



# **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD: 092 AJUSCO**

**Los significados del curso “Contra la violencia,  
Eduquemos para la paz...” en estudiantes de la UPN**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**DANIEL PÉREZ CONTRERAS**

@huesito122

**ASESORA:**

**DRA. LUCÍA RODRIGUEZ MC KEON**

**MÉXICO, 2015**



Agradecimientos:

A mis padres Guadalupe y Mariano quienes me han sabido guiar a lo largo de la vida dándome las herramientas necesarias para construir mi destino.

A mi hermana Marlen quien con su ejemplo, tenacidad, solidaridad y comprensión me ha dado alivio y consejo en los momentos difíciles.

A mis hijos Paula Sabina y Aarón que han sido la fuerza que me ha movido para cumplir mis metas.

A Manuel quien con su apoyo y sus valiosos puntos de vista me han dado otra apreciación de la vida.

A Zurisadai Hernandez González por darme su apoyo y grandes lecciones de vida.

A todas las compañeras y compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, especialmente a mis amigos de la carrera, a maestros y estudiantes, por su apoyo a través de sus sugerencias y sus observaciones, a la Coordinación de Sociología y plantilla docente que me acompañó a lo largo de mi formación, al Grupo Educación Popular de Mujeres, a María de Lourdes Valenzuela por abrirme un panorama hermoso de la educación; a la Dra. Lucía Elena Rodríguez Mc Keon por su valiosa asesoría, orientación y acompañamiento para sortear los obstáculos teórico-metodológicos, así como su valiosa, respetuosa, y crítica lectura del documento para mejorar la investigación y mi proceso formativo; a todos los compañeros y compañeras del grupo donde impartí el curso-taller: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.”*, por compartir sus experiencias para la realización de esta investigación.

A los compañeros del proyecto OCW UPN y, especialmente, a los compañeros del Seminario Interdisciplinario de Teoría Educativa Contemporánea.

"Como el camino terreno está sembrado de espinas, Dios ha dado al hombre tres dones: la sonrisa, el sueño y la esperanza."

*Immanuel Kant*

"La desesperanza está fundada en lo que sabemos, que es nada, y la esperanza sobre lo que ignoramos, que es todo."

*Maurice Maeterlinck*

"Porque no siempre será olvidado el pobre, ni perecerá jamás la esperanza de los mansos."

*Salmos 9:18*

"Si ya sabes lo que tienes que hacer y no lo haces entonces estás peor que antes."

Confucio

## ÍNDICE

Introducción.....	5
1. Capítulo I. La vía de análisis para repensar la significación y repercusión de la formación para la paz: Delimitación de la problemática, las herramientas teórico-analíticas y la metodología.....	10
1.1. El inicio de la investigación: La delimitación de la problemática de investigación.....	10
1.2. Las herramientas analíticas.....	20
1.2.1. Formación para la paz en contra de la violencia.....	20
1.2.2. La formación como modo de significación.....	26
1.3. La metodología.....	30
2. Capítulo II. Descripción del curso-taller “Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo.....	35
2.1. Historia y bases del proyecto.....	36
2.2. El impulso del programa en la Universidad Pedagógica Nacional.....	40
2.3. Descripción del programa para adultos y jóvenes “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti por mí y por todo el mundo”.....	44
2.4. Desafíos y posibilidades del programa.....	58
3. Capítulo 3. Aportes y reflexiones del programa vistos desde los alumnos.....	67
3.1. Estrategias, competencias, estilos y aprendizajes de identidades estudiantiles en resoluciones violentas de conflicto.....	68
3.2. Estrategias, competencias, estilos y aprendizajes de identidades estudiantiles en resoluciones pacíficas de conflicto.....	77
4. Capítulo 4. Algunas líneas a reflexionar en torno al programa: Conclusiones.....	97
4.1. Hallazgos y aportaciones.....	99
4.2. Algunas recomendaciones.....	114
4.3. Líneas a profundizar.....	120
Bibliografía.....	128
Anexos.....	134

# Los significados del curso “Contra la violencia, Eduquemos para la paz...” en estudiantes de la UPN

## Introducción

“Vivo entre sordos que se hacen los mudos en  
la excusa de que se hizo lo que se pudo”  
Anónimo.

Los resultados de investigación que se presentan en este trabajo hacen referencia al efecto formativo que tuvo el curso-taller: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”*. El cual fue aplicado en la UPN Ajusco, los días viernes del 3 de septiembre al 26 de noviembre de 2010, comenzando por el análisis de los estilos de conflicto, las estrategias y competencias que se ponen en juego para visualizar el aprendizaje en la resolución de los conflictos en los distintos ámbitos de vida, ya sea, escolar, familiar, y comunitario de los estudiantes que lo cursaron.

En este sentido, el objetivo que orientó la investigación fue conocer los significados del curso-taller y su repercusión en la resolución de los conflictos; percibiendo la potencialidad del programa para propiciar y fomentar identidades positivas estudiantiles que puedan

modificar los ambientes competitivos. Para lograr una mayor cooperación y colaboración en la articulación de prácticas de convivencia democráticas, a favor de los derechos humanos.

La construcción de los argumentos desde las herramientas de análisis en la comprensión de la formación para la paz, en contra de la violencia, y de la formación como modo de significación; nos llevaron a plantear el supuesto de que al modificar las prácticas, los modos de ser, de pensar, y de sentir violentos, como forma de relación social, basados en la modulación de la afectividad en la resolución pacífica de los conflictos; podría generar una identidad estudiantil unida en y por la diferencia, desde la defensa de los derechos humanos, que tenga las herramientas para transformar su realidad pacíficamente; enriqueciéndose de la diversidad social, poniendo un alto a la violencia, dejando de reproducirla en sus prácticas.

Ampliar el margen de análisis de los estilos y niveles de conflicto tomando en cuenta la colaboración y la trascendencia positiva, a partir de Johan Galtung (1998), y de la articulación de la educación para la agencia, (Yúren, 2013); nos llevó a conocer y plantear de una mejor manera los mecanismos formativos por los que se puede dar un cambio social complejo, constante y pacífico en las sociedades.

En síntesis, el objeto de análisis de éste trabajo se refiere a que desde la resignificación en la resolución pacífica de los conflictos, basada en la modulación de la afectividad, brindada por un tipo de formación horizontal y afectiva; se logra el aprendizaje de competencias, estrategias, y estilos acordes a la convivencia democrática en la escuela y en la vida de las personas.

Partiendo de lo anterior el cuestionamiento principal al que hemos respondido fue planteado de la siguiente manera:

- ¿Cuál es el significado que tiene el curso-taller en los estudiantes y su repercusión en la resolución de los conflictos?

Además, la reconstrucción realizada permitió responder a otras preguntas:

- ¿En qué márgenes se encuentra la potencialidad formativa del programa? (Ver capítulo II)
- ¿Cuál es la repercusión que ha tenido el curso taller para mejorar la convivencia de los estudiantes a partir de las estrategias, competencias y aprendizajes obtenidos? (Ver capítulo III)
- ¿Sobre qué bases formativas se puede lograr una mayor eficacia del programa para lograr una mayor articulación con la transformación social? (Ver capítulo III y VI)

A través, de estas preguntas se pretendió dar cuenta de la complejidad formativa que posibilita la resolución pacífica de los conflictos en la construcción de identidades estudiantiles y ciudadanas, que puedan transformar sus realidades escolares y sociales; partiendo de la formulación de soluciones colaborativas, distintas competencias, herramientas, y aprendizajes, utilizados para intervenir en la desnaturalización de las violencias, para poner un alto y proponer alternativas a configuraciones sociales enajenantes que se apoyan en estilos de conflictos competitivos, evasivos y complacientes que se encuentren sedimentados en toda la sociedad.

Este trabajo concuerda en que una educación que posibilite la libertad y la toma de decisiones para la deliberación en la construcción del destino individual y social, o bien, en la formulación de soluciones pacíficas a problemas globales, sociales e individuales será la mejor forma de luchar en contra de la violencia, a favor de la paz.

En la medida en que los hallazgos y resultados de esta investigación orienten, incrementen y problematicen el conocimiento de la educación para la paz será una valiosa

aportación al campo, en todos los ámbitos y niveles de lo social, para alentar y promover un cambio práctico y cultural en la formación de ciudadanía.

### **El corpus de datos**

Los datos en que se basó el análisis se obtuvieron a partir de la recolección de información, en la UPN Ajusco, a un grupo de promotoría al que se impartió el curso-taller: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”* para la realización de entrevistas a profundidad, observaciones y revisión de distintos documentos.

El proceso de reconstrucción del argumento, la sistematización, la organización, la fragmentación y la categorización se originó a partir del modelo de análisis de datos cualitativo, propuesto por Rodríguez Gómez (1999), en relación a la elaboración de categorías, conceptos y el análisis inferencial para obtener el significado a partir de los mismos; es decir, se llegó a una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio sustentado en la conceptualización de herramientas analíticas como la resolución pacífica de los conflictos, la formación de ciudadanía, el estado de la sociedad, las comunidades e identidades en un mundo agotado.

### **La estructura del trabajo**

El documento se organiza en cuatro capítulos. El primero presenta la vía de análisis para repensar la repercusión y la formación para la paz. Empezando, por la descripción de la problemática, la presentación de las herramientas teórico analíticas y la metodología utilizada; la cual se construyó a partir de los debates con los conceptos de violencia, paz, y conflicto, además de la formación para la paz como modo de significar de otra manera la realidad.

El segundo capítulo parte del supuesto de que para construir una comunidad educativa en donde exista la libertad, seguridad, y que éstas sean el eje de articulación de prácticas; es necesario otro tipo de formación que ponga como punto fundamental la modulación de la afectividad a partir de competencias psicosociales describiendo la historia, el modo en que se despliega el proyecto en las comunidades educativas donde se ha implementado, el impulso en la UPN Ajusco, así como la descripción del programa para entender los márgenes de su potencialidad.

En el tercer capítulo se analiza la significación que le dieron los alumnos a las estrategias y competencias brindadas en el curso-taller, así como su aprendizaje, tanto en resoluciones violentas de conflicto como en resoluciones pacíficas. Desde un modelo de análisis que nos lleve a repensar que el proceso de resolución pacífica de conflictos, no solamente pasa por el aprendizaje de un estilo cooperativo; sino que, también, es necesario plantear la transformación de los ambientes empezando por un estilo colaborativo para ir más allá del nivel interpersonal.

El cuarto capítulo describe los hallazgos, las recomendaciones y las líneas de investigación a profundizar. A través de una reconstrucción significativa para conocer sobre que bases formativas se puede lograr una mayor eficacia del programa desde la transformación social; teniendo en cuenta los conceptos de formación de ciudadanía, educación para la agencia, el método en la resolución pacífica de conflictos y la sociedad en un mundo agotado, para lograr un conocimiento más profundo acerca de nuestra problemática, planteando nuevas dudas, interrogantes y líneas a reflexionar.

# **Capítulo I. La vía de análisis para repensar la significación y repercusión de la formación para la paz: Delimitación de la problemática, las herramientas teórico-analíticas y la metodología**

## **1.1 El inicio en la investigación: La delimitación de la problemática de investigación**

Actualmente el mundo se encuentra en una constante paradoja seguir incrementando a un nivel excesivo los capitales económicos de transnacionales, banqueros, políticos y funcionarios corruptos, sustentados en una mayor racionalización de los procesos productivos; pero con una tendencia contrastada por la degradación de la naturaleza, la desigualdad económica, y la injusticia del ser humano entre sus pares, de distintos géneros, y culturas dejando a un lado lo que significa ser y estar en constante compañía de lo diferente y lo plural.

Toda esta crisis y constante incertidumbre genera que las antiguas prácticas, formas de ser, de pensar, y estar con los demás queden desfasadas para hacer frente a esta destrucción que se resiste a ponerle un alto. Vemos entonces que la familia, la escuela, el sindicato, la iglesia, el círculo de amigos, el sistema social en sí, están en una coyuntura crítica; desde la escisión del mundo en dos ideologías (la capitalista y el socialismo real) hasta la implementación del individuo que busca su máxima gratificación en el mercado global llamado neoliberalismo –parece ser que nada puede contener este estrago-.

Esta forma de relación que pone en crisis al mundo que reproduce la desigualdad, la pobreza y la injusticia no es más que violencia. La cual se infringe por “aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física y psicológica, sexual y moral de cualquier persona” (GEM,

2010a:11). Sin embargo, hay que tener cuidado pues tan acostumbrados estamos a la violencia que se nos hace difícil verla ya que se ha naturalizado en nuestras conductas y modos de ver la vida.

Por lo tanto, si la devastación del todo se ve en las partes y las partes en el todo, entonces podemos relacionar la violencia que existe en el mundo viendo el caso particular de nuestro país en éste contexto: “México, en los últimos años, ha vivido un proceso acelerado de cambios y exigencias en lo económico y político que traen consigo grandes tensiones y un cúmulo exacerbado de violencia; esta situación ha impedido construir una convivencia armónica, respetuosa y tolerante entre las personas en todos los ámbitos de la sociedad” (GEM, 2010b:3).

El mecanismo violento parece simple pero realmente es muy complejo ya que la violencia no sólo es lo que se ve y se impone a simple vista (violencia directa) porque también hay violencia invisible que hace que se vea tan normal, tan natural, que pasa desapercibida. Con base en Johan Galtung (1998), podemos decir que lo más violento de la violencia es la naturalización de la misma ya que “los efectos invisibles pueden ser aún más perversos. La violencia directa refuerza la estructural y cultural [...] y esto a su vez puede llevar incluso a más violencia directa” (Galtung, 1998:16), tanto individual como colectiva.

