbol, E. (2000). “La paz y las relaciones internacionales en los inicios del mundo moderno”, en *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*, Universidad de Granada, Granada, España, pp. 229-253.
- Forgas, J. P. (2011). The psychology of social conflict and aggression. Homo aggressivus revisited. Forgas, J. P., Kruglanski, A. W. y Williams, K. D. (Eds.), *The psychology of social conflict and aggression*, Psychology Press, New York, 2011, pp. 3-17.
- Furnham, A. (2001). *Psicología organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*, trad. Gustavo Pelcastre Ortega, Oxford University Press, México.
- Follett, M. (2005). Las bases psicológicas: el conflicto constructivo, trad. Silvia García Dauder, Atenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, núm. 7, pp. 17-28.
- García-Raga, L., Alguacil-De Nicolás, M., y Boqué-Torremorell, M. (2019). La educación para la paz en las políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social and Education History*, Vol. 8, núm. 3, pp. 298-323.
- Gutiérrez, C. B. (2003). Cultura de conflictos en vez de tolerancia, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 14, pp. 63-70.
- Jarés, X.R. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz* [Cuadernos Bakeaz, núm. 8, Educación para la paz], Bakeaz, Bilbao.

- Kimsey, W. D. y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument for measuring youth and adolescent management message styles, *Conflict Resolution Quarterly*, Vol. 21, núm. 1, pp. 69-78.
- Kriesberg, L. y Dayton, B. W. (2012). *Constructive conflicts*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers.
- Laca-Arocena, F. A. (2003). *Elección de estrategias de afrontamiento del conflicto bajo presión de tiempo* (Tesis doctoral), Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.
- Luna-Bernal, A. C. (2018). Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz, *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, Vol. 22, núm. 73, pp. 3-24.
- _____. (2018). Perspectivas y actitudes hacia los conflictos: resolución, gestión, transformación, disolución, *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, Vol. 22, núm. 74, pp. 178-204.
- _____. (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales, *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, Vol. 24, núm. 78. [En proceso de publicación]
- Ma, Zhenzhong, Lee, Yender y Yu, Kuo-Hsun. (2008). "Ten years of conflict management studies: themes, concepts and relationships", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 19, núm. 3, pp. 234-248.
- Martínez-Guzmán, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*, 2a. ed., Icaria Editorial, Barcelona.
- Medina, F.J. y Munduate, L. Evaluación de la gestión del conflicto, en Munduate Jaca, Lourdes y Medina Díaz, Francisco José (Coords.). (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*, Ediciones Pirámide, Madrid, pp. 73- 89.
- Mejía-Ceballos, J. C. y Laca-Arocena, F. A. (2017). Conflictos entre pares en el aula y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato, *Revista Evaluar*, Vol. 17, núm. 1, pp. 45-78.
- Montiel T., F. (2015). El método Trascend. Mediación y transformación de conflictos, en Montiel T., y García, D. E. (Coords.), *Manual de construcción de paz. Una aproximación interdisciplinaria*, Resolución Creativa de Conflictos RECRECROM, Puebla, Pue., pp. 267-282.
- Munduate, L., Luque, P. y Barón, M. (1991). Styles of handling interpersonal conflict: an observational study, *Psicothema*, Vol. 9, núm. 1, pp. 145-153
- Muñoz, F. A. (2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto, en Muñoz, Francisco A. (Ed.), *La paz imperfecta*, Universidad de Granada, Granada, España, 2001, pp. 21-66.
- Paris-Albert, S. *Filosofía de los conflictos*, Icaria Editorial, Barcelona, 2009.
- Parra-Cabrera, H. F. y Jiménez-Bautista, F. (2016). Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios, *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, Vol. 8, núm. 1, pp. 3-11.

- Pegalajar-Palomino, M. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 77, núm. 2, pp. 9-30.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict, *Academy of Management Journal*, Vol. 26, núm. 2, pp. 368-376.
- . *Managing conflicts in organizations*, 3a. ed., Quorum Books, Westport, Connecticut, 2001.
- Ramos-Loyo, J. Psicobiología del procesamiento emocional. (2012), en Matute, Esmeralda (Ed.), *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*, 2a. ed., Edit. El Manual Moderno, México, pp. 65-86.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23a. ed., [versión 23.3 en línea]. Consultado: 12-VI-2020. <https://dle.rae.es/inherencia?m=form>
- Rhoades, J. A. y Carnevale, P. J. (1999). The behavioral context of strategic choice in negotiation: a test of the Dual Concern Model, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 29, núm. 9, pp. 1777-1802.
- Robbins, St P. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*, trad. Deras-Quñones, A. 7a. ed., Edit. Prentice- Hall Hispanoamericana, México.
- Ross, R. G. y Dewine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS), *Management Communication Quarterly*, núm. 1, pp. 389-413.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. y Kim, Sung Hee. (1999). *Social conflict. Escalation, stalemate and settlement*, 2a. ed., McGraw-Hill, New York.
- Sorenson, R. L., Morse, E. A. y Savage, G. T. (1999). A test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model, *International Journal of Conflict Management*, Vol. 10, núm. 1, pp. 25-44.
- Staats, S., Van Der Valk, I., Wim H. J., y Branje, S. J. (2018). Longitudinal transmission of conflict management styles across inter-parental and adolescent relationships, *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 28, núm. 1, pp. 169-185.
- Thomas, K.W. y Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Troyano-Rodríguez, Y. y Garrido-Torres, M.A. (2003). La resolución de conflictos, en Marín-Sánchez, M. y Garrido-Torres, M. Á. (Eds.), *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*, Ediciones Pirámide, Madrid, pp. 133-145.
- Valencia-Aguirre, A. C., Nava-Preciado, J. M. y Ureña-Pajarito, J.H. Avances en la línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes, *Revista Educ@rmos*, Vol. 8, núm. 32, 2019, pp. 155-180.
- Van De Vliert, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behaviour: theoretical frontiers*, Psychology Press, New York.

- Vázquez-Capón, M. y López-Cabarcos, M. (2016). La gestión constructiva de conflictos. Propuesta y desarrollo de un taller práctico en el contexto universitario, *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 14, núm. 2, pp. 184-204.
- Viana-Orta, M. I. (2018). Convivencia, resolución de conflictos y mediación en el sistema educativo formal, *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 27, pp. 7-10.



REFLEXIONES SOBRE NOSOTROS MISMOS DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINARIA

Ángela Karina Ávila Hernández

La paz no es la ausencia de conflicto, sino la presencia de
alternativas creativas para responder al conflicto
Dorothy Thompson

Como lo han hecho notar distintos autores,¹ pareciera presentarse una tendencia dentro de las Investigaciones sobre Paz (IP de ahora en adelante) que se caracteriza por investigar la violencia antes que la paz. Esto probablemente se deba a por lo menos dos razones, la primera de ellas es la tradición profundamente arraigada en la historia del desarrollo del pensamiento humano que caracteriza la vida en sociedad como una fuente primigenia de conflictos entre los seres humanos, la segunda razón probablemente tenga que ver con el hecho de que los actos violentos o de agresión resultan ser siempre mucho más salientes que aquellos que implican la convivencia pacífica. Esto es, si bien la violencia tiene muchas expresiones, su reconocimiento es relativamente sencillo; no así con la paz, que aún cuando también ha tenido, históricamente hablando, siempre una representación en las distintas culturas humanas, el análisis de estas formas de paz revela que aún en esas puede encontrarse un rastro de violencia.

Lo que se buscará con este capítulo es mostrar precisamente, cómo ha ido evolucionando el concepto de paz y cómo algunas características parecieran ser intrínsecas al ser humano. Para lograr esto, primero se abordará la forma griega de Paz, una de las más extendidas y actuales formas de entender la paz, o lo fue por lo menos hasta la segunda mitad del siglo pasado. Esto permitirá ver el origen del vínculo entre la paz y la justicia social, tema que será abordado en el segundo apartado,

¹ Cortés-Gómez, 2014; Matsuo, 2007; Trifú, 2018.

en el que también se verá que aún en las reflexiones utópicas aparece siempre la confrontación directa y la guerra como una posibilidad real, pero, además, que puede rastrearse también la dicotomía fundacional entre el “nosotros” y el “otro” de la que surge la injusticia y la violencia.

Por último, se reflexionará acerca de los orígenes evolutivos de estas dos características y se vincularán esto, por un lado, con algunos resultados interesantes de estudios conducidos desde la etología y las ciencias del comportamiento; además se establecerán relaciones con dos de las posturas actuales de las IP que plantean formas alternativas para entender la Paz.

Se reconoce el evidente carácter “occidentalista” que tiene el presente trabajo, en tanto que las alusiones más lejanas en tiempo se referirán a los griegos. Este sesgo cultural no se debe a nada más que a la imposibilidad actual de realizar una exposición medianamente profunda de las concepciones de paz en otras civilizaciones igual de antiguas y ricas culturalmente hablando.