Es así que, como sigue planteando Galtung (1998), lo común de la violencia entendida como forma de relación y solución de un conflicto es cómo se ha atentado contra la integridad y dignidad de las personas; dejando a su paso destrucción en las partes implicadas, para eso, Galtung recomienda trazar un mapa de la formación y curso de la violencia: “Para comprender mejor cómo ha seguido su diabólico curso el metaconflicto [el más allá del conflicto], sembrando el caos en y entre los seres humanos, grupos, sociedades, dejando personas destrozadas por la guerra y un mundo destrozado por la guerra” (Galtung, 1998:15). En suma el odio, el rencor y la tristeza.

Sí bien, podemos traer a colación una situación de la vida cotidiana que fue relatada por los medios de comunicación para ejemplificar el modo como se expresa el diabólico curso desatado por el metaconflicto afectando todos los planos de la vida, sobre todo de los sectores más

vulnerables entre ellos los infantes; es el caso de la muerte de un niño a manos de su padrastro de forma violenta.

Los puntos en contradicción por los que se desató el conflicto eran cómo darle protección al niño de parte de su madre y de cómo tener el mínimo de responsabilidades con el niño de parte de su padrastro. La nula definición de límites, el poco diálogo y comunicación, y no defender la integridad y dignidad del niño y su madre, propició que el menor constantemente fuera golpeado por hacer berrinches desatando la destrucción que sigue al metaconflicto. Fue una noche cuando el niño lloraba porqué tenía hambre que el sujeto desesperado golpeó y azotó brutalmente al niño hasta matarlo: “cuando lo vi tirado me le quedé viendo un rato, lo levanté y lo lleve a la cama en donde lo acosté y después lo metí en el refrigerador y escarbé en el baño donde lo enterré sentado y lo tape con tres placas de losa, pero yo no lo maté, lo mato su madre” (García, 2008).

Algunos datos relevantes sobre la problemática de la violencia hacia la población infantil refuerzan la idea:

- De acuerdo a la UNICEF en el año 2010 de 22.9 millones de niños y niñas, 9.8 viven en pobreza extrema (Notimex, 2014).
- El DIF recibió en el año 2009, 59 186 denuncias por maltrato, de esas sólo poco más de la mitad 33 994 casos se pudieron comprobar y únicamente 10% se presentó ante el Ministerio Público (Carvallo, 2009).
- El DIF atendió 68 444 menores e informó que, de acuerdo a las estadísticas, 60 por ciento de las madres de familia que sufrieron maltrato ahora maltratan a sus hijos (Carvallo, 2009).

Otro generador de violencia es la situación de los estudiantes excluidos de la educación superior contraviniendo el artículo 3º constitucional mexicano: “Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria [...] el Estado promoverá, proveerá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación superior, necesarios para el desarrollo de la

nación” (México, 2014). Dejando ver los mecanismos de violencia estructural ya que desde el año 2006 se han rechazado cerca de 200 mil jóvenes (Avilés, 2009), que desean ingresar a una universidad pública: UNAM, UAM, IPN, UPN...

Sí bien, en todo caso, queda claro que la falta de infraestructura y la creación de más escuelas para abarcar la demanda son una expresión de violencia estructural y cultural, tal como la entiende Galtung<sup>1</sup> (1998), puesto que considerados como burros se deposita en los jóvenes rechazados un estigma para justificar su exclusión dentro del sistema educativo.

El no definir límites y acuerdos sociales que defiendan la integridad, y dignidad de los jóvenes excluidos en cuanto al acceso a la educación superior está gestando:

- Frustración, resentimiento y odio en lo jóvenes excluidos, que puede llegar a violencia directa o visible, por el trato recibido de parte de la sociedad.
- Un estado emergente más perverso, ya sea engrosando las filas de la delincuencia organizada, narcotráfico, secuestro, extorsión, robo... O simplemente propiciando alcoholismo y drogadicción incrementando, el curso diabólico de la acción que sigue a, este metaconflicto.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “La violencia directa física y/o verbal es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alineadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente. Se rechaza el malentendido común de que la violencia está en la naturaleza humana. El potencial para la violencia como para el amor, está en la naturaleza humana, pero las circunstancias condicionan la realización de ese potencial. La violencia no es como el comer o las relaciones sexuales, que se encuentran por todo el mundo con ligeras variaciones. Las grandes variaciones en la violencia se explican fácilmente en términos de cultura y estructura: la violencia cultural y estructural causan violencia directa, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y empleando la cultura para legitimar su uso de la violencia” (Galtung, 1998:15).

<sup>2</sup> Un caso representativo y demasiado triste que ejemplifica el curso diabólico de la acción que sigue este metaconflicto, es el abandono en que se encuentran actualmente los jóvenes en México, reflejado en las constantes masacres de jóvenes en reuniones privadas en ciudad Juárez donde ingresan comandos armados para matar a diestra y siniestra sin hacer diferencia en cuanto a quien eliminar; en este caso a una fiesta de un joven que cumplía 14 años como narran los medios de comunicación: “Entre las víctimas mortales [...] en Ciudad Juárez, se encuentran seis mujeres y siete hombres, entre ellos dos hermanos de 19 y 20 años de edad, una niña de 13 y una madre de familia, sin que hasta el momento ningún responsable haya sido detenido. Asimismo los 20 lesionados, entre ellos un niño de 9 años, presentan heridas de consideración y permanecen hospitalizados [...] Transcendió que dos de las víctimas estaban embarazadas” (Redacción, 2010).

Al respecto podemos decir con Althusser (2008) que *cualquier estructura social para sobrevivir necesita reproducir las condiciones de producción*.<sup>3</sup> Pensamos que la violencia para seguirse reproduciendo y expandiendo, necesita que los mismos sujetos que son víctimas y victimarios a la vez, socialicen, transmitan y produzcan esa forma de relación entre los seres vivos, para que la violencia cumpla su finalidad: propiciar las condiciones para lograr que las relaciones sociales se basen en la dominación de unos sobre otros.

Estas estructuras violentas como regularidad no surgen en el periodo actual, sino que se manifiestan como una normalidad histórica desde la constitución de las sociedades. Ya Marx nos dice: “opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, manteniendo una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases beligerantes” (Marx, 2002:35).

Esta misma constante de dominados-dominadores conduce al juego del “*todo o nada*”, que obligan a relaciones de lealtades donde se manifiesta la máxima –estás conmigo o no eres nadie-. Lo anterior, conlleva según el planteamiento de Bauman (2006:185), al desarrollo de estrategias identitarias de tipo *fágico* (comer al ajeno) o *émico* (vomitar o excluir al diferente), que sirven para mantener control sobre el otro en el espacio social. Esto hace que la dominación se encuentre sedimentada en la sociedad, y se concrete en nosotros mismos, ya que la hemos aprendido e interiorizado haciéndola funcional en nuestras vidas. En este esquema unos ganan, otros pierden,

---

<sup>3</sup> Es necesario tener en cuenta que, para L. Althusser (2008), los Aparatos Ideológicos: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, el sistema jurídico, los sindicatos, las instituciones culturales... Son aparatos del Estado (A.I.E) y como tal tienden a propiciar “*la condición final de la producción [que] es la reproducción de las condiciones de producción*” de cualquier sistema económico, político y social, por medio de: 1) “*La reproducción de los medios de producción*”; (que es reponer lo que se agota y gasta en la producción como: materias primas, edificios, maquinarias etc.), 2) “*La reproducción de la fuerza de trabajo*”; que se da por el salario otorgado al trabajador para poder subsistir, y 3) “*El aprendizaje de la ideología dominante en la escuela y diversos A.I.E*”; en donde se reproduce la fuerza de trabajo cualificada que necesita la diversificación del mercado de trabajo capitalista (enseñanza de destrezas y habilidades para el trabajo a mandos superiores e inferiores el *savoir-faire*) y como habíamos mencionado “la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o de la práctica de esta ideología, debiéndose especificar que no basta decir: ‘no solamente sino también’, pues la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad” (2008:15), la dominación. Quizás lo que diferencia a los A.I.E de los A.R.E sea la autonomía relativa en donde se manifiestan más abiertamente las contradicciones y luchas de clases ya que pueda existir un cambio de trasmisión del sentido cultural.

aunque al final el resentimiento, el odio, la envidia, siempre rondaran la mente y prácticas de los perdedores, haciendo que dicha victoria implique una pérdida para todos.

Ejemplos de la permanencia de éstas prácticas hay muchas en la historia frente a la lucha por la ética y la dignidad humana: desde Abel y Caín, las rebeliones anti-esclavistas contra el Imperio Romano –donde se pensaba que éstos eran simples objetos–; la conquista de América –donde se decía que las identidades culturales dominadas no tenían alma–; la Reforma y Contrarreforma –quema de infieles y herejes–; pasando por la revolución francesa, la revolución mexicana, la revolución rusa, la declaración universal de los derechos humanos (ONU, 2014) y hasta nuestros días...

Aunque queda claro que esta forma de relación violenta no es normal pero sigue, totalmente, vigente. Tal como menciona Morín (1996, s/n): “De algún modo estamos habituados a encerrar las cosas en sí mismas como si no tuvieran un entorno [No se trata de decir] los seres humanos, los seres vivos no son cosas. Hace falta añadir que las mismas cosas no son cosas, es decir, objetos cerrados”.

Si actualmente esta forma de pensar y relación no estuviera vigente, el amor no nos dolería tanto, las guerras y el sufrimiento provocados por éstas desaparecerían, para después, poder decir, como diría un cantante de rap idealista:

“No hay madres sufriendo ni más hombres perdiendo, no hay favelas ni ancianos en callejuelas pidiendo, sólo artistas creando con inspiración divina, pintando, esculpiendo, escribiendo poesías y rimas. Sin traiciones ni sicarios ni centros penitenciarios, ni millonarios que roban a golpe de talonario, aquí israelíes y palestinos serían más que hermanos, la Biblia y el Corán escritas por las mismas manos...” (Nach, 2007).

Es decir, la violencia de género, la violencia cultural, la violencia animal, la violencia escolar..., dejarían de tener razón de ser en la realidad concreta y vida misma, ¿cómo entonces se podría modificar esta forma de relación violenta? ¿Sobre qué bases?

Desde nuestra perspectiva la única forma es modificar la manera en que históricamente se han solucionado de manera violenta los conflictos que generan las diferencias entre individuos, grupos

y sociedades. Recordemos que un conflicto es: “la coexistencia de conductas (motivaciones) contradictorias, incompatibles entre sí” (Begler, 2006:149). Si se soluciona un conflicto de manera pacífica o no violenta, entendiendo ésta como la lucha ética y digna del ser humano para defender sus derechos inalienables mediante valores universales: igualdad, libertad, justicia, equidad y solidaridad, estaríamos pensando en que la violencia no sobrevivirá más y por lo tanto pueden existir otras formas de reconocer al otro y a uno mismo, una identidad que genere unidad y diferencia hacia la defensa de los derechos humanos; el ser un sujeto que transforme su realidad pacíficamente.

Lo anterior implicaría, siguiendo a Freire, poner en claro dos puntos críticos a los que se hace referencia (2008:39) en cuanto a la libertad:

- El reconocimiento de no saber nada.
- Y hacer de uno mismo un problema infinito.

Ver de esta forma la realidad es saber que no existen sujetos acabados y perfectamente delineados que se sienten más los unos a los otros, es saber que todos aprendemos juntos y construimos y definimos límites y acuerdos en conjunto, siendo diferentes, ayudando a distintos grupos, identidades culturales, estratos, clases sociales, naciones, civilizaciones y generaciones; en suma a la humanidad.

Es así que, la humanización, el negar la injusticia, la explotación y la opresión, se plantea como el eje para modificar la forma de relación violenta por medio de la educación, y ésta se entiende como liberación: “Al posibilitar el pleno desarrollo de la personalidad humana, al mismo tiempo que capacita a cada persona o grupo de individuos para luchar eficazmente contra toda violación o menoscabo de su dignidad” (Truvilla, 2004: 66).

Con todo, la educación del siglo XXI se debe plantear: el aprender a conocer, el aprender hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (Delors en González, 2001:14) como una de sus muchas metas primordiales. En este sentido, el Sistema Educativo Mexicano podría

transformarse progresivamente hacia un tipo de educación que enseñe a convivir, respetar, tolerar y comprender; es decir, aprender a vivir mediante otro tipo de formación “que implica necesariamente el desarrollo intelectual y moral del educando y que demanda de su acción para construir o reconstruir la cultura. Sólo de esta manera el educando adquiere la experiencia que lo forma como sujeto” (Yurén, 1996:16).

Sin embargo, si la violencia está inserta en nuestras formas de ser, de pensar, y de sentir, y está presente en toda la sociedad, entonces podemos comprender que la escuela no está exenta de tener violencia. Desde los grados básicos hasta los superiores, como lo muestra el estudio de Tenorio Gutiérrez (2009), estudiantes, académicos, administrativos y autoridades pueden estar ejerciendo esta forma de relación, algunos, sin ser conscientes de ello ya que la violencia se ha naturalizado a tal grado que es lo normal, y esto repercute en toda la sociedad.