1. LA PAZ COMO AUSENCIA DE GUERRA: PAZ-DOMINACIÓN

Dentro de la literatura de las IP se considera como la primera concepción de la misma a la que se conoce como Paz Negativa² y que se caracterizaría por la negación de la violencia directa en tanto que guerra. Las raíces de esta concepción pueden remontarse hasta la postura de los griegos. A este respecto Alganza- Roldan³ sostiene, a través del análisis que hace de las obras de poetas e historiadores, así como de los discursos escritos y de las inscripciones, que la paz para los antiguos griegos se encontraba sobre todo en relación con dos términos. El primero es *Eirene*, que haría referencia al estado de cosas que deviene a partir de la ausencia o el término de la guerra. El segundo, es *synthékai*, es decir, tratado, acuerdo formal y público que se instauraba a partir de cláusulas claras en las que se establecían los compromisos adquiridos tanto por los vencidos como por los vencedores. Su análisis entonces lleva a concluir a esta autora que la paz, para los griegos, estuvo siempre ligada al ámbito jurídico:

[...] el propio concepto de paz siempre estuvo ligado al ámbito de la Ley, aunque no hemos de acotarlo con criterios excesivamente rígidos, ni, por supuesto, modernos, sino como una esfera dinámica que se fue definiendo históricamente en el seno de la helenidad.⁴

² Galtung, J. *Violence, peace and peace research*.

³ Alganza-Roldán, M. *Eiréne y otras palabras griegas sobre la paz*.

⁴ *Ibid.*, p. 150.

Resalta también la diferencia que puede establecerse entre *Eirene* y *Spondé* (tregua) propuesta por Demóstenes; mientras que la paz sólo se hace entre iguales, la tregua implica que los vencedores imponen sus condiciones en los tratados. Precisamente esto es lo que se expresa en la Política de Aristóteles y en Isócrates, para quienes la guerra se volvía justa y hasta natural cuando se hacía con los bárbaros, es decir, los extranjeros. El establecer esto se fundamentaba en dos cosas, la primera, mantener el sistema según el cual la guerra era la forma en que se conseguía a los esclavos y sirvientes, y la segunda mantener la coherencia interna de este sistema según el cual los extranjeros no son considerados como iguales por lo que con ellos se debía establecer tregua y no paz. Como muestra de esto baste la siguiente cita de Isócrates rescatada por Alganza- Roldan:⁵

[...] Pues es vergonzoso pretender utilizar a los bárbaros como servidores en el ámbito privado, y en cambio en lo público permitir que tantos aliados los sirvan como esclavos... Esta es, en efecto, la única guerra que es mejor que la paz y más parecida a una peregrinación religiosa que a una expedición militar y que es provechosa tanto para los que quieren vivir tranquilos como para los que ansían hacer la guerra.

Desde tiempos de los antiguos griegos, la paz ha tenido por lo menos dos restricciones en cuanto a su posibilidad de existencia. En primera instancia, la restricción de que solo puede ser establecida entre iguales; la segunda, que la paz es un asunto de estados, o en el caso de los griegos, de ciudades-estado.

Pero, además, aún en el caso de la instauración de la paz y no de una tregua, el establecimiento de los tratados implicaba siempre, como ya se ha mencionado, que se manifestaran claramente cuáles serían las condiciones que debían mantenerse, sobre todo por los vencidos en la guerra, a fin de que la paz continuara. Esto sin duda implicaba, en la mayoría de los casos, que el estado de cosas posterior a la guerra no pudiese ser visto como nada más que la ausencia de guerra. Así, *Eirene* tenía dos caras, la primera de ellas, la que tenía para los vencedores que implicaba siempre beneficios, y la otra, la de los vencidos que implicaba siempre la pérdida de ciertas libertades. Esto nos muestra hasta qué punto la paz ha sido, históricamente entendida, como un estado de dominación.

Tal vez por lo anterior, y debido a la profunda raíz griega de la cultura “occidental”, es que puede establecerse una clara relación entre la “pacificación” y la posibilidad de dominar a otros para sostener los intereses de aquellos que resultan vencedores en la guerra. Las concomitancias que esto guarda con fenómenos tales

⁵ *Ibid.*, p. 144.

como la denominada “pacificación de la Araucanía”,⁶ la “pacificación de Argelia” o la “pacificación de la sierra gorda” resultan evidentes. A este respecto Neocleous⁷ pone de manifiesto que “preparar el establecimiento de un nuevo orden es la tarea de la pacificación”⁸ muestra cómo es que este mecanismo fue también utilizado, desde 1573, para lograr el control de América por parte de los conquistadores a partir de la declaratoria de Felipe II para que el proceso llevado a cabo en el nuevo territorio se llamara “pacificación” y no conquista.

Así, lo anteriormente expuesto, muestra que, lo denominado como paz negativa, lejos de sólo hacer referencia a la ausencia de guerra, presenta una forma específica en la que la paz es entendida, es decir, desde esta perspectiva la paz es dominación, control y creación de un nuevo orden, esto es: “reducir a una sumisión pacífica”⁹ al otro a través de acciones “políticas, económicas, psicológicas, militares”.¹⁰

Precisamente por esto es que Galtung¹¹ denomina a este tipo de paz como negativa, porque si bien implica la ausencia de un estado de guerra, es decir, de la existencia de una confrontación directa entre los seres humanos, este estado de cosas no deja de ser violento. El principal tipo de violencia que se encuentra en el supuesto estado de paz como simple ausencia de guerra es el de la violencia estructural¹² cuya característica principal es la ausencia de un actor o agente específico identificable que la ejecute; esto es, la violencia se presenta en tanto que existen personas que la padecen, personas que son vulneradas en sus derechos humanos o en la satisfacción de sus necesidades básicas, pero no puede establecerse claramente quién o quiénes son los responsables o causantes de tal violencia. Este tipo de violencia es precisamente la que se establecía, desde la antigüedad, como ya se ha visto, a partir de los acuerdos, o bien, a partir del no reconocimiento de ciertos grupos como iguales.

Así pues, la violencia estructural es la que se ejerce desde la composición misma de la organización social, puesto que es esta la que indica, mantiene y acota el lugar, los derechos, las relaciones, las acciones y las posibilidades de cada uno de sus integrantes. Es la estructura social la que posibilita, por ejemplo, que algunos

⁶ Foerster, R. y Milos, D. *Pacificación de la Araucanía. Correspondencia del P. Buenaventura Ortega*.

⁷ Neocleous, M. *La lógica de la pacificación: Guerra-Policía-Acumulación*.

⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁹ *Ibid.*, p. 17.

¹⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹¹ Galtung, J. *A structural theory of aggression*.

¹² _____ *Violence, peace and peace research*.

sean considerados como iguales mientras que otros no lo sean, que algunos tengan acceso a la satisfacción de todas sus necesidades, mientras que otros se clasifican como grupos vulnerables, tal como lo decía Galtung¹³:

[...] El punto importante aquí es que si las personas están muriendo de hambre cuando esto es objetivamente evitable, entonces la violencia es perpetrada, independientemente de si hay una clara relación sujeto-acción-objeto, [...] como en la forma en que las relaciones económicas mundiales están organizadas actualmente.

Precisamente por esto es que la paz conseguida después de la guerra, como simple anulación de esta, es siempre muy cercana a la injusticia social. Se reduce la violencia directa, pero se incrementa la indirecta, la invisible, la que no es ejecutada por nadie, pero al mismo tiempo, es responsabilidad de todos. Tenemos así la violencia que se ejerce sobre los pobres, los indígenas de cualquier lugar, las mujeres, los homosexuales, los ancianos, los migrantes, en fin, sobre todos aquellos que históricamente han sido considerados como diferentes. Esto mismo es perpetrado no sólo a través de las condiciones materiales de existencia, sino que, además, se perpetúa a través de lo que este mismo autor denominará, algunas décadas después, violencia cultural, que se refiere precisamente a esas otras acciones no militares a las que se hace referencia en la “pacificación”.

La violencia cultural posee la función de legitimar la violencia estructural y la violencia directa,¹⁴ son todos aquellos símbolos, mecanismos, prácticas y discursos que sirven para que la violencia directa o la estructural sea interiorizada como pertinente, correcta y, en algunos casos, hasta necesaria. A este respecto, resulta bastante ilustrativa la lectura de *La Política* de Aristóteles, sobre todo cuando hace mención de la naturaleza inferior de las mujeres y los esclavos. Este discurso, que ha pasado de generación en generación durante muchos siglos, sigue siendo, para algunos, una fuente de legitimidad para la violencia de género y para el racismo, y lo fue también para la esclavitud.

Uno de los efectos más contundentes de la violencia cultural, y que por ende es uno de los más buscados dentro de los procesos de pacificación, es el de la alienación. Esto es, la interiorización por parte de los violentados de los preceptos que justifican y legitiman su condición de violentados. Cuando este proceso se logra, se tiene entonces una paz-dominación duradera, en tanto que lo que en el fondo es violento se juzga como justo, como parte del orden natural de las cosas. Así, tanto

¹³ *Ibid.*, p. 171

¹⁴ Galtung, J. *Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses*.

quienes ejecutan las acciones violentas, como aquellos que las reciben, legitiman y aceptan las mismas. Ya sea porque se apele a cuestiones religiosas, de naturaleza humana, o del orden natural de las cosas, el resultado es siempre el mismo, la aceptación y reproducción de la violencia. Así, «es completamente natural que algunas personas ganen millones por que se esfuercen más, mientras otras no ganan ni siquiera el salario mínimo porque no se esfuercen lo suficiente»; «es completamente comprensible que los cercos económicos sean impuestos a ciertos países»; «es comprensible que las grandes transnacionales demanden a los estados por afectar su ganancias al parar sus actividades o que las empresas despidan a sus empleados, sin indemnización, en una pandemia»; «es perfectamente comprensible la brecha salarial entre géneros en tanto que los hombres son los principales proveedores en una familia»; «es perfectamente comprensible que los migrantes sufran todo tipo de vejaciones en tanto que ellos mismos se arriesgan al salir de su país»; «es completamente comprensible y hasta necesario que el gobierno encarcele, golpee y viole los derechos humanos de los y las manifestantes porque están rayando paredes»; «es una exageración buscar que los animales no sean maltratados, después de todo no son personas»; la enunciación podría seguir, pero lo importante es resaltar cómo, con cada una de estas frases, lo que se está haciendo es justificar y perpetuar las condiciones violentas que estructuran nuestra cultura actual, es decir, forman parte de nuestra violencia cultural.