Al respecto identificamos algunas investigaciones que nos hablan de ello. Es el caso del trabajo: “*Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo: un estudio de caso en la escuela primaria*” de Castillo Zambrano (2007), en el cual se analiza la significación que los docentes dan al curso-taller, y cómo este repercute en su profesión para abordar la enseñanza de distintos valores en los niños de primaria para construir una mejor sociedad. Análogamente, Hernández Segobía (2006), en el trabajo: “*La educación para la paz en el nivel preescolar*” analiza la repercusión del curso-taller en ese grado para generar una propuesta de intervención pedagógica.

Más a detalle, el estudio que me pareció sumamente relevante porque se centra en el ámbito universitario es el trabajo: “*Análisis de los conceptos de educación para la paz y derechos humanos en estudiantes de psicología educativa de la UPN*” de Tenorio Gutiérrez (2009), el cual pienso que se puede generalizar sin caer en totalizaciones a la vida universitaria en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN). Ya que reveló que algunos alumnos conocen valores como tolerancia, respeto y diálogo; empero, no cuentan con la formación necesaria para llevarlos a cabo.

Además, se menciona a lo largo del estudio que varios alumnos reportan discriminación y violencia por parte de los profesores y administrativos en diferentes puntos de la universidad.

Por tal motivo, es necesario a través de la educación generar un proceso de formación que tenga como punto medular el desarrollo de competencias psicosociales, para generar una ruptura crítica en la construcción de identidades dinámicas y diversas, unidas por la defensa y lucha de los Derechos Humanos.

Esta identidad, como se ha mencionado, sólo puede existir si se genera un cambio cultural basado en la democracia, como forma y práctica de vida, reconociendo lo diverso, enriqueciéndose de lo plural, y relacionándose con el otro mediante el diálogo y la comunicación.

En este sentido es que, planteamos el interés de analizar la experiencia del programa: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”*, en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN), el cual se impartió en colaboración y asesoramiento con el Grupo Educación Popular de Mujeres (GEM) a todas las personas interesadas, y en especial a los grupos de primer semestre de todas las licenciaturas para generar procesos de formación estudiantil y un cambio democrático en la resolución creativa y no violenta de los conflictos, en la escuela y gradualmente en la sociedad.

Los cuestionamientos que orientaron el trabajo investigativo pueden ser traducidos a manera de preguntas y objetivos de la siguiente manera:

**Pregunta central.** La preocupación principal de éste trabajo se orienta en la problemática, ¿cuál es el significado que tiene el curso-taller en los estudiantes y su repercusión en la resolución de los conflictos?

**Preguntas subsidiarias:**

- ¿En qué márgenes se encuentra la potencialidad formativa del programa?
- ¿Cuál es la repercusión que ha tenido el curso taller, para mejorar la convivencia de los estudiantes, a partir de las estrategias, competencias y aprendizajes obtenidos?

- ¿Sobre qué bases formativas se puede lograr una mayor eficacia del programa para lograr una mayor articulación con la transformación social?

A través, de la formulación de estas preguntas he pretendido analizar el impacto y el significado que tuvo el curso-taller, en la resolución pacífica de los conflictos, para ver hasta qué grado se puede modificar el modo de relación imperante –la violencia-, y sobre qué bases se puede dar un cambio constante.

**Objetivo.** Explorar los significados conferidos por los participantes, en el curso-taller y su repercusión en la resolución pacífica, para comprender los mecanismos por los que se resignifica la violencia y se llega a la resolución pacífica de los conflictos.

**Limitaciones y alcances.** La investigación al ser un trabajo cualitativo no buscó explicar y generalizar exhaustivamente resultados para comprobar una hipótesis. Pensamos que esta forma de abordar nuestro objeto de estudio, más que ser una limitación, fue una ventaja que amplió los alcances de nuestra investigación para comprender a mayor profundidad nuestra problemática, y las cuestiones significativas que se dieron en la práctica alcanzada en la resolución pacífica de los conflictos.

Por lo tanto, nuestro objeto de estudio se planteó a partir de la información de un pequeño grupo de estudiantes para visualizar, los estilos, estrategias, competencias y aprendizajes; producir los hallazgos y descubrimientos a los que se llegaron. Pensamos que el esquema de análisis es una aportación que puede ser aplicada a otras investigaciones, para analizar la repercusión, y hacer más efectiva la resolución pacífica de los conflictos en la comprensión de los mecanismos por los que se desnaturaliza la violencia, proponiendo alternativas y mejoras formativas.

## **1.2. Las herramientas analíticas**

En este apartado se identificará y describirá las diferencias entre la paz negativa y la paz positiva para comprender el tipo de formación y educación para la paz que conlleva la enseñanza de estos dos enfoques. Además se profundizará, ¿por qué la formación es un modo de significar y transformar la realidad? Alejándonos de modelos formativos adoctrinadores, memorísticos y descontextualizados de las necesidades de las personas; en donde lo único que importa es ver a los alumnos como simples objetos de depósito del conocimiento de los docentes, y no como sujetos creadores de su destino individual y social. Por eso, tratamos de construir y definir otro tipo de formación en el que la comunicación y el diálogo sean la base para la transformación de la realidad social a partir de la significación de los conocimientos y el entendimiento de la complejidad del ser humano para su constitución en sujetos. Este tipo de formación se utilizara de guía analítica en nuestro trabajo.

### **1.2.1 Formación para la paz en contra de la violencia**

La paz es una construcción social e histórica y la forma de concebirla condiciona el modo en que nos relacionamos, interiorizando formas de pensar y de sentir, que se arraigan en comportamientos que es necesario problematizar para no seguir reproduciendo las prácticas violentas.

Diferenciamos una ruptura en su concepción para explicar las dos maneras de comprender la paz. La primera será la *“paz negativa”* y la segunda la *“paz positiva”* con el fin de conocer los usos que se le dan en la educación para la paz y su significación: “puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Truvilla Rayo, 2004:23).

La paz negativa manifiesta una imposición de significados entre las partes que componen un todo para propiciar una unidad. La cual tiende a ser perfecta y perpetuarse a lo largo del tiempo. Este tipo de paz a nivel externo propicia un crecimiento, del tipo, universal y unificador; en el cual todas las partes de la totalidad se integran a esa paz a modo jerárquico y subordinado ya que –sólo podemos estar en paz porque aceptas mi paz; sino comencemos con la guerra-. Es lo que Truvilla Rayo menciona que es el pacifismo selectivo: “mantener la paz mediante una disposición a usar la fuerza en algunas circunstancias normalmente caracterizadas como defensivas” (2004:20).

Este pacifismo negativo subordina a los otros actuando de forma armamentista y amenazante: primero desprestigiando la guerra “asegurando a todos los pueblos el beneficio de una paz duradera poniendo término al progresivo aumento del nivel de armamentos y aceptando métodos pacíficos para la resolución de los problemas” (Truvilla Rayo 2004: 21). Y la otra internamente por la conformación de paces o pactos la cual alude al Imperio Romano que desarmaba y anexaba territorios y civilizaciones para mantener su dominio:

“La pax [sic] romana está vinculada a pactum [...] representa según su etimología la idea de respetar (la legalidad) encarnando la ley y el orden [expresa también] la ausencia de conflictos o violencia (rebelión) impuesta y asegurada dentro del Imperio Romano por su aparato militar. Por consiguiente [...] pone de manifiesto el dominio político y militar que se aplica para mantener y asegurar el statu quo a través de un orden interno y externo” (2004:26).

En este proceso el Estado es el único elemento capaz de asegurar la paz, tanto interna como externamente, haciendo que las fuentes de la violencia se perciban como exteriores y ajenas para legitimar el uso de la violencia contra los otros y mantener el orden y el bienestar de la sociedad. Ya sea, con el uso de métodos divinos, para hacer creer a la población que son el pueblo elegido por una divinidad, dominando a los demás pueblos; por teorías biológico-evolutivas, aplicadas de manera simplificada a los seres humanos, donde se justifica la dominación y el racismo de los más fuertes sobre los más débiles, o porque no hay una adaptación al modelo histórico económico

dominante propiciando una exclusión de los menos adaptados, naturalizando y normalizando<sup>4</sup> la violencia.

Podemos distinguir entonces que este enfoque de paz, según Galtung (1998:19), manifiesta estos rasgos tipológicos acerca de la violencia:

1. La violencia surge de la nada; como si ésta escapara a la comprensión humana.
2. La violencia tiene un espacio y un tiempo determinado: se concibe de forma aislada y descontextualizada.
3. La violencia termina sin secuelas, ya que por lo regular todo vuelve a la normalidad.
4. La violencia únicamente tiene un inicio y un final, no se vuelve a repetir.
5. Y lo más importante la violencia es ajena a nosotros, viene del afuera, del otro, del diferente, del no normalizado.

Es así que, siguiendo esta perspectiva, la solución de los conflictos sólo están reservados para el único sujeto apto para resolverlos: “*el Estado*”. Todos los demás elementos deben ser enfocados como objetos pasivos en la templanza y meditación de la voluntad del otro que impone, como lo menciona X. Jares: “En definitiva, el concepto de paz vigente en la actualidad sigue siendo el concepto tradicional occidental, es decir, aquel que asocia la paz con ideas como no agresión bélica y en general como ausencia de todo tipo de conflictos” (Jares, 1999:97).

---

<sup>4</sup> En el libro “*El genocidio como practica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*”. Daniel Feierstein (2007) analiza cómo las categorías de población y ciudadanía se utilizan como sinónimo de “*sujetos normalizados*”, concepto propuesto por Michel Foucault, el cual menciona, que a partir del binomio normal/anormal, se ubica al genocidio como práctica que constituye a la modernidad: “La sociedad de normalización a juicio del autor se bifurca en dos direcciones complementarias. Por un lado, normalización disciplinaria, construcción de un cuerpo productivo capaz de articularse como pieza móvil, un cuerpo idéntico a los otros, capaz de asegurar la media de rendimiento requerido por los engranajes de la construcción fabril. Por otro lado, normalización estadística, construcción de un cuerpo sano, con una media de vida de fuerzas, de higiene que permitan su existencia como cuerpo productivo. Es así, como el concepto de “*mayoría*” abandonara el carácter despectivo de la masa, característico de la tecnología del poder feudal, para convertirse en sinónimo de “*sujetos normalizados*”, en las categorías complementarias de población y ciudadanía. El concepto de minoría, por oposición, comenzara a relacionarse con los sectores que escapan a la normalización propuesta: discapacitados, enfermos, dementes, ladrones, holgazanes, grupos que por razones productivas, políticas o culturales, no logran ser aprendidos por los conceptos de nación, ciudadanía y propiedad [...] Estos conceptos de “*normalización*”, el par binario de “*normalidad/patología*” y el de “*degeneración*” permitirán construir la imagen del otro “*no normalizado*” como peligro para la población” (Feierstein, 2007: 192).

Podemos entender que la educación que propicia esta concepción de paz conlleva un tipo de *“formación que es jerárquica y estática”* en la cual:

- La paz se concibe negativamente y el conflicto de la misma manera por lo se cree que éste es igual a violencia; así pues, hay que acabar con los conflictos y con la guerra.
- No se cuestiona el origen y el inicio de la violencia, ya que ésta es exterior y ajena a nosotros.
- La educación se percibe desde un punto de vista neutral y se piensa que no tiene implicaciones de carácter valorativo; el contexto, la estructura y la relación maestro-alumno no transmiten formas de ser, de pensar y de sentir al aprendiz.
- Construye objetos no sujetos deliberadores; dominadores pacíficos y dominados pasivos todo esto para que la paz negativa se perpetúe, y la violencia cumpla su fin reproductor del sistema social.
- Su proceso de enseñanza aprendizaje se basa en la memorización y el maestro dirige totalmente el proceso educativo, además en el curriculum se integra de manera aislada la educación para la paz.

Ahora bien, para la concepción positiva de paz, lo que importa es que los sujetos actúen en todas las esferas para construir una paz imperfecta que se tiene que reiterar constantemente, para asegurar que cualquier ser humano tenga una vida en la justicia social, por medio de una lucha ética y digna de éste por defender sus derechos inalienables mediante valores universales.

Este paso sólo se puede dar al concebir la paz: ¡No! Como ausencia de guerra, sino como ausencia de violencia, la cual, como habíamos mencionado, trata de imponer formas de ser, de pensar y sentir, física y verbalmente al otro, dañando su integridad corporal y mental; en suma su dignidad.

Por tanto, esta máxima genera que los sujetos actúen para contrarrestar eliminar o disminuir la violencia por medio de su desnaturalización y la no reproducción de las violencias; viendo la paz

como un proceso por medio de “la regulación pacífica o no violenta de conflictos lo que permite que los seres humanos en nuestras continuas tentativas, procesos y ensayos, tengamos cotidianamente más momentos de paz que de violencia o de guerra” (Truvilla, 2004:41).

Es así que, la paz positiva es la no reproducción y trascendencia del triángulo de la violencia social, que produce una sociedad violenta:

“El triángulo ABC está al nivel humano de actitudes y suposiciones humanas, cognición y emociones, conducta humana violenta, física y verbal, percepción humana de objetivos como incompatibles chocando [esto es conflicto el negativo] El triángulo de la violencia es un reflejo social de eso. La violencia cultural es la suma total de todos los mitos, de gloria, de trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa. La violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos y desiguales, son casi inmutables. La violencia directa antes descrita surge de esto” (Galtung, 1998:16).