Así pues, a partir del análisis realizado por Galtung, es difícil ya sostener que la erradicación de la confrontación directa sea sinónimo de paz; en palabras de este autor:

[...] ¿Cuán limitado es ver la paz como opuesto a la guerra, y definir los estudios de paz como los estudios referidos a la evitación de la guerra, y más en particular, las grandes guerras o súper guerras (definidas como las guerras entre potencias grandes o medias), y aún más especialmente a la limitación, la abolición, o el control de las armas de destrucción masiva? De esta forma se dejarían fuera importantes interconexiones entre los diferentes tipos de violencia, en particular la forma en la que un tipo de violencia puede ser reducido o controlado a expensas de un aumento o mantenimiento de otro.¹⁵

Resumiendo, ver la paz como ausencia de guerra implica un reduccionismo en por lo menos dos sentidos, el primero de ellos es considerar que la ausencia de confrontación directa es suficiente para erradicar la violencia y el segundo es que la violencia sólo se presenta entre naciones. Este reduccionismo lo pone de

¹⁵ *Ibid.*, p. 151.

manifiesto Matsuo¹⁶ en las primeras investigaciones sobre la paz, aunque aclara que probablemente se debiera a que los “primeros estudios de paz fueron fuertemente motivados por la reflexión sobre las tragedias de la Segunda Guerra Mundial y por el sentido de crisis en la supervivencia humana causada por el peligro de una guerra nuclear total entre las superpotencias”.¹⁷

No obstante, como se ha hecho notar desde el comienzo de este capítulo, pareciera que el reduccionismo puede ser rastreado hasta la Grecia anterior a la presente era, por lo que pareciera que esta tendencia de entender la paz como erradicación de la confrontación directa a costa del establecimiento de la violencia estructural y la implementación de mecanismos de violencia cultural, tiene una data más antigua que el término de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, lo que sí resulta cierto es que a partir de finales de la década de los 60 esta concepción de paz cambia. Prueba de esto último son los escritos de Galtung¹⁸ y de Dasgupta.¹⁹ En ambos textos se pone de manifiesto la necesidad de introducir en la definición de la paz valores tales como la equidad, la prosperidad económica, la salud, la educación, y en general, el respeto equitativo de todos los derechos humanos; en pocas palabras, en la erradicación de la violencia estructural y de la violencia cultural. Así, la definición que se proponía de paz involucraba la erradicación de todo tipo de violencia.

Esto último implicó también que se reconocieran las distintas dimensiones en las que puede hablarse de paz. Esto es, dejó de entenderse a la paz como un asunto exclusivo de la relación entre las naciones y se empezó a reconocer que la paz también podía predicarse de las relaciones interpersonales y hasta de la relación con uno mismo.

2. LA PAZ COMO ERRADICACIÓN DE LAS VIOLENCIAS: PAZ-JUSTICIA SOCIAL

La primera referencia que se hace a la paz positiva puede rastrearse en el texto publicado por Galtung en 1969.²⁰ En dicho documento, se hace notoria la violencia estructural producto de la paz cuando se entiende esta como la simple anulación de la guerra. La paz entonces tendría que estar relacionada con la ausencia de violencia personal y la existencia de justicia social a fin de que se erradicaran

¹⁶ Matsuo, M. *Concept of peace in peace studies: A short historical sketch*.

¹⁷ *Ibid.*, p. 16.

¹⁸ Galtung, J. *Violence, peace and peace research*.

¹⁹ Citado por Matsuo, *Matsugu*.

²⁰ Galtung, J. *Violence, peace and peace research*.

realmente las condiciones violentas dentro de un contexto determinado. Tal como lo vuelve notorio la propuesta de la paz positiva, se requiere que la “pacificación” deje de implicar la dominación de unos sobre otros y los “acuerdos” a los que se lleguen tengan como resultado el establecimiento de condiciones que sean óptimas para todos en todos los aspectos. Precisamente por esto es necesario que se atienda lo que se ha querido enunciar con el término “justicia social”. Una de las primeras referencias de la justicia social, tal como es entendida en este momento, es de nuevo Aristóteles, quién reflexiona sobre la justicia distributiva en el libro V de la *Ética a Nicómaco*:

[...] Así pues, si lo justo es desigual, lo justo es igual, lo cual, sin necesidad de argumentos, todos lo admiten. Y puesto que lo igual es un término medio, lo justo será también un término medio. [...] lo justo será un término medio e igual en relación con algo y con algunos. [...] Por tanto, lo justo deberá requerir, por lo menos, cuatro términos: pues aquellos para quienes es justo son dos, y las cosas en las que reside también son dos. De ahí que se susciten disputas y acusaciones, cuando aquellos que no son iguales no tienen o reciben partes iguales y cuando los que son iguales tienen y reciben partes iguales. [...] Lo justo es entonces la proporción, y lo injusto lo que va en contra de la proporción.²¹

No obstante, como puede observarse en la concepción aristotélica, y como era de esperarse en tanto el contexto histórico que se describió en el primer apartado del presente capítulo, la justicia, como la paz, solo puede darse entre iguales, por lo que concederle libertad y los mismos derechos que se les daban a los ciudadanos y a las mujeres era una injusticia para Aristóteles, se estaba cometiendo una injusticia en tanto que se le estaba dando de manera igual a aquellos que no son iguales. Este tipo de justicia tiene que ser revisada con extremo cuidado cuando se establece como uno de los requerimientos necesarios para la paz porque los o el criterio que será utilizado para predicar la igualdad de las personas corre el riesgo de instituir como desiguales a aquellos que desde otra perspectiva podrían ser iguales. Esta cuestión es la que se encuentra en el fondo de todas las discusiones a este respecto, ¿cuál debe ser el criterio para juzgar la igualdad o desigualdad entre las personas? ¿La nacionalidad, el estatus político-económico y el género como lo eran en la antigua Grecia? ¿Cuál o cuáles son los criterios para establecer que se dará a cada quién lo que merece?

²¹ Aristóteles. *Ética Nicomaquéa*, pp. 133 y 135.

Pueden rastrearse, históricamente, tres distintas formas de responder este cuestionamiento sobre lo que la justicia es y cómo debe practicarse para mantener una sociedad en paz. Una de ellas se aborda mediante experimentos mentales o contrafactuales, y son todas aquellas posturas que presentan sociedades perfectas o utopías. Las otras dos propuestas parten de las sociedades tal y como se presentaban en la realidad, y a partir de ellas, buscan establecer lo que podría ser el criterio y los mecanismos que deberían implementarse para alcanzar la justicia y con ello la paz.

Dentro de la primera línea de pensamiento se encuentra la República de Platón, en esta obra el autor plantea como un ejercicio de la imaginación el esclarecer cuáles serían las condiciones, estructuración y requerimientos de una ciudad perfecta. En primera instancia, en esta *polis* la propiedad debería ser comunal puesto que esto implicaría que absolutamente todos los que vivieran en la misma, cuidarían y se ocuparían de sostenerla. La erradicación de la propiedad privada implicaría, como consecuencia, la justicia social, porque si bien es cierto que también proponía una división social del trabajo mediante su mito de las razas, establece claramente la anulación de los lujos innecesarios aún para los gobernantes (hombres y mujeres de oro y por ende filósofos) y el aseguramiento de la satisfacción de necesidades de todos los habitantes (no sólo comida, y vivienda, sino también educación y salud). Precisamente por esto es que el primer planteamiento de una sociedad comunista puede ser referido a este autor. No obstante, un análisis más profundo del planteamiento platónico, arroja también ciertas formas que podrían resultar en violencia estructural, una de ellas es aquella que tiene que ver con la educación que deberían recibir las y los ciudadanos, quienes, en función de la “raza” a la que pertenecían (oro-gobernantes, plata-defensores, bronce-artesanos y campesinos) deberían ser instruidos en las habilidades y conocimientos necesarios para el correcto desempeño de sus habilidades en la *polis*. Si bien es cierto que Platón establecía que la raza de cada ciudadano no dependía de la raza de los padres sino de las habilidades propias de cada individuo, resultaría muy difícil mantener la justicia cuando de entrada se propone una educación no igualitaria. Cabe aclarar, además, que, si bien Platón no propone como Aristóteles una diferencia entre hombres y mujeres, si lo hará en cambio entre locales y extranjeros.

Cientos de años después de este primer intento por caracterizar una ciudad-estado perfecta, aparece la primera de las obras de corte utópico que es, precisamente, la que da nombre al género: *Utopía* de Thomas More publicada en 1516. En ésta, el autor propone la existencia de una isla llamada, precisamente, Utopía (el no lugar), en la que reina la justicia social. La justicia social se alcanza mediante la erradicación de la propiedad privada y en su lugar la instauración de la propiedad comunal (la misma fórmula que se veía ya

en Platón), de esta manera, tanto la posesión de los medios de producción como de la distribución de los bienes se reparte de manera equitativa entre todos los habitantes. Debe hacerse notar también, que todos los habitantes de la isla trabajan, es decir, participan de las labores necesarias para la satisfacción de las necesidades de todos los habitantes de las mismas y se pone un especial énfasis en que todos los miembros deben dedicar algunas horas a la agricultura. Pero, además, este hecho (la participación colectiva en la satisfacción de las necesidades de todos), es precisamente lo que sustenta la igualdad entre todos los habitantes de la isla. Todos son iguales porque todos trabajan, por lo que todos participan equitativamente en la distribución de la riqueza. El sistema político era una democracia representativa cuyas elecciones se celebraban anualmente.

No obstante, aún cuando la descripción que se hace de la forma en que los habitantes de la isla de Utopía viven cotidianamente implica un verdadero estado de igualdad, que para algunos ha sido considerado incluso un ejemplo de sociedad disciplinaria al estilo foucaultiano,²² lo cierto es que en su descripción también puede encontrarse ese criterio que demarca quiénes son los no iguales y por ende quiénes son los que permanecerán fuera de ese estado de justicia social y paz:

[...] Los prisioneros de guerra, excepto los agresores, no son considerados como esclavos; tampoco los hijos de esclavos, ni los que pueden comprar como tales en otras naciones; en cambio, reducen a servidumbre a todo el que por algún delito mereció este castigo o fue condenado a muerte en una ciudad extranjera. [...] Tratan aún con mayor rigor a sus propios conciudadanos por considerarlos más culpables y merecedores de penas más graves, ya que preparados por una excelente educación al ejercicio de la virtud, no han sabido apartarse del mal²³.

Para los utopienses entonces, aquellos que no pueden ser considerados como iguales son aquellos que han cometido algún delito dentro o fuera de Utopía. Además, la guerra, aunque More la plantea como “cosa totalmente bestial”²⁴ y dice que los habitantes de esta isla “estiman que nada hay menos glorioso que la fama que en ella se obtiene”²⁵, establece que es necesaria cuando se trata de defender el territorio de posibles invasiones, cuando es necesario ayudar a otros, o bien, conquistar nuevos territorios, esto último solo en el caso en el que los pobladores originales no quieran convertirse a la cultura utópica.

²² e.g. Bidegain-Ponte, Germán. *La utopía de Tomás Moro: una sociedad disciplinaria*.

²³ Moro, T. *Utopía*, p. 99.

²⁴ *Ibid.* p. 108.

²⁵ *Ibid.* p. 108.

Así, vemos que la sombra de los otros diferentes a nosotros, y de la emergencia de una confrontación directa con esos otros, es siempre una posibilidad contemplada entre quienes reflexionan sobre lo social, aun cuando el tipo de reflexión implique el ejercicio de imaginar una sociedad perfecta.

Esto mismo puede ser encontrado en *La imaginaria Ciudad del Sol* (*Idea de una república filosófica*) de Tomasso Campanella, quien retoma la idea platónica de una sociedad gobernada por los amantes de la sabiduría donde la propiedad es también comunal y es de hecho mucho más cercana su propuesta a la de Platón en la que incluso se proponía la abolición del matrimonio. A diferencia de lo propuesto por More, la Ciudad del Sol no se rige por un senado, sino por un monarca y, debajo de él tres triunviros o jefes adjuntos: Pon (Poder), Sin (Sabiduría) y Mor (Amor). Pon está encargado de todo lo relativo a la guerra y a la paz, así como también todo aquello relacionado con lo militar. Sin es competente en todo lo concerniente a las ciencias, las artes, las escuelas y los avances tecnológicos; por último Mor se encarga de todo lo concerniente a la procreación. No obstante, los criterios para considerar a los otros como iguales vuelven a dejar sentir su peso a lo largo de la lectura de esta propuesta ideal:

[...] A los sorprendidos en flagrante acto de sodomía, se les reprende y castiga a llevar durante dos días los zapatos atados al cuello, en señal de haber invertido el orden natural de las cosas. Si reinciden, el castigo va aumentando y puede llegar hasta la pena de muerte.²⁶

Además de lo anterior, que podría ser calificado como violencia estructural y también cultural, y hasta la enunciación de la posibilidad de castigo directo, como ya se ha hecho notar, se tenía un jefe encargado de todos los asuntos militares, de la paz y de la guerra, por lo que, en esta ciudad ideal, la confrontación directa nunca dejó de ser una posibilidad. Así pues, pareciera que aún en los intentos que se han hecho por establecer cómo sería una sociedad igualitaria en la que reinara la justicia social, ni la guerra, ni la violencia estructural, ni la cultural, quedan fuera. Precisamente por esto es que, desde una postura distinta como la utilitarista se parte del reconocimiento de la complejidad de la naturaleza humana, la que, a su vez, complejiza las relaciones sociales. Los principales representantes de esta postura (David Hume, Adam Smith, Jeremy Bentham y John Stuart Mill) tenían como principal supuesto que los seres humanos son movidos por sus impulsos más básicos, por lo que las dos grandes categorías en las que estos pueden clasificarse son aquellos que dan placer y aquellos que causan dolor. Por supuesto, los seres

²⁶ Campanella, T. *La imaginaria ciudad del sol (idea de una república filosófica)*, p. 56.

humanos siempre buscarán el placer antes que el dolor, aún cuando esto implique el causar dolor a otros.

De ahí que las confrontaciones, las peleas, las guerras, son en última instancia, un efecto colateral de la naturaleza humana. Precisamente por esto es que, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, se debe seguir la máxima según la cual debe buscarse siempre el mayor bien para el mayor número de personas. La justicia social se traduce no en que todos los miembros de la sociedad reciban lo mismo, sino que la mayoría esté bien, aunque eso pueda implicar que unos cuantos la puedan pasar realmente mal. De esta forma, las personas, con sus características, acciones, cualidades, propiedades, etcétera, dejaron de ser el criterio para establecer la justicia social a través de la igualdad o desigualdad entre las mismas, el criterio estaba puesto ahora en la cantidad de personas que podían ser beneficiadas.

Si bien es cierto que en primera instancia este giro pareciera establecer de inicio la igualdad entre todas las personas independientemente de cualquier otro criterio, lo cierto es que en términos del efecto de la implementación en la práctica de esta postura, este resulta ser un verdadero catalizador para la desigualdad social y con ello la emergencia de confrontaciones. Después de todo, en el fondo, lo que se está diciendo es que es completamente necesario que la sociedad implique cierta violencia estructural para funcionar, dado que los recursos son escasos y la máxima es procurar el mayor bien para el mayor número, la violencia estructural no es sino un subproducto de la aplicación de esta máxima. Precisamente en esta enunciación es en la que puede apreciarse más claramente, la forma en que este discurso es también una forma de violencia cultural, es una forma de normalización de la imposibilidad de lograr la justicia social al modo planteado por las posturas utópicas.

Por otra parte, las posturas que han sido denominadas como contractualistas establecen, *grosso modo*, que la paz solo puede ser lograda en la medida en la que los seres humanos renunciemos a ciertas libertades para depositarlas en un tercero (el monarca o el estado), a fin de que este se convierta en el procurador de justicia y al mismo tiempo asegure el respeto de la vida y las libertades de todos. El más clásico representante del contractualismo es Thomas Hobbes, quien en su obra *El Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil* presenta una explicación del origen del Estado que guio la comprensión de la naturaleza humana desde su postulación, hasta la segunda mitad del siglo pasado. En este texto Hobbes hipotetiza que el estado de naturaleza del ser humano, implicaría una lucha constante en tanto que no habría absolutamente nada que pudiera regular el comportamiento de los individuos. Sin normas sociales e instituciones que hicieran valer estas normas, los seres humanos viviríamos en una guerra constante. Precisamente para evitar este estado violento de cosas es que se establece un contrato tácito entre los seres

humanos y aquel que será el monarca, para otorgarle a este la potestad sobre sus acciones. Con esta renuncia se logra un bien mayor que es la salvaguarda de la vida y del bienestar.

Si bien es cierto que, tal y como lo hace notar Rawls,²⁷ Hobbes no plantea la existencia real de dicho estado de naturaleza, sí plantea su existencia como una posibilidad si el estado o el soberano no existieran. Esta idea es la que normalmente se viene a la cabeza cuando se habla de la imposibilidad de la existencia de la convivencia social en un mundo anárquico, aunque esto implique el desconocimiento de las propuestas anarquistas. Así lo que sustenta a esta postura es que para que la paz se logre, debe instaurarse un sistema en el que los seres humanos renuncien voluntariamente a sus libertades y se sometan ante la voluntad de un soberano o de un gobierno. Esto, como puede verse, resulta ser muy similar a lo que planteaban los griegos.

Estas tres grandes corrientes de reflexión sobre lo social y las condiciones que deben cumplirse para establecer la paz, implican, desde su acto fundacional a la violencia estructural y hasta la cultural, no solo la directa. Cabe entonces, válidamente, preguntarse si realmente es posible la erradicación de la violencia.

Un cuestionamiento como éste debe ser planteado con cuidado a fin de no servir como una apología de la violencia, precisamente por ello es necesario realizar algunas aclaraciones a este respecto.