Por consiguiente, las características fundamentales de la paz positiva que nos llevan a trascender el triángulo de la violencia social y una sociedad violenta son:

1. Paz como la regulación no violenta de los conflictos; es decir, solucionar un conflicto es aprender a manejarlo.
2. La paz es un proceso gradual y permanente que busca la justicia, la equidad y la igualdad social: una “*paz imperfecta*”.
3. La paz es un fenómeno objetivo (Desarrollo, Derechos Humanos y Democracia) y subjetivo –luchar por ella-, y un cambio de actitud a favor de valores universales (libertad, justicia, solidaridad y equidad).
4. Por ende, lo que busca la paz positiva es una modificación en la forma en que nos relacionamos para no seguir reproduciendo las prácticas violentas y el triángulo de la violencia social.

En efecto, la educación que propicia esta concepción de paz lleva el tipo de formación que nos interesa y utilizaremos de guía en nuestro trabajo; la “*formación que es horizontal y dinámica*” en donde:

- El conflicto sólo se concibe de una manera positiva; ya que, convivir es resolver pacíficamente los conflictos.
- Se tienen que eliminar las estructuras violentas y la violencia cualesquiera que sean sus manifestaciones, orígenes y fuentes.
- En la escuela y en la vida se debe de ejercer la educación para la paz.
- Construye sujetos deliberadores que están en constante aprendizaje.
- Trata de tener interacciones cargadas de valor; ser lo más congruente con lo que se dice y lo que se hace, tanto estructural como subjetivamente.
- Utiliza modelos socioafectivos, procura la significatividad de los aprendizajes y contextualiza los conocimientos.

Creemos que los significados que los estudiantes otorguen a la resolución pacífica de conflictos y la desnaturalización de las violencias en sus diferentes ámbitos de convivencia, debido a que la paz se construye permanentemente en todos los ámbitos de vida, nos dará el grado de valoración y repercusión que tiene el curso-taller: *“Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”*, en la formación de los estudiantes.

### 1.2.2 La formación como modo de significación<sup>5</sup>

La formación,<sup>6</sup> a nuestro parecer implicaría dos tipos de relación identitaria por la cual las personas contribuyen a construirse como sujetos, mediante sus acciones en los ámbitos culturales y sociales, adquiriendo conocimientos, valores, aprendizajes, experiencias y maneras de relacionarse con la diferencia y de enriquecerse de ésta; ya que, en la construcción del sí mismo se puede tolerar integrando o respetar beneficiándose de lo diverso. Dos tipos de relación y de constitución identitaria, que como menciona Rodríguez Mckeon (2006: 193), no es más que “apertura hacia lo inédito y distinto que la otredad siempre nos representa y que se niega a ser digerida y/o integrada desde los marcos estrechos de nuestra mismidad”.

La primera la llamaremos “*formación jerárquica estática*” en la cual el individuo se construye en la dependencia y obediencia, se le imponen formas de ser, de pensar y de sentir como únicas, y se le asigna un rol pasivo en la unidad; eres o no eres parte, sólo obedeciéndome.

Esto contribuye “a crear modos de ser, de actuar y de enfrentar la tarea docente que, centrados en el autoritarismo, en la incapacidad de ver al otro y en la ausencia del más elemental derecho al disenso, han caracterizado y estructurado una manera de asumir la relación pedagógica y de ejercer la autoridad en la escuela” (Rodríguez Mckeon, 2006:191). Con el nefasto resultado de que los alumnos estén confundidos y que no sepan aplicar el conocimiento memorístico a sus

---

<sup>5</sup> “La función del signo consiste en comunicar ideas por medio de mensajes. [...] Es un estímulo, es decir, una sustancia sensible, cuya imagen mental está asociada en nuestro espíritu a la imagen de otro estímulo que ese signo tiene por función evocar con el objeto de establecer una comunicación. [...] Definiremos el signo como la marca de una intención de comunicar un sentido (Guiraud, 2006:33). Por tanto, el proceso de comunicación implicaría tres términos: el significante, el que designa algo; un significado, el contenido mental que le es designado, y el modo de significación, que es el proceso por el cual se da sentido o se representa un fenómeno o un hecho determinado. Por consiguiente, “el lenguaje nos permite conocer, pensar y hablar de la realidad natural o social que nos rodea; nos permite aprehender y transmitir la cultura generada por una sociedad. Él es, ante todo, un *instrumento* utilizado por el hombre para interpretar esa realidad natural o social y poderla transformar en *significación*” (Rincon, 2014:1).

<sup>6</sup> Diferenciamos “*el formar*” de “*la formación*”, ya que mientras “*el formar*”: remite al quehacer educativo externo que contribuye a la construcción del sujeto para que desempeñe actividades, funciones y tareas, como un agente en un campo específico, ya sea, laboral, educativo, político económico o social; “*la formación*”: es un proceso dentro de la persona para adquirir por medio de sus interacciones en la cultura y en su sociedad conocimientos, aprendizajes y valores para reconstruir la cultura y su sociedad, véase (Yúren, 2000: 109).

problemas de vida, y por ende, no sepan decidir y construir su destino más allá del marco social existente.

Al igual que Yúren (1996:21), creemos que este tipo de formación: “anclan al sujeto en las estructuras socioculturales del presente forjadas en el pasado, le hacen heredero de una tradición, “hijo de su tiempo”, pero no lo constituyen como realizador de valores por que no implican su deseo, su intención y su acción para transformar la realidad”. Para derivar en un modo de comprender el proceso formativo en el que se educa para moverse en las estructuras sociales y culturales existentes recreándolas constantemente, pero no para trascenderlas, transformarlas y resignificarlas.

Distinguimos, entonces, a partir de este tipo de formación:

1. La existencia de un sujeto o agente que dirige, organiza e impone jerárquicamente el proceso formativo recortando lo que es válido pensar y no pensar, para lograr una homogeneización de los productos; por medio de una transmisión unidireccional de conocimientos, valores y actitudes en donde se niega el diálogo, la diferencia y el disenso, para lograr una integración sin conflictos.<sup>7</sup>

Donde los estudiantes son vistos sólo como objetos de depósito; pero no, como sujetos que sepan solucionar y problematizar sus intereses, sus contextos y sus vidas para tomar decisiones y plantear nuevas respuestas e interrogantes que los hagan ser conscientes de su mundo; ya que lo que interesa a este tipo de formación es adaptar a los objetos (o sea, a los alumnos) a su realidad, más no criticarla, construirla o modificarla.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> En el libro “*La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela : análisis de un caso en educación secundaria*” de Rodríguez McKeon (2009), es muy interesante ver en la descripción que se realiza de la formación que se lleva a cabo en esa escuela “*la homogenización de la comunidad educativa*” en todos los aspectos de la vida escolar tanto en maestros como en alumnos y el miedo que se tiene al pensamiento divergente. En la cual, una de las estrategias de integración comunitaria que utiliza la directora para ser la mejor escuela sea la evasión de los conflictos o la imposición de soluciones, entre otras, dejando de lado el aprendizaje que se puede dar si las partes solucionarían ellas mismas su conflicto afirmando en tono autoritario: “No puede ser que cada uno piense cosas distintas, tiene que haber un sólo mando, una sola idea esa es nuestra fuerza.” (2009:111)

<sup>8</sup> Para P. Freire, este tipo de educación disocia el conocimiento y la realidad, separando al educador del educando, el que sabe del que no sabe; convierte a todos los involucrados en este proceso formativo en

2. Poca o nula significación debido a que los aprendizajes y estrategias formativas están fuera del contexto en el que viven los alumnos y las necesidades que estos tienen, debido principalmente a que esos conocimientos y saberes sólo adquieren funcionalidad dentro de los límites de la escuela fuera de ella aparecen como descontextualizados e intransferibles para resolver necesidades apremiantes.
3. Una dicotomía en “*lo qué se enseña*” o “*cómo se enseña*”, en la escuela en el contexto de incertidumbre que se vive actualmente. Por ejemplo: no es lo mismo enseñar los métodos anticonceptivos o el uso y abuso de adicciones sino “*cómo se enseñan*”. Es diferente memorizar los métodos y los efectos de las drogas, que ver y analizar las implicaciones que puede tener el uso de las sustancias y el mal manejo de los métodos en la vida de los alumnos, además de la afectividad implicada en esos procesos sociales.

El segundo tipo podemos nombrarlo como “*formación horizontal dinámica*” y este consiste en construir sujetos creadores y productores de su destino, tanto individual como de la humanidad. Que sepan tomar decisiones y asumir responsabilidades de sus acciones en su sociedad como en las futuras generaciones; sabedores de que lo que tienen de único lo tienen de compartido, para seguir enriqueciéndose de la diferencia, fomentando la unidad mediante el diálogo como menciona S. Conde (2007:181), “donde el alumnado tiene certeza respecto de los códigos disciplinarios, de sus derechos y obligaciones, de los espacios de participación, de la forma como se resuelven los conflictos, en fin de lo que es válido o no en el contexto de su escuela”, y de su vida misma. Este modo de comprender el proceso formativo implica la transformación social y cultural existente de

---

autómatas imitadores de su mundo, haciendo desaparecer el significante del significado, recreando una realidad estática: “Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de su realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla” (Freire, 2008: 79).

parte de los alumnos, para conquistar su humanidad por medio de la libertad más allá de los marcos sociales existentes.

Comprendemos, por tanto, a partir de este tipo de formación:

1. Que formar es constituirse como sujetos,<sup>9</sup> junto con los otros a partir de la construcción y constitución del nosotros, como menciona S. Conde (2007: 162): “La relación pedagógica tiene una dimensión socio-afectiva, porque como hemos dicho se trata de una relación entre personas. El maestro es una persona que forma a otras personas”. Es lo que Yúren llama intersubjetividad (2006:30), en la cual mediante el diálogo y la comunicación se transforma la cultura y las sociedades y este logro se realizará por la colaboración entre las personas mediante su interacción.
2. Formar implica un proceso de objetivación por medio de principios conscientes libremente asumidos en donde el sujeto adquiere su humanidad (Yúren, 2006:29), por la cual: 1) Se socializa apropiándose de las normas y órdenes institucionales existentes. 2) Se apropia de su cultura, lenguajes, usos, costumbres y saberes (enculturación). 3) Y se configura a sí mismo para incluir y superar las normas, órdenes y saberes de su tiempo renovando la cultura, transformando su sociedad, mediante la praxis constante, que implica la recuperación de la experiencia en los intentos reiterativos por cambiar la realidad mediante la autocrítica y la autoevaluación a nivel individual y social, en dónde; “formación y eticidad no son sino dos dimensiones de un mismo movimiento, gracias al cual el sujeto humaniza el mundo objetivo mediante su acción y se humaniza a sí mismo”(1996:20). En síntesis adquiere su humanidad.
3. Formar es un proceso significativo ya que el sujeto cognoscente no sólo aprehende el objeto de manera racional (leyendo, razonando etc.) sino también de manera afectiva (sintiendo, percibiendo), ya que es un ser complejo –la música se siente-. Por lo tanto, un

---

<sup>9</sup> “Para ser sujetos es necesario que el individuo posea conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar” (Yúren, 2006:30).

aprendizaje es significativo cuando tiene relación con la problemática, necesidades e intereses de vida del sujeto en cuestión, en este sentido no sólo es memorizar formulas o prescripciones racionales que sirvan en contextos específicos, mejor dicho problematizar es –encontrar soluciones de vida en contextos divergentes-, tratando de aplicar y potenciar los conceptos en la vida misma y reaprehendiendo nuestra emotividad por medio de competencias infinitas: “Si asumimos que aprendemos algo cuando frente a determinada situación o problema nos damos cuenta de que los recursos o conocimientos que poseemos no son suficientes para enfrentarlo, y que, por lo tanto, es necesario movilizar nuestros esquemas a fin de enfrentar dicha situación, es que estamos de acuerdo en que se aprende cuando se presenta un conflicto que nos implica un reto cognitivo” (Mc Keon, 2006:120).

### **1.3 La Metodología**

Conocer los significados sobre la violencia, los aprendizajes que se obtuvieron en el curso y la importancia que le dan; nos llevó a entender, profundizar y problematizar nuestro objeto de estudio dentro del mundo cotidiano de los estudiantes, de su aprendizaje, y cómo se apropiaron de los referentes formativos dados en él.

Esta investigación tiene una lógica cualitativa ya que es necesario observar nuestro objeto de estudio y conocer sus significados. Por ende, es útil un enfoque etnográfico ya que es necesario, conocer creencias, modos de ser, de sentir, de pensar, y cómo los estudiantes expresan y practican la resolución pacífica de conflictos en su vida misma: “en la definición más simple, la etnografía es la descripción de una cultura concreta [...] la cultura es sencillamente lo que ha sido aprendido y producido por un grupo humano” (Tojar, 2006: 93).

Lo que buscamos al utilizar la metodología cualitativa, en donde la etnografía es central, es llegar a una mejor comprensión del fenómeno a partir de:

- Una actitud exploradora de la naturaleza del fenómeno, en lugar de una actitud comprobadora.
- El trabajo de un número pequeño de casos para estudiarlos a profundidad.
- Un enfoque interpretativo y comprensivo de la significación y sentido de las acciones.

Para cumplir con estos objetivos planteamos un modelo por conveniencia en el cual, según Scribano (2008:37), los informantes se eligieron de acuerdo a su fácil disponibilidad, partiendo del acceso al proceso formativo de nueve alumnos,<sup>10</sup> que cumplieron con la finalización del curso.