3. LA PAZ COMO UN ASPECTO DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

A fin de no caer en dicha apología de la violencia, en primera instancia tendrían que analizarse los distintos niveles en los que se presenta la violencia y establecer si se está afirmando la imposibilidad de la erradicación de la misma en todos los niveles o sólo en algunos de ellos. A este respecto Palacios et al.,²⁸ establecen una distinción que resulta pertinente. Para estos autores existen por lo menos dos niveles en el análisis de la violencia: a saber, el nivel de las relaciones entre las personas y el nivel de las relaciones entre grupos de personas. Si bien es cierto que a este análisis le faltaron por lo menos otros dos niveles como es el personal (violencia contra uno mismo) y el que implica la distinción necesaria entre los grupos y los países, lo cierto es que pone de manifiesto que, en última instancia, el nivel más básico en sentido social y que al mismo tiempo sirve como condición de posibilidad para los otros niveles, es el interpersonal. Precisamente esto es lo que se revela cuando regresamos

²⁷ Rawls, J. *Lectures of the History of Political Philosophy*.

²⁸ Palacios, et al., *Un andamiaje conceptual para el transitar de una convivencia violenta a una pacífica*.

a las primeras reflexiones sobre la paz y la guerra. Estas reflexiones, como ya se ha visto en el primer apartado, giraban en torno de las personas de carne y hueso y de la forma en que estas se comportaban o debían comportarse entre ellas de acuerdo con ciertos criterios. Es también a partir de estas relaciones básicas que las más complejas, como las que hacen posible a la violencia estructural o a la cultural, pueden surgir, mantenerse, reproducirse o transformarse.

Se veía también que los criterios para establecer la igualdad entre las personas o lo que es lo mismo, la pertenencia o no a ciertos grupos, es el origen de los mecanismos mediante los que se impondrán tanto la violencia estructural como la violencia cultural. Por ello es que reflexionar acerca de estos criterios resulta ser tan necesario. Pero la reflexión no acaba en mostrar su origen subjetivo, convencional e histórico, sino que se requiere también indagar qué es lo que sustenta, por un lado, que los seres humanos siempre estén estableciendo criterios para demarcar un “nosotros” y un “otros”, y por otro, que entrar en confrontaciones directas se vea siempre como una posibilidad real. A continuación se desarrolla la segunda.

Para indagar acerca de por qué la confrontación directa parece siempre una posibilidad real y es de hecho tan fácil que se presente en las interacciones cotidianas entre los seres humanos, los grupos y hasta las naciones, es necesario que se recurra a los resultados de las indagaciones sobre comportamiento humano desde una perspectiva evolutiva y comparada. A este respecto resulta interesante lo establecido por el ya fallecido arqueólogo Lawrence H. Keeley en uno de sus capítulos sobre la guerra en las primeras etapas de la humanidad:

[...] Cuando comencé mi libro (Keeley, 1996) sobre la guerra tribal y la guerra prehistórica, esperaba encontrar que, si bien la guerra había existido en el pasado profundo del ser humano, ésta había incrementado en mortalidad y destructividad con el tiempo y la evolución social. En lugar de ello, lo que encontré me sorprendió; volví a verificar y agregué todos los datos posibles a mi investigación. Lo que encontré fue que la guerra de las sociedades previas a los estados, era tan mortal, tan destructiva y, francamente, tan despreciable como la realizada por cualquier estado antiguo o moderno.²⁹

Esta cita parecería darle la razón a los planteamientos Hobbsianos acerca del estado de naturaleza, parecería entonces que efectivamente esa guerra de todos contra todos existió, y más aún, que los estados no son suficientes para ir en

²⁹ Keeley, L. *War before Civilization-15 years on*, p. 23.

contra o dosificar la naturaleza humana. No obstante, se debería poner este tipo de aseveraciones tan generales en perspectiva. Para ello se propone retomar las observaciones en comportamiento social que se han realizado en otras especies animales muy cercanas a la humana, a saber, los chimpancés. El supuesto detrás de esta comparación es que el ser humano debe la complejidad de su comportamiento al lenguaje y la posibilidad de establecer convenciones e instituciones como formas de regular su comportamiento, por lo que si la naturaleza del ser humano es violenta, la naturaleza de los chimpancés debería ser, por lo menos, más violenta debido a que no poseen las características propiamente humanas.

Pues bien, cuando se observa el comportamiento de los primos evolutivos del humano, se encuentra que entre ellos también se presentan guerras entre grupos, asesinatos en los que algunos machos se unen para matar a otro, violaciones, incluso, se han reportado casos de infanticidios o de canibalismo.³⁰ No obstante, lo que resulta sorprendente, es que los estudios observacionales han concordado que este tipo de eventos no son cotidianos, son más bien raros, son eventos que se presentan de manera aislada en el tiempo y provocados por ciertas alteraciones específicas del ambiente. Se ha encontrado también que el mayor tiempo de convivencia en grupo es empleado en actividades que tienen que ver con la promoción de las “buenas” relaciones sociales y el mantenimiento de la paz, estas actividades son sobre todo las de acicalamiento, consuelo, reconciliación y permanencia cerca.³¹

Lo anterior presenta una imagen muy distinta de la que podría esperarse si el supuesto del estado de naturaleza hobbsiano fuera cierto. Los chimpancés no tienen nada de lo que se supone podría prevenir que se encontraran siempre en un estado de confrontación continua y aun así, no lo están.

Ahora bien, ¿qué puede decir esto acerca del ser humano? Lo que resulta más evidente es que ni el estado, ni las instituciones, ni las normas, ni aún el lenguaje, parecieran ser necesarios para que los individuos modulen su comportamiento de forma tal que la convivencia entre ellos pueda presentarse de manera pacífica. Dado que la convivencia pacífica se presenta de manera cotidiana entre otras especies de primates, no hay razones para establecer que sea diferente en el ser humano.

³⁰ Cfr. Wrangham, R. W. y Glowacki, L. *Intergroup aggression in chimpanzees and war in nimadic hunter-gatherers*; Ghiglieri, M. y Rice, M. *Of chimps and Man: rape, Murder, War, and Genocide*; y Watts, D. y Mitani, J. *Infanticide and cannibalism by male chimpanzees at Ngogo, Kibale National Park, Uganda*.

³¹ Cfr. Calhoun, J. *Population density and social pathology*; Sherrow, H. *Violence across animals and within early hominids*.

No obstante, debe recordarse que también entre los chimpancés se han encontrado todos los tipos de violencia directa que se encuentran entre los seres humanos, por lo que tampoco habría razones por las cuáles pensar que no son parte de nuestra “naturaleza” primate.

Por tanto, si bien la erradicación de la violencia puede resultar, desde alguna perspectiva, deseable, debe reflexionarse si esto implicaría que con ella se estaría erradicando uno de los mecanismos de adaptación más extensamente difundidos entre todas las especies animales. La agresión, que es el referente individual de la violencia, permite a los organismos mantenerse a salvo, defenderse contra posibles predadores y competidores; es, en última instancia, el término que se utiliza para expresar lo que un organismo secreta, produce, interpreta y ejecuta cuando busca mantenerse a salvo o perpetrar su existencia.

Así, dentro de la convivencia social en todo el mundo primate, la agresión, además del acicalamiento, la permanencia en grupo, las reconciliaciones, las consolaciones, el apareamiento, la crianza, el forrajeo, la alimentación, el juego y el sueño, todas forman el conjunto de las actividades que llenan la cotidianidad de cada grupo.

Además de lo que ya se dijo en relación con la proporción de tiempo gastado en la agresión, es importante hacer notar, que dentro del mundo primate pueden distinguirse dos tipos de agresión: aquella a la que le llaman agresión letal, que en nuestros términos sería la agresión directa en tanto que implica un daño físico al otro u otros (peleas, guerras, etcétera), y la agresión no letal, que son más bien conductas que podrían ser interpretadas como amenazas (sacarse los dientes, perseguirse, golpearse el pecho frente a otros, cargar y arrastrar palos o troncos frente a los otros con los que se tiene el conflicto, etcétera). Este tipo de agresión es de hecho la más común en el mundo primate, por eso es que la agresión directa o letal es tan rara. Buscar alternativas de resolución de conflictos sin llegar a la violencia directa es también una estrategia primate, y no solo humana, y es denominada como “ritualized fighting”.

La característica que sí es única del ser humano es que este, a diferencia de lo que los otros primates hacen, puede ritualizar sus peleas de forma tal que no representen ya ningún tipo de demostración de fuerza física (diálogo, procesos jurídicos de conciliación, el aparato de justicia civil, etcétera) como es el caso en las peleas ritualizadas del mundo primate.

El reconocimiento de todo lo anteriormente expuesto implica por lo menos tres consideraciones muy importantes para las Investigaciones sobre la Paz: 1) que pareciera que el ser humano comparte esta naturaleza dual de convivir en paz y en guerra, con todas las otras especies primates, especialmente con los chimpancés;

2) que los chimpancés, y en general todos los organismos, poseen estrategias alternativas para los conflictos que implican el no entrar en confrontaciones directas; 3) la necesidad de repensar lo que se entiende por paz a partir de la toma en consideración de lo anteriormente expuesto.

Respecto a la primera consideración, el reconocimiento de la posibilidad de que el ser posea ambas “naturalezas”, la violenta y la pacífica, implica una reconsideración de muchos supuestos. El primero de ellos, como ya se mencionó líneas arriba, es que las instituciones, las normas, y en general la “racionalidad” no son necesarias para que la paz se presente. El segundo sería el supuesto inverso, es decir, que es posible que el ser humano viva en una sociedad sin confrontaciones directas. El primer supuesto implica un conocimiento parcial de la naturaleza humana, y el segundo implicaría un esfuerzo para trascender del origen primate.

Así, vinculando esto con las indagaciones sobre la paz, pareciera que, de la misma forma que en muchos otros ámbitos de la construcción del conocimiento humano, el prejuicio de la supremacía del ser humano respecto al resto de los animales, impidió que se reconociera la capacidad del ser humano para la paz, además de para la guerra.

Pero esto no es todo, dado que durante la mayor parte de esos 2000 años en los que se ha pregonado la diferencia radical entre los humanos y el resto de las especies, también se han venido manteniendo y reproduciendo ciertos prejuicios e ideas respecto a la naturaleza humana y la forma en que debería establecerse la sociedad a partir de estas ideas (piénsese en las concepciones griegas tanto de justicia como de ciudadanía, paz y guerra), y tomando en consideración que el ser humano, igual que el resto de las especies sociales, aprende sobre todo por aprendizaje social e imitación, se tienen entonces sociedades que han sido construidas a partir del mito de la violencia y que por ello mismo, moldean, crean y reproducen personas y relaciones violentas.

Por otra parte, en relación con la segunda consideración, pareciera que existe un fundamento (podría decirse biológico, a falta de un mejor término) de la posibilidad de resolver los conflictos por otras vías que no sean la confrontación directa, esto en tanto que todos los primates de hecho resuelven sus conflictos, la mayoría de las veces, sin entrar en peleas reales. El reconocimiento de esto permitiría poner en perspectiva cuáles serían entonces las características propiamente humanas y aquellas en las que debe trabajarse de manera más apremiante para desarrollar estas formas alternativas de resolución de conflictos. Esto mismo se vincularía directamente con que las posturas actuales dentro de las Investigaciones sobre la Paz ya no plantean tan abiertamente la erradicación de la violencia. Lo que establecen es la necesidad de encontrar vías alternativas a las confrontaciones

directas como medios para resolver los conflictos. Estas vías, tendrían que ver con eso que nos permitiría trascender nuestra condición de primates que viven juntos en paz y en guerra, pero también y aun cuando parezca extraño, tendría que ver con reconocer a la agresión como una respuesta básica y adaptativa del ser humano a fin de que en lugar de buscar su erradicación, lo que se busque es su canalización por medios de violencia no directa, pero tampoco a través de la violencia estructural o la cultural.

Por último, retomando la tercera consideración que se desprende para las IP y que tiene que ver con la conceptualización de la paz, uno de los primeros supuestos acerca de la misma, es que esta sólo es posible entre iguales. ¿Por qué? Porque de lo contrario se entrará en conflicto en tanto que se incurrirá en actos de injusticia. Este es el profundo lazo que conecta la justicia con la paz. Así, de acuerdo con este supuesto, los seres humanos son incapaces de vivir en paz porque no son iguales, todos son diferentes y buscan cosas diferentes, por lo que los conflictos siempre estarán a la orden del día, y con ellos, un permanente estado de violencia y hasta de guerra si no se tienen las precauciones adecuadas. Prueba de lo profundamente arraigado que se encuentra este supuesto en la historia del pensamiento humano es la siguiente cita:

[...] *El medio del que se sirve la Naturaleza para lograr el desarrollo de todas sus disposiciones es el ANTAGONISMO de las mismas en sociedad, en la medida en que ese antagonismo se convierte a la postre en la causa de un orden legal de aquéllas.* Entiendo en este caso por antagonismo la *insociable sociabilidad* de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza perpetuamente con disolverla. Esta disposición reside, a las claras, en la naturaleza del hombre. El hombre tiene una inclinación a *entrar en sociedad*; porque en tal estado se siente más como hombre, es decir, que siente el desarrollo de sus disposiciones naturales. Pero también tiene una gran tendencia a aislarse; porque tropieza en sí mismo con la cualidad insocial que lo lleva a querer disponer de todo según le place y espera, naturalmente, encontrar resistencia por todas partes, por lo mismo que sabe hallarse propenso a prestársela a los demás. Esta resistencia es la que despierta todas las fuerzas del hombre y lo lleva a enderezar su inclinación a la pereza y, movido por el ansia de honores, poder o bienes, trata de lograr una posición entre sus congéneres, a los que no puede soportar por de los que tampoco puede prescindir. Y así transcurren los primeros pasos serios de la rudeza de la cultura, que consiste propiamente en el valor social del hombre [...] Sin aquellas características tan poco amables de la insociabilidad, de las que surge la resistencia que cada cual tiene que encontrar necesariamente por motivaciones de sus pretensiones egoístas, todos

los talentos quedarían por siempre adormecidos en su germen en una arcádica vida de pastores, en la que reinaría un acuerdo perfecto y una satisfacción y versatilidad también perfectas.³²

Lo que Kant pone de manifiesto es que el conflicto es parte de la naturaleza humana, el conflicto se presenta, de manera originaria, no en relación con los otros, sino en relación con nosotros mismos. Gracias a esa insociable sociabilidad que posee el humano y lo lleva a buscar a los otros pero también a aislarse o buscar imponer su voluntad, es que, por un lado, los seres humanos pueden desarrollar todas sus capacidades, según este autor, y con ello puede generarse la cultura en tanto que moral, jurisprudencia y establecimiento de constituciones civiles. Por tanto, desde la perspectiva kantiana el conflicto no sólo es visto como intrínseco a la vida social, sino que además, es completamente necesario para que, en el caso del ser humano, este trascienda su mera animalidad y se convierta en ser racional.

Otra cosa interesantísima que puede rescatarse de la cita anterior es la concepción kantiana del estado de cosas en el que se encontrarían los seres humanos si no se poseyera esta naturaleza dual. Esta “vida de pastores” en la que todos estarían de acuerdo y todos verían cubiertas sus necesidades, que para algunos, es el resultado de la justicia social y por ende la caracterización de la paz, es insuficiente para Kant. Dado su contexto ilustrado, este acuerdo implicaría que los seres humanos dejaran de buscar trascenderse a sí mismos.

Ahora bien, si se relaciona el planteamiento kantiano con la manera primate de estar en relación con los otros, se sostiene la postura kantiana de la originalidad del conflicto dentro de la vida social, no obstante, lo que no se sostiene es que la cultura es necesaria para que los conflictos sean modulados. Dentro del mundo primate existen mecanismos para ello.

Sin embargo, repensar entonces al conflicto como una característica intrínseca de la vida social, posibilita llevar la reflexión a un plano distinto. Posibilita, en primer lugar, repensar lo que se debería entender por paz bajo esta nueva mirada. Dos nuevas propuestas han sido planteadas desde las IP: la paz imperfecta y la paz neutra.

Con el término de Paz Neutra, Jiménez-Bautista intenta resaltar que pensar y actuar desde la paz implica siempre un compromiso activo para neutralizar los efectos y los mecanismos de la violencia estructural y la cultural o simbólica:

³² Kant, I. *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. pp. 40-41.

[La paz neutra es] un esfuerzo intelectual (empático, no violento y creativo) para eliminar la violencia cultural defensora de las violencias directas y estructurales [...] y que como [...] la paz total y absoluta no existe ya que ésta debe convivir con el conflicto y su regulación pacífica empatiza e implica la capacidad humana de desear la no violencia, la capacidad creativa para desarrollar sus potencialidades y actuar en consecuencia. Estos serían los ingredientes que definieran la paz neutra, añadiendo el diálogo como un instrumento de acercamiento a la realidad y una metodología de intervención para cambiarla.³³

Así, la propuesta de la paz neutra parte de la suposición de que la convivencia humana tiene que habérselas cotidianamente con los conflictos, con las confrontaciones, por eso es que explicita que la paz perfecta no existe, es decir, ese estado de acuerdo constante entre todos que Kant planteaba como la vida de pastores no puede existir. No obstante, aboga por que estas confrontaciones no impliquen la violencia, por eso apela a la creatividad humana y al diálogo como formas de salir o bordear los conflictos. Esta implicación creativa asegura que lo que se neutralice sea la violencia estructural y su justificación a partir de la violencia simbólica, no los conflictos, sino la forma en que culturalmente el humano ha aprendido a resolverlos. Precisamente por esto se constituye como una propuesta de construcción de una cultura de la paz, cuya finalidad sería transformar la justificación y validación de la violencia por la justificación y validación de la solidaridad, la ayuda, la empatía, la justicia y la igualdad. Pone de manifiesto, además, que es un proceso “en continuo movimiento”, en tanto que implica una reflexión constante sobre la cultura y las prácticas cotidianas.

Lo que yace, entonces, en el fondo de esta propuesta, es que se reconoce a cualquier otro como un igual, y que esta igualdad sustantiva va más allá de cualquier rasgo o característica intrínseca o cultural que pueda diferenciarlo de nosotros. Esta igualdad inicial es la que propicia que pueda buscarse y generarse estrategias distintas para, o bien resolver, o bien no generar los conflictos. La educación se torna tan importante en esta propuesta, porque es a través de ésta que se pueden formar en las personas nuevas formas de interactuar con los conflictos.