Además, se utilizó como técnica de investigación “*entrevistas en profundidad*”, la cual definimos cómo:

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas [ya que] lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no es un protocolo o formulario de entrevista. El rol no sólo implica obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor & Bogdan, 1992:100).

En este aprendizaje, las entrevistas en profundidad nos dieron amplia libertad para obtener la información necesaria por medio de las siguientes características:

- Interacción verbal cara a cara.
- Indagación exhaustiva.
- Acercamiento al objeto de estudio.
- Hablar libremente.
- Y explorar motivaciones, creencias y sentimientos sobre el tema.

Planteados así, los elementos anteriores nos ayudaron a lograr el “*análisis de datos*”. El cual, según Rodríguez Gómez (1999: 200), se trata de un proceso que supone “examinar

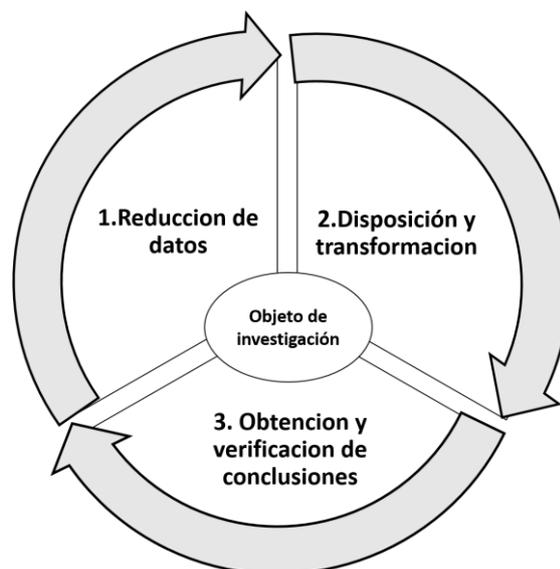
---

<sup>10</sup> Se respetó el derecho al anonimato de los nueve participantes en el estudio.

sistematicamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo analisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboracion de modelos conceptuales explicativos”. Todo este proceso, en efecto, nos provocó sentimientos encontrados: primero por ser nuestra primera experiencia en este tipo de análisis. Y segundo emoción, por empezar a aprender el oficio de la investigación cualitativa.<sup>11</sup>

Describiremos las 3 etapas, según Rodríguez Gómez (1999:206), en el proceso de análisis de datos cualitativos en la exploración de significados que atravesó nuestra investigación:

**Figura 1. Proceso del analisis de datos cualitativo elaborado por Pérez Contreras a partir de: Rodríguez Gómez (1999)**



**1. Reducción de datos.-** El mar de información recabado de la transcripción de entrevistas para lograr la exploración de significados y comprensión de nuestro objeto de estudio, se

---

<sup>11</sup> En este sentido es que creemos que la orientación y asesoría de tesis fue fundamental para lograr el aprendizaje requerido y superación en cada etapa de significación del dato; en la construcción del análisis del objeto de estudio.

inició, separando y fragmentando la información en sus partes, para empezar a ordenar los datos de otra forma que no fuera el caos sin sentido.

Para tal propósito se empezó a organizar la información en cinco unidades las cuales se dieron a partir de la identificación y categorización; primero de las estrategias para resolver los conflictos, para diferenciar el cómo se generan los conflictos; segundo las competencias que involucran, seguidamente de las estrategias formativas que adquirieron los estudiantes, explorando su aprendizaje, y el efecto formativo que tuvo el dispositivo de formación.

**2. Disposición y transformación.-** A partir del proceso anterior se generó una presentación ordenada de la información lo que se llama: la disposición de datos. Para resolver los objetivos de nuestra investigación lo cual nos permitió entender que no por el hecho de reducir y reordenar los datos para que estuvieran más presentables, quería decir que llegábamos a poder extraer significado y comprensión.

Es así que, repetir el proceso de reducción hasta obtener y presentar los datos de una manera más fina, fue nuestra estrategia metodológica: en el ir y venir, filtrar y fragmentar, obtuvimos matrices, y puntos de comparación constantes que nos sirvieron de trampolín para explorar los significados y reconstruir el dato. Teniendo más claro lo que estábamos buscando, lo cual, nos llevó a profundizar la dirección de nuestro trabajo generando puntos de orientación y preguntas guía tales como: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan? Y ¿Qué tipo de competencias se ponen en juego?

En la argumentación con nuestras herramientas analíticas fue necesario nuevamente tener la capacidad de “*aprender a aprender*” para poder describir, entrelazar, unir, desunir, y reorganizar re-describiendo. Hasta captar la emergencia de los argumentos que nos indicaban los efectos formativos que se obtuvieron del curso, y que pretendía mostrar nuestra investigación. Sólo con la práctica, la pericia y la escucha atenta se lograron

analizar y describir de una manera más objetiva, lo que los estudiantes nos tenían que contar desde su punto de vista.

Es así, que en la investigación cualitativa en lugar de definir a priori, imponiendo límites y concepciones a nuestro objeto de estudio las categorías se definen “*in situ*”, es decir después de haber leído y releído los testimonios. Por tanto no se sabe, ¿qué es lo que vamos a descubrir? Y es menester “*aprender a tolerar*” la incertidumbre, replanteando algunas cuestiones a nuestra investigación.

La riqueza del método del enfoque etnográfico radica, a nuestro parecer, en confiar en lo inesperado, tejiendo y dando lugar a nuevas ideas de forma intuitiva y creativa, lo que nos ha proporcionado el proceso de descripción etnográfica; el cual es una tarea ardua y dedicada, pero los resultados son ampliamente satisfactorios.

**3. Obtención y verificación de conclusiones.** Con la etnografía lista se generó una reorganización analítica para ensamblar nuevamente los elementos reconstruyendo un todo estructurado. En este sentido, es que, se llegó a un mayor conocimiento por medio de la comprensión e interpretación que generó la reconstrucción de nuestra investigación, para intervenir sobre el mismo, lo que algunos investigadores llaman “*conceptos de segundo orden*” (Rodríguez Gómez,1999:214).

Estos nos sirvieron para contextualizar y contrastar los hallazgos alcanzados, y plasmarlos en un informe narrativo, creativo y coherente, relacionando conceptos, conexiones con temas y teorías que de otra forma no hubieran podido visualizarse y plasmarse, integrando los resultados y los aportes en una interpretación más amplia.

## Capítulo II. Descripción del curso-taller “Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo

“La codicia ha contaminado las almas de los hombres, ha levantado en el mundo barricadas de envidia, de rencor, nos ha llevado a la miseria y a la matanza. Hemos crecido demasiado deprisa, y ¿de qué ha servido?... La tecnología, que proporciona abundancia, nos ha dejado en la indigencia, nuestra ciencia nos ha hecho cínicos, nuestra inteligencia duros y vacíos, hemos empezado a pensar pero hemos dejado de sentir. Nos hemos convertido en esclavos del destino... ¿Lo has pensado, realidad o imaginación? Han dado órdenes al jefe del Estado de cada nación, conspiración contra nuestra libertad lo llamo respiramos ansiedad y no avanzamos. Las empresas, modernas cámaras de gas autómatas sin nombre redactan otro informe más, sobre el progreso, ¿qué progreso? Yo sólo veo chavales de primero de eso, adictos al exceso... Nos aprietan las tuercas, la masa tuerta, no puede vivir sin el tono de un móvil cerca. La educación es terca y nos amuerma, enferma, porque el director contrata siempre al profesor más pelma. Así el coeficiente intelectual decrece su índice si alguien proclama que crece es otro cómplice y te miente, la mayoría vende el culo, se lo lame al jefe, asciende la escala social siempre” (Scratch, 2009).

Para construir una comunidad educativa en donde la seguridad y la libertad sean el eje fundamental de la articulación de prácticas entre sus miembros (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia), es necesario activar otras formas de concebir y hacer las cosas. Formas de ser, de pensar y de sentir que sean contrapeso a lo que naturalmente se ha hecho en este tipo de comunidades, desterrando, una racionalidad educativa que olvida la finalidad por la que está constituida; formar sujetos que critiquen y transformen su realidad social para lograr un mundo más justo.

Es así que, para conocer los alcances del curso en este apartado se describirá su historia, en el que se dan las bases y el modo en que se despliega el proyecto en las comunidades educativas en donde se desarrolló. Para plantear algunas de sus características centrales y entender la potencialidad en la que se inscribe, modificando la racionalidad educativa imperante; y así, con

todo, lograr describir el programa: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.”* el cual fue aplicado en la UPN Ajusco, los días viernes del 3 de septiembre al 26 de noviembre de 2010.

## **2.1. Historia y bases del proyecto**

Debido al contexto de violencia imperante a inicios del siglo XXI en el mundo, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), promovió el desarrollo de iniciativas diversas para atender la violencia infantil, con el fin de promover y proteger los derechos, las necesidades y el desarrollo de los niños y niñas del mundo.

El apoyo a programas dirigidos a combatir la violencia y fomentar la resolución pacífica de los conflictos desde el nivel preescolar, primario, secundario y superior se dio en el año 2001, en el marco del informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños (Pinheiro, 2014), de las Naciones Unidas, en el cual se menciona:

1. La violencia contra los niños jamás es justificable toda violencia se puede prevenir; el informe mostró que la existencia de la violencia infantil es un fenómeno generalizado en todos los países del mundo siendo consentida y promovida de forma legal por varios Estados.
2. La dependencia hacia los adultos, su vulnerabilidad y potencialidad hacen necesaria una mayor protección contra la violencia hacia los niños para poner un punto final a su justificación.
3. Todas las sociedades que busquen poner fin a la violencia no deben limitarse a castigar a los culpables; sino fomentar la transformación de las mentalidades sociales y las condiciones económicas que la propician.

4. Proteger a los niños en contra de la violencia es una cuestión urgente; se hace necesario hoy más que nunca prevenir y protegerlos de forma eficaz.

La unión de estos propósitos impulsó en México el proyecto: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”*, como parte del Programa de Educación y Género del Grupo Educación Popular con Mujeres, A.C (GEM), con el apoyo de la Administración de servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), la UNICEF México, para posteriormente unirse la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), y la Secretaria de Educación Pública (SEP); entre otras instancias federales y estatales.

En los inicios del programa en 2001, se empezó a trabajar con nueve escuelas, para pasar en el segundo a 73 y 711 en el tercero, ya para el cuarto eran 1, 477 escuelas. En el ciclo escolar 2005-2006 se atendieron más de 2000 planteles escolares colaborando: 16,015 maestras y maestros, 34,030 padres y madres de familia, y 223,093 niños, niñas y adolescentes. Del año 2001 al 2010 han participado más de 273,138 personas, capacitando y sensibilizando a 2,664 autoridades educativas, maestros, maestras, personal de apoyo técnico y directivos de las escuelas.

Esta participación, cooperación y amplio apoyo de las comunidades educativas logró, la incorporación de contenidos al programa en las curriculas oficiales enriquecidos por el intercambio de todas las experiencias que se obtuvieron en su aplicación tanto de la iniciativa gubernamental, como de asociaciones civiles, encargando dos evaluaciones externas al programa: una a la Universidad Nacional Autónoma de México en convenio con la UNICEF México llamado: Reporte final de la evaluación del proyecto *“Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo”*. Encargado a Olga Bustos en el año 2006, y la otra a la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco en

colaboración con GEM llamado: Evaluación del programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”. Encargado a Lucía Rodríguez Mc Keon en el año 2007.

Ya en el año 2006 se reflexionó en un foro internacional con diversos especialistas y mesas de trabajo la problemática sobre la violencia contra los niños. En ese mismo año se impulsó el diplomado: “Contra la violencia eduquemos para la paz”, en el que participaron más de 100 directivos, administrativos, docentes, supervisores y equipo técnico de educación básica, de primaria y secundaria del Distrito Federal; para formar al personal educativo en el campo, desarrollar, dar seguimiento y evaluar el proyecto en sus respectivas escuelas, con el propósito de integrar nuevos contenidos a las carpetas didácticas (GEM, 2014).

Toda la experiencia derivó en el documento *“Hacia una cultura de paz, desde la perspectiva de género, como un imperativo de justicia social para México”* que se presentó en la séptima reunión ordinaria del Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres en el año 2011 en la Cámara de Diputados (Gaceta, 2014).

Ese mismo año, se llevó a cabo el proyecto *“Niñas, niños y jóvenes alzan la voz a favor de la paz y la no violencia”*, cuyo propósito fue la formación de mediadores y mediadoras para la integración de comités que pudiesen ayudar a la resolución de las problemáticas violentas dentro de sus escuelas. Las cuales en total incluyeron 97, nueve primarias de los grados de quinto y sexto, dos centros de Educación Extraescolar, cuatro Centros de Atención Múltiple, 52 secundarias, dos generales y 50 técnicas.

En palabras de GEM (2014, s/n) se menciona que la conformación de comités fue un logro importante en el que:

“Las niñas, los niños, las y los jóvenes se sintieron altamente valorados y útiles al ayudar a sus compañeras y compañeros, ya que muchos de ellos y ellas supieron atender con gran habilidad problemas que tenían mucho tiempo sin resolverse dentro de las escuelas, incluso en algunos relacionados con pandillas. Esta experiencia sin duda representa una prueba importante del inicio de un proceso de auténtica participación infantil y juvenil en torno a la cultura de paz y no violencia dentro de las escuelas públicas”.