Ahora bien, la posibilidad de neutralizar la violencia cultural y la violencia estructural implica preguntarse cuál es la raíz de estas; ambas surgen de la erradicación de la violencia directa, por lo que pareciera que fungen como los mecanismos, propiamente humanos, que funcionarían como homólogos de las peleas ritualizadas de nuestros primos primates. Esto es, por lo menos en un

³³ Jiménez-Bautista, F. *Paz neutra: Una ilustración del concepto*, pp.19 y 177.

primer momento, que el origen de la violencia estructural y la violencia cultural pareciera ser evolutivo. A diferencia de los chimpancés cuyas formas de evitar las confrontaciones directas es mostrándose los dientes, persiguiéndose, levantando y arrastrando palos o troncos pesados frente a los otros, para establecer la jerarquía y resolver los conflictos; el humano crea legislaciones, instituciones, prácticas, etcétera, que permiten mantener, de manera muy eficiente, la jerarquía y la desigualdad, es decir, la violencia estructural. Pero como la violencia estructural resulta muy difícil de sostener debido a la capacidad racional del humano, este ha desarrollado la violencia simbólica o cultural como una forma de legitimización.

No obstante, el reconocimiento del origen evolutivo de estos dos tipos de violencia, no implica, de manera alguna que no puedan erradicarse y cambiarse por otras formas, mucho más justas, solidarias e igual de eficientes de evitar las confrontaciones directas. De esto se trata y conmina la propuesta de la Paz Neutra.

Por otra parte, la Paz Imperfecta surge como una respuesta a la necesidad de pensar la paz desde lo que ésta es, o podría ser; esto es, no como negación de la violencia (directa, estructural o cultural) sino “desde sus experiencias, desde su propia existencia”.³⁴ Lo interesante de esta propuesta es que el supuesto del que parte es que la paz, existe y ha existido, de hecho, en todas las épocas y en todos los niveles de las relaciones entre seres humanos. Esto es interesante porque permite establecer un vínculo con los resultados de las observaciones realizadas en las especies primates discutidos arriba, y que revelan que el mayor tiempo invertido en la convivencia es en intercambio pacíficos, no en los violentos. Así pues, permite resaltar esa “naturaleza” pacífica que se veía anulada por resaltar la capacidad para la violencia y los conflictos, pero también permite reconocer la existencia cotidiana de todas las formas de convivencia pacífica que se presentan de hecho en la realidad social humana. La paz imperfecta busca entonces:

[...] el reconocimiento de la imperfección de la condición humana. Vista como un proceso inacabado, que se construye día a día aceptando nuestras limitaciones y las limitaciones de nuestros contextos, la paz imperfecta se concibe como movilizadora de la «transformación hacia situaciones lo más pacíficas posibles» (Comins, 2002, p. 325). Ser imperfectas incompletas, es la única característica que tienen en común multitud de paces pequeñas, cotidianas.³⁵

La paz imperfecta, entonces, logra capturar tanto al conflicto como elemento intrínseco a la vida social, como todas esas estrategias a partir de las cuáles

³⁴ Muñoz citado en Trifú, Liliana. *Reflexiones sobre la Paz Positiva. Un diálogo con la Paz Imperfecta*.

³⁵ *Ibid.*, p. 48.

se evitan los conflictos. Pero lo que resulta más importante y que generalmente escapa cuando se piensa en la paz en su sentido de negación, vuelve visibles todas las concreciones en tiempo y en espacio en las que se vive en paz. Ciertamente esto es desdibujado normalmente tanto del análisis como de la cotidianidad, y como se había dicho en la introducción, esto probablemente se deba a que los eventos violentos son mucho más salientes que los pacíficos, pero esto mismo es lo que pareciera probar que el tiempo invertido en relaciones pacíficas es mayor, por ello es que lo violento llama la atención, porque se presenta como un rompimiento con la normalidad pacífica.

Una última consideración que es importante tratar a la luz de este intento de visibilización de los orígenes filogenéticos de la paz es la que planteábamos al inicio de este último apartado, a saber, ¿por qué persiste en toda la historia de la construcción de lo social esa idea de la existencia de un “nosotros” y un “otros”, de algunos de los cuáles se puede predicar la igualdad para diferenciarlos de los que no lo son?

La respuesta más sencilla es que esta clasificación se basa sobre todo en las diferencias observables como la constitución física, el color de la piel, la procedencia, etcétera; es decir, todas aquellas características que, de manera observable o intuible a simple vista, pueden resaltar las diferencias entre los individuos. Si bien es cierto que esto puede tener un valor adaptativo considerable como la protección contra posibles amenazas o daños, lo cierto es que gracias a la observación del comportamiento de otras especies animales se ha podido comprobar que estas diferencias perceptibles pueden ser ignoradas a fin de constituir un “nosotros” sostenible en el tiempo. Prueba de ello son la multiplicidad de casos reportados en los que se ha encontrado el establecimiento de vínculos entre miembros de especies diferentes y que, en algunos casos, pueden ser depredadores y presas. Esto es importante traerlo a la discusión porque lo que muestra es la capacidad de la convivencia y de los mecanismos de la sociabilidad en todas las especies para formar vínculos, que a primera vista podrían ser clasificados como imposibles. Si esto es posible en especies que no cuentan con lenguaje, abstracción, instituciones, cultura, normas morales, aparato jurídico, etcétera, es completamente legítimo asegurar que entre los seres humanos puede lograrse. No nos hacen falta pruebas al respecto, la historia de la humanidad se encuentra plagada también de estos ejemplos.

No obstante, a fin de que la necesidad del reconocimiento de todos los seres humanos no quede sólo como un buen deseo, es necesario entender la dinámica que hace posible que se genere esta clasificación original entre el “nosotros” y el “otros” a fin de determinar cómo y en qué medida se puede intervenir para generar un nosotros más incluyente.

Los estudios que podrían servir a este respecto son los que se están desarrollando desde las indagaciones de la intersección entre el comportamiento prosocial y el desarrollo del afecto y la amistad. Por ejemplo, en una publicación reciente³⁶ se muestra, a través de un estudio experimental comparativo entre niños de 3 años y chimpancés jóvenes y adultos, que existe una tendencia, no inducida por la cultura, para preferir ayudar a aquellos con los que pasamos más tiempo, es decir, aquellos que nos resultan familiares, conocidos. En este estudio se practicaron tres experimentos, dos con niños y uno con chimpancés.

El primer experimento se le pedía a cada uno de los 24 niños que participaron que eligieran entre ayudar a un compañero de juego, o a un niño que no era su compañero de juego, a sacar un juguete de una caja. A los niños se les dijo que sólo podía elegir ayudar a uno de ellos. Los resultados mostraron que 19 de los 24 niños eligieron ayudar a sus compañeros de juego. En el segundo experimento, en el que participaron otros 24 niños, se les pidió que ayudaran a recoger una pila de papales tanto a su compañero de juegos como al niño que no lo era, y lo que se midió fue la cantidad de ayuda que el participante prestaba a cada uno (es decir, la cantidad de bolitas de papel que el participante recogía del montón que estaba asignado para que recogiera el o la otra). Uno de los mecanismos de control para evitar que el participante simplemente ayudara al otro porque no tenía nada más que hacer, es que se le presentaba la oportunidad de seguir jugando mientras el otro niño recogía los papeles. Esto es, ayudar al otro niño implicaba no jugar con las canicas disponibles. Los resultados mostraron una vez más la preferencia de los niños por ayudar a sus compañeros de juego en tanto que en la condición de ayudar al compañero de juego se levantaban más papeles que en la condición de ayudar al otro niño que no era su compañero de juego. Por último, el experimento realizado con chimpancés involucró que los 25 participantes eligieran jalar o no jalar una palanca para darle comida a otro chimpancé que era o no con el que pasaban más tiempo en condiciones normales. Debe resaltarse que las diadas conformadas en este experimento no eran con chimpancés relacionados por lazos de parentesco, esto es, eran lo que en términos humanos se conocen como amigos. Los resultados fueron muy similares a los encontrados con los niños, los chimpancés jalaban en un mayor número de veces la palanca cuando el que recibiría la comida era su compañero.

³⁶ Engelmann, J., Haux, L. y Hermann, E. *Helping in young children and chimpanzees shows partiality towards friends.*

¿Qué implicaciones tiene esto para lo que aquí se discute?

[...] Una potencial razón para esto es que la amistad involucra parcialidad y un trato preferencial, mientras que las teorías morales más modernas enfatizan nociones de universalidad, imparcialidad, y trato igualitario como conceptos centrales e ideales. Por tanto, en un marco teórico que subraya la equidad y la imparcialidad, la amistad parece contener a amenaza de un delito moral. Es un hecho que la amistad y la moralidad a veces van en direcciones opuestas.³⁷

Así pues, la problemática que presentan los autores no es menor. La convivencia cotidiana genera el establecimiento de vínculos entre los individuos, y son estos vínculos los que parecieran ser el origen de ese “nosotros” y “otros” del que se hablaba líneas arriba. Si se analiza el pasado griego, se comprende por qué para Aristóteles ni las mujeres, ni los esclavos, ni las personas en general eran considerados como iguales. Dada la estructura social griega, los hombres libres solo convivían, cotidianamente, entre ellos, eso implicaba que las interacciones que podían entablar con aquellos a los que consideraban diferentes eran reducidas en frecuencia y en duración.