La voz reunida de los niños y jóvenes implicados en este proceso en contra de la violencia y a favor de la paz se manifestó no sólo en la integración de los comités, sino en distintos medios de comunicación como: radio, televisión y web. Abriendo un foro de cierre en el que asistieron aproximadamente 350 personas, entre ellos niños, niñas, jóvenes, maestros, padres de familia, directivos y administrativos el cual fue un espacio de diálogo directo para sensibilizar, plantear demandas, propuestas y problemáticas que han invadido las aulas, teniendo en cuenta la opinión de los principales actores del proceso educativo: los estudiantes.

Visto lo anterior, el proyecto sigue en constante dinámica y construcción enriquecido por la experiencia social de todos estos años de arduo trabajo siguiendo el propósito de:

“Consolidar la alternativa de la educación para la paz en las escuelas de educación básica en el Distrito Federal [y en la República Mexicana], mediante la participación de autoridades, docentes, madres y padres, niñas y niños para fortalecer el sentido de comunidad escolar, mediante el desarrollo de competencias psicosociales que les permitan resolver los conflictos de una manera creativa y sin violencia, al mismo tiempo que contribuyan a crear un ambiente de respeto, tolerancia, ayuda mutua y solidaridad en los ámbitos escolar, familiar y comunitario” (GEM, 2010a:9).

## **2.2. El impulso del programa en la Universidad Pedagógica Nacional**

A mediados del año 2010, del 28 de junio al 6 de julio, se implementó el “Curso de Formación para Líderes de Proyecto” en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco con el propósito de sembrar la primera semilla en la construcción de la paz. Para ello se invitó, por medio de una convocatoria, a toda la comunidad escolar interesada: académicos, estudiantes y administrativos. Para instrumentar el programa y aprender a convivir dentro de una cultura de paz ya que se mencionaba que, en el contexto de violencia global, era indispensable que la resolución pacífica de los conflictos y la promoción de los derechos humanos se convirtieran en un compromiso constante, compartido; además, de un imperativo ético, profesional y personal para toda la comunidad universitaria (UPN, 2014).

En dicho curso se planteaba la concientización de la problemática de la violencia en México y los antecedentes del programa proponiendo una sólida alternativa: “la educación para la paz”. En los constantes llamados se logró la disposición de los interesados en participar en el curso-taller para transitar a ambientes de colaboración y respeto, modificando las percepciones y formas de pensar centradas en el individualismo y la competencia, es decir, en la construcción de una colectividad activa y participativa basada en el “nosotros” enfrentando con éxito los desafíos que se viven en la actualidad.

El objetivo principal del curso pretendía en palabras de GEM (2010b:11):

“Formar a líderes de proyecto para que logren desarrollar las competencias psicosociales necesarias, con el fin de que impulsen en las escuelas [y en la universidad] la alternativa educativa para la resolución no violenta de los conflictos, con maestras y maestros, madres y padres, niños y niñas, privilegiando el respeto a los derechos humanos, la igualdad de trato y de oportunidades, así como el apoyo y la solidaridad humana, independientemente de la condición socioeconómica, étnica, de género, cultural o de discapacidad de las personas”.

El curso incluyó cinco ejes temáticos dosificados a lo largo de dos semanas de trabajo para que cada participante pudiera comprender la metodología socio-afectiva y socio-crítica, así como los temas implicados:

- **Eje 1. Propósitos y alcances del programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti por mí y por todo el mundo”:** Introducía la comprensión, los objetivos del programa, así como su metodología de trabajo, las funciones y los compromisos que deberían asumir las y los líderes de proyecto para evaluar los alcances y aprendizajes del curso.
- **Eje 2. Concepto de violencia y sus manifestaciones en los ámbitos escolar y familiar:** Introducía a la violencia como un fenómeno complejo y de causas múltiples, las diferentes manifestaciones de violencia en los ámbitos escolar y familiar, así como su ejercicio a nivel interpersonal, social e institucional, para conocer las consecuencias e implicaciones del abuso de poder en la disminución de derechos y limitación de los individuos, tanto en sus capacidades como en su libertad.
- **Eje 3. La educación para la paz: Una alternativa para ejercer los derechos humanos y la democracia:** Profundizaba sobre la perspectiva de la educación para la paz, desde un marco conceptual amplio, como una alternativa para construir un camino en el que fuese posible aprender a convivir con los otros defendiendo los valores universales, los derechos humanos y el vivir en democracia.
- **Eje 4. El conflicto; una oportunidad para aprender a convivir:** Introducía a la comprensión e identificación de los conflictos en la vida comunitaria, escolar, familiar y profesional. Para brindar las herramientas necesarias e intervenir

conforme a la mediación, la negociación y el desarrollo de competencias psicosociales.

- **Eje 5. Sustento pedagógico de la educación para la paz:** Introducía la identificación y conocimiento de las finalidades de los distintos enfoques de la educación para la paz para diferenciar el enfoque centrado en competencias en el diseño y la aplicación de situaciones educativas que favorezcan el aprendizaje de las competencias psicosociales articulado con los procesos formativos escolares.

Con los elementos antes mencionados se consiguió proporcionar las herramientas a la comunidad educativa de la UPN para que replicara de manera compleja el curso-taller: *“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.”*, en los distintos espacios de la universidad, principalmente a los estudiantes de primer ingreso y gradualmente a todos los demás semestres. A partir del acompañamiento de GEM, se alcanzó la participación y articulación de más de 70 estudiantes de distintas licenciaturas que desde la promotoría conformaron un poco más de 20 grupos que llegaron a incluir a gran parte de la comunidad escolar de manera horizontal en su mayoría estudiantes y en mucho menor medida, administrativos y académicos de la universidad. Esta experiencia mencionada GEM (2014:s/n) fue ampliamente significativa ya que reveló la urgencia de desarrollar estas medidas en todas las universidades del país.

A la par, se dieron las condiciones para introducir algunas estrategias para seguir formando a la comunidad educativa de la UPN en la cultura de paz, una de ellas fue ofrecer las herramientas teórico-analíticas en el seminario “Por una cultura de paz” impartido por María de Lourdes Valenzuela y Lucía Rodríguez Mc Keon, en el cual, a partir de cinco sesiones en un periodo repartido entre septiembre y diciembre del 2010, se analizaron y trataron teóricamente temas como:

- El fenómeno de la violencia y su complejidad: una construcción social.
- La cultura de paz: una construcción mediada por los derechos humanos y la democracia.
- El conflicto, una oportunidad para aprender y favorecer la convivencia.
- El crisol de las competencias psicosociales como herramienta para construir una cultura de paz.
- Finalidades y estrategias de los procesos formativos para favorecer la construcción de paz.

Además, se impartió el curso de “Formación de facilitadores y facilitadoras”, a mediados del año 2011, el cual tenía como objetivo ofrecer a partir de la experiencia de los líderes de proyecto en el curso-taller: *“Contra la violencia eduquemos para la paz...”*, las herramientas de contención, manejo de grupo y cómo abordar temas de trato difícil para los asistentes entre otras cuestiones. Participando cerca de 60 estudiantes.

En este sentido, la cultura de paz en la UPN Ajusco sigue en constante evolución y cambio, desde el primer proyecto, hasta la autoformación estudiantil a partir del ejemplo ofrecido por el curso-taller: *“Contra la violencia eduquemos para la paz...”*, para seguir transmitiendo esta cultura a la comunidad universitaria, como se puede apreciar en el trabajo de Reyes Arias (2014).

Más allá del primer impulso loable de la cultura de paz que abrió otros horizontes formativos en la UPN Ajusco, se crearon las bases para poder implementar la especialización y maestría de Gestión de la convivencia. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, impulsado por la Dra. Lucía Rodríguez Mc Keon en colaboración con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

### **2.3.Descripción del programa para adultos y jóvenes “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti por mí y por todo el mundo”**

La carpeta didáctica (GEM, 2010a:9) menciona que: tiene el propósito de “explorar y probar nuevas estrategias educativas con la finalidad de generar y promover que las y los adolescentes y jóvenes sean capaces de establecer relaciones de respeto, tolerancia y solidaridad entre ellas y ellos, pero al mismo tiempo con las personas adultas, y logren enfrentar con éxito los desafíos que se les presentan en su vida”. En efecto, se insiste en la no distorsión del programa, ya que debemos ser coherentes para poder impactar en la formación de quienes conviven diariamente en el entorno escolar, mencionando que lo que se busca es:

- Aprender a convivir, y resolver conflictos de manera no-violenta, por medio de competencias psicosociales, generando una transferencia de aprendizajes más allá del ámbito escolar.
- La resignificación de las conceptualizaciones de: paz, violencia y conflicto, así como la participación y organización de la comunidad educativa para modificar las estructuras de enseñanza tradicionales.
- Cambiar las estructuras inamovibles que generan violencia ya que: “la violencia debe de ser eliminada en cualquiera de sus formas y en los lugares donde se presente” (2010b:28).

La afirmación a este modelo, como menciona GEM (2010a:87), es clara, el programa “está sustentado en el modelo socio-crítico, que integra un proceso dinámico, participativo y permanente, ya que siempre habrá oportunidad de mejorar nuestras formas de relacionarnos con las demás personas y con el mundo que nos rodea”, el cual conlleva estas características:

- El convivir y aprender a manejar conflictos es parte esencial de la formación desde la etapa infantil.
- Valorar el conflicto como altamente positivo nos lleva a enriquecernos de la diversidad de estilos, formas de ser, de pensar y de sentir de los demás.
- Se necesitan cambiar las estructuras violentas cualesquiera que sean sus manifestaciones.
- El manejo de emociones por medio de métodos socio-afectivos nos lleva a ensayar una y mil veces las mejores formas de solucionar y manejar un conflicto.
- La paz, contrario al estereotipo tradicional, no es sólo pasividad y meditación para llegar a la perfección sino intervenir asertivamente para defender la dignidad humana y los derechos humanos, generando un proceso inacabado que se tiene que reiterar constantemente, lo que hemos denominado: “paz imperfecta”.
- Propicia una estructura que moviliza la participación de la comunidad escolar más allá de ésta; para instaurar el respeto y la tolerancia entre las personas, pueblos y naciones.
- Genera la revisión crítica de los modelos educativos, basados en una formación jerárquica, estática y subordinada; que fomentan violencia, prejuicios, fanatismos estereotipos y discriminación.



**Figura 1. Cuadro “actitudes ante el conflicto” propuesto por: GEM (2010a:96)**

Así y con todo, el curso menciona que las condiciones básicas para resolver un conflicto se den en un ambiente cooperativo (véase figura 1), y la forma en que resolvemos y aprendemos de nuestras diferencias sean resueltas por medio de la negociación, la mediación y en última instancia el arbitraje, para generar acuerdos y compromisos, utilizando en todo momento el uso de competencias psicosociales proponiendo un estilo,<sup>12</sup> cooperativo ya que “en una situación de conflicto es frecuente que las partes cooperen para destruir, pero no para construir. Cooperar para construir nos llevara a eliminar la violencia y fortalecerá los vínculos de solidaridad y amistad” (2010a: 97).

<sup>12</sup> ¿Qué son los estilos de conflicto? Tanto personas, colectivos, instituciones y organizaciones así como sus direcciones políticas llevan implícito un estilo de manejar el conflicto como forma de relación social en cuanto a ¿Qué metas intentan alcanzar? y la distancia o acercamiento que tienen las partes tienen entre sí (Cheryl, 2007:93). Por lo tanto el conflicto está en la actitud hacia este, en la síntesis de lo que se dice y lo que se hace como menciona Galtung (2003:18), refiriéndose a estilos competitivos, evasivos y complacientes que tienden a la violencia: “Los estilos están en la superficie del conflicto, en el lenguaje corporal, en lo que decimos, la violencia verbal y en más extremos en lo que hacemos, la violencia física. El alto nivel de lo que hacemos en la personalidad colérica y el bajo nivel en la personalidad imperturbable son dos formas de derrota frente a la tarea principal: aceptar el reto resolver el conflicto, salvar la contradicción.”.

Por tanto, se menciona que solucionar un conflicto implicaría aprender a manejarlo por lo que no sólo es el resultado el que nos interesa (resolverlo o no resolverlo), sino el proceso por el que se llegó a esa solución, ya que en el transcurso del manejo del conflicto se incorporaran nuevos conocimientos, estrategias, actitudes, valores, formas de ser, de pensar y de sentir, por medio del aprendizaje y la convivencia con los otros; entendiendo ante todo por qué llegaron a esa conclusión, transformando a las personas implicadas “constituyendo dicho proceso de aprendizaje la base para enfrentar nuevos retos y nuevos conflictos” (2010a: 88).

Este proceso educativo que se da en la resolución de conflictos por medio de la negociación y la mediación no es lineal, ni mucho menos mecánico, ya que no sólo por el simple hecho de aplicarlo se podría llegar a una resolución pacífica de los conflictos. Por el contrario, diferenciar el problema de un conflicto tratando de no personalizarlo es el primer paso para intervenirlo.

Por lo regular, cuando se presentan diferencias y divergencias en torno a ¿cómo solucionamos un problema? Nuestras emociones estallan y no sabemos cómo manejarlas. En estos casos “no es posible pensar que solamente dialoguen y busquen la mejor solución, deben cambiar [también] sus actitudes. Esto implica en ocasiones pedir perdón y ofrecer disculpas en el caso de que haya habido ofensas, maltrato o violencia, pero a su vez debe de haber un cambio de conducta, sólo así se podrá resolver de raíz dicho conflicto” (2010a: 94).