Esto representa, sin duda, un dato muy importante a considerar a la hora de diseñar políticas públicas que busquen la construcción de un nosotros más incluyente y lo es también para las IP. Entender la forma en que se genera la diferencia entre el “nosotros” y el “otros” permite desarrollar estrategias que conduzcan a que el “nosotros” sea cada vez más incluyente. Si se sabe que los niños de tres años empiezan ya a mostrar esta preferencia, entonces, lo que se requeriría sería desarrollar programas educativos enfocados en generar vínculos aún con aquellos con los que no se convive cotidianamente. Esto, lejos de ser un buen deseo, puede ser una realidad si que el internet permite que la educación continúe, y además, gracias a esta herramienta las personas en todo el mundo empiezan a ser más conscientes de su condición de igualdad con los otros en tanto que habitante del mismo independientemente de nacionalidades, razas, colores, idiomas o credos. Además de lo anterior, tendría también que considerarse que las condiciones actuales, que han implicado una verdadera transformación para la población mundial dada la pandemia del 2020, podrían ser el detonante perfecto para que se apueste por un modelo de sociedad que pueda generar un aparato simbólico en el que las relaciones de amistad, de solidaridad, de ayuda mutua y de prosocialidad en general, no estuvieran ya restringidas a establecerse solo entre aquellos con los que se comparte la proximidad espacial.

³⁷ *Ibid.*, p. 299.

4. COMENTARIOS FINALES

Lo que se ha buscado con este capítulo es intentar responder a ciertas interrogantes que podrían ser consideradas como centrales y que además servirían como introductorias a las Investigaciones para la Paz.

Indagar sobre la paz, como concepto y como estado posible de cosas en el mundo real, implica indagar también respecto a la naturaleza humana, preguntarse por aquello que el ser humano es y puede o no puede ser y hacer. Esta indagación ha permitido rastrear y dejar, por lo menos para quién escribe, algunas cosas en claro.

En primera instancia, que, en el mundo “occidental, la reflexión sobre la paz surge desde la dimensión política, es decir, como un asunto de la *polis*, de la ciudad, del estado. No es un asunto entre personas, sino un asunto entre naciones y por ende su concepción estuvo siempre ligada, además de a la ausencia de guerra, a la generación de la violencia estructural y cultural como formas de sostenimiento de los acuerdos que hacían posible la paz-dominación. Como se vio, lo que se entiende y lo que se hace, normalmente, cuando se pacifica, es una prueba de ello.

En segundo lugar, que el desarrollo del pensamiento occidental, aún cuando ha intentado construir la paz desde la justicia social, la equidad, la igualdad, la solidaridad, la democracia y la educación, pareciera no poder desprenderse de esa dicotomía de lo semejante vs lo diferente traducida en la creación de un “nosotros” y un “otros”. Esto mismo es lo que pareciera justificar siempre la posibilidad de las confrontaciones directas, las peleas y la guerra como último recurso para mantenerse a salvo de, o para asegurar la subsistencia propia aún a costa de ese “otros”.

En tercer lugar, el rastreo de los posibles orígenes de la dicotomía nos muestra lo que podrían ser sus orígenes filogenéticos y adaptativos. Esto es importante tomarlo en consideración dentro de las IP porque la justicia social no será suficiente mientras no se busque también, construir desde muy tempranas edades vínculos que permitan identificar a todos los seres humanos como parte del “nosotros”. Esto es, la justicia social tendría que ir acompañada de la creación de un “nosotros” incluyente para que la paz fuera duradera.

Pero también es importante entender que la paz no es posible como un estado idílico en el que todos están permanentemente de acuerdo y en el que los conflictos no volverían a presentarse, por eso se retoman los conceptos de paz imperfecta y paz neutra, porque de lo que se trata no es sólo de evitar los conflictos, sino de resolverlos cuando estos se presenten de forma tal que no impliquen un daño real para ninguno de los involucrados. Esto es, encontrar formas más humanas de “riatualized fighthing”. Pero se trata también de reconocer que la mayoría del

tiempo, aun cuando no lo parezca a simple vista, el ser humano interactúa con los otros de manera pacífica. Se trata de reconocer que la paz existe y ha existido siempre, que es cotidiana y que es, además, la que ocupa el mayor tiempo en términos de nuestras interacciones. Esto implica una reestructuración completa de la forma en que normalmente se entiende lo que es la humanidad, implica reconocer que los humanos están hechos para la paz, que no es algo extraño a su naturaleza y por ende algo que resulte particularmente adecuado de sostener.

Por último, todo lo anterior, pone de manifiesto también la necesidad de abordar la problemática de la paz y de la construcción de estrategias y políticas públicas desde una perspectiva multidisciplinaria que implique en la discusión los resultados de las indagaciones en las denominadas ciencias del comportamiento, porque de lo contrario se estaría dejando fuera un área de conocimiento que podría aclarar problemáticas e indicar nuevos caminos de reflexión.

REFERENCIAS

- Alganza-Roldán, M. (1988). "Eiréne y otras palabras griegas sobre la paz." En Molina-Rueda, B. y Muñoz-Muñoz, F. *Cosmovisiones de Paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Granada: Universidad de Granada. 123-152.
- Aristóteles. (2008). *Ética Nicomaquéa*. Barcelona: Gredos.
- _____. *La Política*. (2008). Madrid: Gredos.
- Bidegain-Ponte, G. (2010). "La utopía de Tomas Moro: una sociedad disciplinaria." *Revista Pléyade*: 2-26.
- Calhoun, J. B. (1969). "Population density and social pathology." *Scientific American*: 139-149.
- Campanella, T. (2017). *La imaginaria ciudad del sol (idea de una república filosófica)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1609/2017.
- Engelmann, J., L. H. y Hermann, E. (2019). "Helping in young children and chimpanzees shows partiality towards friends." *Evolution and Human Behavior*: 292-300.
- Foerster, R. y Diego M. (2005). *Pacificación de la Arucanía. Correspondencia del P. Buenaventura Ortega*. Santiago de Chile: Publicaciones del Archivo Franciscano.
- Galtung, J. (1964). "A structural theory of aggression." *Journal of Peace Research*: 95-119.
- _____. (1985). "Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses." *Journal of Peace Research* : 141-158.
- _____. (1969). "Violence, Peace, and Peace Research." *Journal of Peace Research* 6.3: 167-191.
- Ghiglieri, M. y Marnie R. (2000). "Of Chimps and Man: Rape, Murder, War, and Genocide." *Psycritiques*: 39-42.
- Hobbes, T. (2017). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1651/2017.

- Jiménez-Bautista, F. (2014). "Paz neutra: Una ilustración del concepto." *Revista de Paz y Conflictos* : 19-52.
- Kant, I. (2010). "Ideas para una historia universal en clave cosmopolita." Kant, I. *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*. Madrid: Cátedra, 33-49.
- Keeley, L. H. (2014). "War before civilization-15 years on." En Shackelford, T. K. y Ranald D. *The Evolution of Violence*. New York: Springer, 23-32.
- Matsuo, M. (2007). "Concept of peace in peace studies: A short historical sketch." *Peace studies and peace discourse in education*: 13-26.
- Moro, T. (2016). *Utopía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1516/2016.
- Neocleous, M. (2016) "La lógica de la pacificación: Guerra-Policía-Acumulación." *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* : 9-22.
- Palacios, H, y otros. (2019). "Un andamiaje conceptual para el transitar de una convivencia violencia a una pacífica". *Enseñanza e Investigación en Psicología*: 329-340.
- Rawls, J. (2007). *Lectures of history of Political Philosophy*. Londres: Harvard University Press.
- Sherrow, H. M. (2012). "Violence across animals and within early hominids." Shackelford, Todd K y Viviana A Weekes-Shackelford. *The Oxford Handbook of Evolutionary Perspectives on Violence, Homicide, and War*. New York: Oxford University Press, 23-40.
- Trifú, L. A. (2018). "Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta." *Revista de Paz y Conflictos*: 29-59.
- Watts, D. P y Mitani, J. (2000): "Infanticide and cannibalism by male chimpanzees at Ngogo, Kibale National Park, Uganda." *Primates* 357-365.
- Wrangham, R. W y Glowacki, L. (2012). "Intergroup aggression in chimpanzees and war in nomadic hunter-gatherers." *Human Nature*, 5-29.

Reflexiones multidisciplinarias sobre educación para la paz y la ciudadanía de
Helen Contreras Hernández, Ángela Karina Ávila Hernández, coordinadoras,
publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón,
se terminó de imprimir en agosto de 2021 en los talleres de Litográfica Ingramex
S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México,
México. El tiraje consta de 350 ejemplares impresos de forma
digital en papel Cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo
del Consejo de Publicaciones UAT.

La centralidad de realizar una reflexión acerca de la viabilidad y pertinencia de trabajar en la construcción de estrategias eficaces y pertinentes para la educación en la cultura de la paz y de nuevas ciudadanías es que la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a través de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Campus Sur se dio a la tarea de convocar a una variedad multidisciplinar de investigadores para que contribuyeran, a través de sus reflexiones y sus experiencias, con la creación de este libro.

Como podrán apreciar los lectores, cada uno de los autores presenta una reflexión profunda acerca de la posibilidad de la construcción de una sociedad más pacífica y cómo es que, desde su ámbito de experticia, se puede contribuir a lograrlo, desde el derecho, la psicología, las ciencias del comportamiento, las Tecnologías de la Información, la pedagogía y la filosofía para mostrarnos cómo, a pesar de partir desde marcos conceptuales y posturas de análisis diferentes, pueden encontrarse ciertos puntos en común cuando se analiza el mismo fenómeno.

Invitamos al lector a que se interne en las páginas de este libro que ha surgido a partir de la reflexión, la esperanza y el compromiso compartido de contribuir a la construcción de nuevas formas de interacción que poco a poco ensanchen ese nosotros que podría fundamentar y sostener una cultura para la paz y la ciudadanía.

ISBN UAT: 978-607-8750-69-6

ISBN Colofón: 978-607-635-249-6