La resolución positiva de un conflicto generará un proceso pacífico. Pero en todo caso, hace falta implementar la reconciliación que es –restituir y pedir una disculpa o perdón por haber generado un agravio si es que existe la posibilidad-, y la reconstrucción –en la cual se tiene que construir o reconstruir lo que ha sido parcial o totalmente destruido durante el metaconflicto-.

En todo caso, la resolución, la reconciliación y la reconstrucción tienen que converger en el proceso de pacificación, porque sí, efectivamente, llegara a faltar alguna,<sup>13</sup> en el proceso de resolución, se reproducirá incesantemente la violencia y la venganza por el resentimiento y el daño generado en las partes implicadas, haciendo que el proceso de aprendizaje sea poco o nulo e incluso contrario a los valores de la paz. Se insiste, por tanto, que hace falta un cambio profundo de actitud y comportamiento; además, de un compromiso para lograr ambientes cooperativos en donde las personas involucradas manifiesten abiertamente:

- Llegar a un compromiso para alcanzar metas comunes a largo plazo.
- Mantener en la medida de lo posible buenas relaciones con todos y todas.
- Tratar de buscar soluciones que benefician a la mayoría.
- Comunicarse de manera asertiva, sin miedo, de manera sincera, precisa y veraz.
- Mantenerse informado y comunicado.
- Fomentar la escucha atenta para comprender las motivaciones, necesidades y posiciones de los implicados en un conflicto.
- Mostrar confianza y disposición para la eliminación de cualquier tipo de violencia.
- Reconocer la legitimidad de los intereses propios y ajenos.

---

<sup>13</sup> Para mayor información sobre la reconciliación, resolución y reconstrucción –las 3rs- y el análisis de los modelos de resolución de conflictos tras la violencia en distintos contextos históricos violentos léase el libro: *“Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución, Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia”*, de J. Galtung (1998). El cual plantea las bases, los obstáculos y las oportunidades emotivo-racionales para superar las realidades perversas objetivadas por la construcción social de la estupidez humana la cual “debe ser atemperada por la sabiduría humana, que a su vez, hay que aprovechar allá donde se encuentre” (1998:98). Analizando 12 tipos de enfoques de resolución de conflictos, que pueden servir como base teórica y práctica de la indignación no solo a nivel interpersonal sino como fuerza de transformación de la realidad a nivel social.

- Y saber otorgar la autoridad de mediación a quien tiene la capacidad de dirigir, orientar y transmitir conocimientos, proponiendo soluciones para todas las partes en donde el aprendizaje constante este siempre presente.

Para poder lograr este propósito, la carpeta se divide en seis unidades eje partiendo de la articulación de la formación por competencias psicosociales, las cuales no se desarrollan mecánicamente, dependen de la apropiación de los temas, las necesidades de los estudiantes y el ritmo de los participantes en cada grupo.

Se describirán a continuación las unidades y los temas:

<b>Programa para adolescentes y jóvenes “Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo.</b>
Unidad I. La violencia y sus efectos.
Unidad II. La vida de adolescentes y jóvenes: contextos y pretextos.
Unidad III. La educación para la paz un compromiso compartido.
Unidad IV. Los conflictos: su naturaleza y su estructura.
Unidad V. Como resolver los conflictos sin violencia.
Unidad VI. Aprendiendo a convivir sin violencia y a resolver conflictos.

**Unidad I. La violencia y sus efectos.-** Esta unidad parte del modelo del triángulo de la violencia social del sociólogo Johan Galtung (1998), para resignificar la violencia, el cual asume que en la triangulación y conceptualización de los bordes, la violencia directa en la punta y en la base la violencia cultural y estructural, se da un proceso de intermediación en el que la violencia pasa de ser visible, a invisible y viceversa; lo cual logra una naturalización y normalización, que sostiene y reproduce en las prácticas cotidianas, culturales e institucionales toda la violencia, por medio del mal manejo de los conflictos.

Se insiste, por tanto, que “la pasividad puede llegar a ser tan dañina y perniciosa como la violencia misma. Por ello es importante luchar tanto en contra de la violencia como en contra de la pasividad.” (2010a: 12). Concientizándonos de que la violencia también la podemos estar ejerciendo de muchas maneras sin darnos cuenta, ya que se ha naturalizado tanto, a tal grado, que se nos hace lo común.

Es a partir de entender como se manifiesta la violencia y sus características que se describen tipos específicos de violencia a modo de sus máximas fundamentales: La violencia hacia la infancia y la juventud –te pego porque te quiero, después me lo agradecerás-; la violencia hacia las mujeres, las jóvenes y las niñas –las mujeres calladitas se ven más bonitas-; el racismo y la violencia hacia los pueblos indígenas –el indio, aunque se esfuerce, siempre será indio-, y la violencia en las escuelas –la letra con sangre entra-. Además, se describe la discriminación hacia las personas con discapacidades y barreras para el aprendizaje y la potencialidad que tienen las familias, concientizando que éstas pueden ser un espacio propicio, tanto para el amor como para la violencia.

Al final de la unidad temática se vislumbra una esperanza, el “*círculo virtuoso de la paz*”, donde se muestra que por medio de la resolución pacífica de los conflictos, valores guiados por la paz y las competencias psicosociales puede existir una esperanza.

**Unidad II. La vida de adolescentes y jóvenes: contextos y pretextos.-** Esta unidad tiene el objetivo de demostrar que no existe una concepción única del ser joven; sino el conocimiento de la existencia de múltiples adolescencias y diversas juventudes que están condicionadas históricamente, por la clase social y la generación a la que pertenecen, las oportunidades educativas y laborales a las que se tiene acceso en un momento determinado, y los diferentes retos y habilidades que implica la toma de decisiones de las y los jóvenes ante problemas que afectaran sus vidas y el mundo.

Se analizan, además, las características de identidades juveniles que se adaptan al modelo cultural tradicional de los adultos el cual percibe la adolescencia como una etapa marcada por una gran inestabilidad, tanto física y emocional, que los hace generadores de problemas y merecedores de estigmas si no se siguen los valores y estereotipos que la sociedad y los medios de comunicación les dictan.

Esto repercute, según la unidad, en una baja autoestima y actitudes destructivas como el alcoholismo, la drogadicción y actitudes sexuales riesgosas. Para distinguir una concepción del ser joven como diversa, indiferenciada y creativa del tipo *–yo soy como soy y no me parezco a nadie–*, describiendo la construcción de identidades juveniles positivas, valorando la creatividad, la pertenencia, la solidaridad y la autonomía, proporcionando un marco que brinde las herramientas para la toma de buenas decisiones ante problemas determinados siguiendo la máxima *–no se debe ser permisivo pero ni tampoco autoritario; se trata de poner límites y ser flexibles cuando sea necesario–*. Para abrir la posibilidad de pensar otros modelos de identidades juveniles más constructivos y positivos.

Este apartado, también, aborda problemáticas diversas que pueden atravesar los jóvenes como: la violencia de género, los trastornos de alimentación (anorexia, bulimia y sobrepeso), el riesgo de seguir los estereotipos de los medio de comunicación, la orientación y la preferencia sexual (la heterosexualidad, la homosexualidad, la bisexualidad etc.), los riesgos que implica la pornografía, las fantasías sexuales en los jóvenes, la masturbación y el erotismo, las caricias, el enamoramiento y el noviazgo, las relaciones sexuales y la abstinencia, proporcionando algunas consejos y alternativas.

**Unidad III. La educación para la paz un compromiso compartido.-** En esta unidad se describe la existencia de los derechos fundamentales e inalienables que poseen los seres

humanos, por su propia naturaleza, dignidad y derechos que le son inherentes, universales, indivisibles e interdependientes; los derechos humanos.

Bajo un enfoque histórico y siguiendo el argumento de que *“la historia de las sociedades es la historia de la lucha y la defensa de la ética y dignidad humana”*. Se resignifica el concepto de paz diferenciando dos tipos: uno, *“la paz negativa”* mencionando que esta paz implica –la ausencia de guerra-, y la *“paz positiva”* que articula la paz, los derechos humanos y la democracia por medio de la convivencia desde la comunidad, la sociedad y el Estado y más allá –una identidad planetaria-, afirmando por medio de estas conexiones de sentido que *“tal como la concibe la tradición hebrea (Shalom) y la hindú (shanti), significa respeto y justicia”* (2010a:54), para toda la humanidad. Es así que, se clasifican varias formas de educación para la paz al margen de estos conceptos para dejar en claro por qué la educación para la paz es una lucha por la justicia y la dignidad humana en la convivencia diaria, y no una obediencia y adaptación servil a la sociedad.

Por ende, se parte de determinar varias características de ciudadanía y paz negativa como la concepción errónea que dice que ejercer los derechos implica asumir responsabilidades, si no estos no pueden ser otorgables; además, de criticar a la ciudadanía mínima que se da a partir de cumplir la mayoría de edad. Se reitera que la información y la repetición no son suficientes para aprender a convivir, y que la educación para la paz no es un aprendizaje neutral, también se educa con la palabra, con los actos y omisiones, con el ejemplo. Alcanzar la paz significa, por tanto: *“el cumplimiento de los derechos humanos y la eliminación de toda la discriminación y la violencia”* (2010b: 62), desde la convivencia cotidiana.

**Unidad IV.- Los conflictos: su naturaleza y su estructura.-** Esta unidad aborda la conceptualización del conflicto partiendo del supuesto de que la conflictividad está implícita

en el universo, en la física, en los animales, en la vida, y es la que ha dado origen al ser humano. En este sentido, pensar que el conflicto es negativo y es mejor evitarlo para llevar una armonía es una contradicción física, biológica y social, que puede llegar a ser un estereotipo altamente perjudicial y destructivo.

En efecto, el conflicto se debe ver como una oportunidad que puede enriquecer nuestra vida, la diversidad social, la paz, la democracia y la naturaleza. Entendiendo que los conflictos son parte consustancial de la vida y es necesario aprender a manejarlos positivamente. Para eso la unidad aborda la tipología de los conflictos distinguiendo los de: atracción-atracción, rechazo-rechazo y atracción-negación. Para diferenciar un problema de un conflicto deliberando las mejores opciones de solución, tratando de no personalizarlos, teniendo la perspectiva de que hay conflictos que son falsos los llamados “*seudoconflictos*”, y conflicto que no se ven pero están ahí los “*conflictos latentes*”.

En la estructura general de un conflicto se describe “*el proceso*”, el cual es la manera en que se desarrolla el conflicto y la forma en que las partes tratan de abordarlo o resolverlo; “*el contexto*”, en el que se identifican los elementos que pueden influir directa o indirectamente en la situación, y “*las causas*” que pueden ser el origen de éste (tanto estructurales, político-ideológicas, o de carácter social y cultural); además de “*las personas*” o grupos implicados entendiendo de qué forma están influyendo todos estos factores en la resolución del conflicto.

**Unidad V. Cómo resolver los conflictos sin violencia.**- El supuesto de esta unidad parte de la didáctica y la pedagogía que conlleva la resolución de los conflictos diferenciando y describiendo tres paradigmas metodológicos que tiene la educación para la paz, su enseñanza y su aprendizaje, como son los enfoques: técnico-positivo, hermenéutico-interpretativo y el socio-crítico; el cual parte, como su nombre lo expresa, de la crítica a los

anteriores modelos que, según éste, desvinculan el decir del hacer propiciando una educación extremista totalmente racionalista o muy emotiva sin hacer una crítica e intervención social. La unidad explica que el modelo socio-crítico parte de la síntesis y superación de los dos paradigmas anteriores para unirlos en la reflexión permanente y constante por medio de una metodología socioafectiva y participativa (2010a:108).

Algunas características de este enfoque son:

- Fomentar la creación de ambientes horizontales en donde los participantes puedan recrear situaciones de conflicto en la aceptación y la ayuda mutua, permitiendo el espíritu crítico así como la participación individual y colectiva.
- Propiciar la cooperación y la autoestima de los participantes.
- Promover el autoconocimiento y la reflexión junto a otras personas por medio de la comunicación, la diversidad, la escucha atenta, la confianza y la tolerancia como base del respeto.
- Transmitir contenidos vivenciales altamente significativos que puedan ser trasladables al aula y a la vida.
- Fomentar la adquisición de conductas solidarias a favor de la colectividad para compartir e implementar y practicar la empatía.
- Favorecer la participación y la organización entre las partes involucradas en el colectivo para actuar en beneficio mutuo.

Teniendo en cuenta estas características se expone el proceso de aprendizaje en este modelo, como la práctica constante para resolver un conflicto en el que se tiene que ensayar una y mil veces en la convivencia; en donde, de lo que se trata no es llegar a imponer fórmulas cerradas y descontextualizadas a un problema; sino comprender que en el proceso del diálogo y de la formulación de los límites y acuerdos en la convivencia, se generaran

grandes y pequeños aprendizajes a partir de “una motivación real entre las partes para llegar a una solución que beneficie a ambas, de lo contrario será una simulación, pues no habrá un cambio que permita a las personas crecer, madurar y enriquecerse” (2010a: 88). Identificando dos contextos, uno propicio para generar las condiciones básicas para resolver conflictos (la cooperación), y el otro en donde sería muy difícil que se den las condiciones de resolución pacífica (ambiente competitivo).

Se describe también cómo, por medio de un desarrollo psicosocial complejo, no lineal, en el que a veces se puede avanzar e incluso retroceder; se logra intervenir en un conflicto por medio de la realización de un diagnóstico en el que se plantee el inicio, el desarrollo o replanteamiento del problema y la solución o cierre del conflicto. El cual se modificará a lo largo del proceso hasta dar una solución, que se manifestará con un compromiso que modifique la actitud de las partes, para alcanzar una solución de común acuerdo, entendiendo que este proceso educativo sólo se puede dar en la negociación y la mediación que conlleva a la resolución del conflicto.

**Unidad VI. Aprendiendo a convivir sin violencia y a resolver conflictos.-** Esta unidad tiene el propósito de conectar la perspectiva conceptual y metodológica para generar una convivencia en las comunidades educativas sin violencia y con una resolución pacífica de conflictos sugiriendo un conjunto de actividades que pueden desarrollar las promotoras y los promotores con los distintos grupos: estudiantes niños y jóvenes, madres y padres de familia y docentes.

Es así que, explica esta unidad, la carpeta brinda la oportunidad de convertir el trabajo para la paz, en una oportunidad para mejorar las relaciones de la comunidad educativa por medio del diálogo, la colaboración y el trabajo en conjunto ya que “lo importante es que cada promotora y promotor del proyecto, maestra o maestro que desarrolle este programa

comprenda el significado de las competencias psicosociales y pueda aplicarlos en cualquier circunstancia en los ámbitos escolar, familiar y comunitario” (2010a:110).

Se detallan, además, algunas estrategias para desarrollar la propuesta metodológica y el programa partiendo de la convicción y el acuerdo grupal, la voluntad, el deseo y el compromiso de los y las participantes, además de considerar los tiempos y los momentos en el que se realizaran las actividades, haciendo que los promotores o maestros involucrados en el proyecto trabajen de manera responsable y comprometida, brindando el apoyo, la orientación y la retroalimentación necesaria, atendiendo las necesidades de los grupos y los participantes para planear, aplicar y evaluar el desarrollo de cada sesión. Conociendo y manejando el contenido de la carpeta y el significado de cada unidad temática para saber el tipo de competencias y actividades más convenientes.

A partir de la figura del encuadre se describen los tres momentos de aplicación del programa: 1) El antes de la sesión (registro, planeación y preparación de las sesiones). 2) Durante la sesión (desarrollo de la actividad, material, la reflexión etc). Y 3) Cierre de la sesión (Registro de observaciones acerca del proceso de aprendizaje). Para llegar a concebir que la dinámica grupal “no es la suma de sus integrantes sino una estructura que se conforma cuando existe una tarea compartida, en la que intervienen el intercambio de ideas, deseos, miradas, identificaciones y proyecciones de cada participante, que potencian el cambio de las formas de pensar, sentir, actuar y vivir” (2010a: 117).

Partiendo de los contenidos de las unidades temáticas describiremos brevemente las competencias psicosociales que se utilizan durante la aplicación del programa:

**Conocimiento de sí misma o de sí mismo.-** Esta competencia nos sirve para saber cómo somos, que nos gusta y nos disgusta, para qué somos buenos y que tenemos que trabajar más.

**Autoestima.-** La autoestima tiene que ver con el aprecio que tenemos por nosotros mismos. Si tenemos una autoestima baja tenemos una mala opinión de nosotros mismos, si la tenemos alta podemos tener más confianza, seguridad y libertad en nuestras decisiones.

**Manejo de sentimientos y emociones.-** Esta competencia es muy importante para solucionar los conflictos pacíficamente ya que, con ella, podemos identificar, entender y experimentar nuestros sentimientos para poderlos manejar de mejor forma en el momento adecuado y oportuno para no actuar reactivamente, ni pasivamente, sino afirmativamente compartiendo de forma adecuada.

**Empatía.-** La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona. En este sentido, el diálogo y la escucha son fundamentales para imaginarnos la situación que esta pasando la otra persona.

**Respeto y tolerancia.-** El respeto implica no rebasar los límites de uno y de las otras personas para aceptar a los otros, siendo tolerantes, reconociendo el derecho que tienen los demás a expresar sus ideas y sus puntos de vista.

**Confianza.-** La confianza tiene que ver con la libertad y la seguridad que sentimos para desarrollarnos y apoyar a las otras personas sin temor a ser objeto de recriminaciones, juicios, amenazas...

**Aprecio por la diversidad.-** Apreciar la diversidad y reconocer su existencia puede generar un mayor enriquecimiento de nuestras formas de ser, de pensar y de sentir, valorando las diferencias de raza, sexo, género, ideología, política, cultura...

**Comunicación asertiva.-** La asertividad implica una forma clara, concisa y sincera del uso de la palabra sin ser agresivos y violentos, para no decir sí cuando se quiere decir no, fomentando nuestra capacidad de pedir ayuda cuando lo necesitemos.

**Toma de decisiones.-** Las decisiones en la vida son fundamentales para construirnos como personas, ya que al tomar una decisión analizamos las ventajas y desventajas de tomarla renunciando a opciones, aceptando otras en la vida familiar, escolar, comunitaria...

**Cooperación y colaboración.-** Para contrarrestar la competencia y el individualismo, favorecer formas de relación que promuevan la solidaridad, la aceptación de diferencias, para permitir que las necesidades e intereses comunes queden satisfechos.

**Participación y Organización.-** La participación permite tener un sentimiento de pertenencia posibilitando el intercambio de información, la comunicación, y el diálogo para colaborar con alguna causa organizando los medios para favorecer a la comunidad en las aspiraciones, deseos y necesidades.

**Pensamiento crítico y creativo.-** El pensamiento crítico sirve para proponer ideas diversas y soluciones a distintos problemas, para crear, innovar y construir, evaluando nuestras actitudes y conductas e interactuar de manera flexible dejando de lado los estereotipos y esquemas rígidos.

**Resolución de conflictos.-** Es la capacidad para finalizar un desacuerdo entre todas las partes, sin utilizar la violencia, aprendiendo formas específicas de resolución como la negociación y la mediación.

#### **2.4.Desafíos y posibilidades del programa**

Las experiencias logradas en todos estos años en las comunidades educativas (autoridades, docentes, niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia), donde se implementó el programa son múltiples, diversas y enriquecedoras. Por tal motivo, a partir de la historia y la

descripción del programa expuestos en los apartados anteriores, señalaremos algunas experiencias relevantes, agrupadas en desafíos y posibilidades, surgidas de las dos evaluaciones externas; una encargada a Lucía Rodríguez Mckeon: Evaluación del programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”, y la otra a Olga Bustos: Reporte final de la evaluación del proyecto “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo”, para tener un mayor acercamiento a la significación y potencialidad del programa.

### **1. Desafíos del programa:**

- Se identifica que no ha sido fácil desarrollar el programa dentro de estructuras burocráticas, segmentadas, autoritarias y violentas dentro de las escuelas (Olga Bustos, 2014:66) (Rodríguez, 2007:23).
- Existe una resistencia para que directores y autoridades tomen en cuenta el proyecto; además, no están sensibilizados en el conocimiento y aplicación del programa (Bustos, 2014:66).
- El clima de lealtades, liderazgo de tipo informal y nepotismo (Rodríguez, 2007:51), que se da en la cultura magisterial, permea en todas las escuelas desincentivando la participación: “las relaciones entre docentes se caracterizan, en muchas ocasiones, por la presencia de prácticas de descalificación permanente, la ausencia de espacios para comunicarse, para procesar la diferencia y ejercer la crítica.” (Rodríguez, 2007:50), por tanto, existe, una cultura del silencio muy arraigada.
- Hay renuencia a reconocer que la escuela también produce violencia “y sólo se acepta que esta es un efecto que proviene del exterior” (Rodríguez, 2007:24), de la familia, de la sociedad.... En este sentido, el programa se

asume, únicamente, como una herramienta para afrontar la violencia del afuera.

- Se identifica poco tiempo para desarrollar completamente el programa paralelamente a las materias impartidas, utilizando sólo horarios muertos; no se hace una aplicación general en todas las escuelas y a toda la población, pocas clases para docentes, directivos, padres de familia, y la mayoría aunque no todas las sesiones a estudiantes, situación que lo hace a veces una carga para algunos docentes. (Bustos, 2014: 68).
- Dificultad y resistencia (Rodríguez, 2007:31), para aceptar otras formas de enseñar, aprender y ser, por medio de competencias psicosociales y el desarrollo de una cultura de paz, demandando “que la escuela se abra a pensar lo que estamos haciendo para acceder a lo impensado” (Rodríguez, 2007:17) y abandonar el derecho a la corrección, como es, mano dura, imposición de penas y castigos.
- El programa abre situaciones que provocan resistencias y problemáticas difíciles de manejar que pueden provocar ansiedad y angustia tanto para los maestros que lo aplicaron, como para los padres de familia, ya que puede destapar prácticas violentas. (Bustos, 2014:64,66). En este sentido, los coordinadores y líderes de proyecto piden mayor capacitación, supervisión en herramientas de contención, canalización y materiales.
- Se solicita que padres y estudiantes desarrollen el programa juntos para que estén en una misma sintonía (Bustos, 2014: 65), debido a que se identifica el abuso de poder como hilo conductor de prácticas de disciplina en los dos ámbitos: tanto familiar como escolar (Rodríguez, 2007:21), ya que pocos padres asisten al curso-taller, por desconocimiento o falta de tiempo, dejando

a un lado “la oportunidad inigualable que se presenta para propiciar la inauguración de un diálogo entre las familias y la escuela [...] limitando con ello la posibilidad de brindar a niñas y niños el aprendizaje para el manejo adecuado de los conflictos, en la escuela y en sus hogares” (Rodríguez, 2007:49).

- La relación interinstitucional entre la SEP y GEM generó estructuras operativas paralelas que disminuyeron la eficacia del trabajo en la implementación del programa; por tal motivo, GEM considera que el proyecto debe ser una política pública y un enfoque de gobierno para que un grupo identificado internamente implemente el apoyo técnico, de capacitación y elaboración de materiales (Bustos, 2014:191).
- Los estudiantes siguen reflexionando, ¿qué sigue después? Para eliminar completamente las practicas violentas (Bustos, 2014:169). Y demandan que se aplique simultáneamente a docentes y alumnos, para lograr un cambio en las relaciones de la comunidad educativa, ya que se identificó que si el curso se da únicamente a una parte de la comunidad escolar, en este caso a los estudiantes, el beneficio impacta sólo a manera personal (Bustos, 2014:168).

## **2. Posibilidades del programa:**

- Visibilizar y desnaturalizar situaciones de violencia como, castigos, regaños, burlas, golpes... A las que son sujetos, los estudiantes, maestros y padres, tanto en la escuela como en la familia (Rodríguez, 2007:20) (Bustos, 2014:124).

- Cuestionar la práctica docente, el derecho a la corrección, las estrategias disciplinarias, y la obediencia centrada en el docente como únicas formas de enseñanza, sustituyéndolas por acuerdos, límites y estrategias equilibradas en la equidad y el respeto de todas, y todos, mejorando la comunicación, fomentando las relaciones armónicas, el clima de las relaciones en la escuela, el dialogo, la escucha diversa de opiniones, la palabra y el pensamiento crítico etc (Rodríguez, 2007:32) (Bustos, 2014:162).
- Mayor eficacia del programa ya que, contrario a otros cursos, se basa en una metodología vivencial para una mayor comprensión; además, es bueno, que algunos capacitadores sean contratados de manera externa, para lograr estar fuera de la lógica de la comunidad escolar, generando una mayor confianza en los estudiantes y maestros (Bustos, 2014:54).
- Reconocer los aspectos afectivos de la formación, propiciando “una educación de tipo más emocional –aunque ello despierte temores e inseguridad- contribuye desde la perspectiva de las maestras y maestros a una formación más abierta, al articular el pensar y el sentir” (Rodríguez, 2007:42), para conectarse con las necesidades de los estudiantes conociéndose mutuamente (Bustos, 2014:186).
- Fortaleza del programa para que a partir de la implementación formativa socio-afectiva, visibilizar la violencia de docentes y alumnos, padres de familia y autoridades a partir de la resignificación de prácticas formativas (Rodríguez, 2007:33).
- Padres de familia y docentes perciben los cambios favorables de los estudiantes demostrando mayor confianza, y seguridad en sí mismos,

mejorando su autoestima, entablando relaciones más respetuosas (Bustos, 2014: 185).

- Fomenta la construcción de acuerdos y desacuerdos como espacio de encuentro entre docentes y autoridades para repensar el ejercicio de la autoridad en la escuela desde el dialogo y la palabra para crecer en el disenso, el reconocimiento de la diferencia y la formulación de demandas con el fin de crear espacios de deliberación en conjunto (Rodríguez, 2007:66).
- Resignifica el conflicto así como el modo evasivo y competitivo como únicos estilos para la resolución de los conflictos: “Propiciando que los sujetos se den cuenta de que tales conflictos forman parte de la vida y que para enfrentarlos es necesario antes que nada saber que existen” (Rodríguez, 2007:56).
- La implementación de las competencias psicosociales en las escuelas introduce un aire fresco y sano en el clima viciado por los afanes de control e imposición, a fin de reconocer al otro y la otra en la formación, reconociendo la diferencia, favoreciendo entornos con mayor convivencia y más democráticos (Rodríguez, 2007:67).
- La flexibilización y contextualización de las normas educativas, por medio de la mediación docente en su aplicación, dejando de lado la arbitrariedad y discrecionalidad institucional, en su uso, hace posible: “El diseño de nuevas maneras de aplicación de la normatividad como marco que limite el hacer institucional de la escuela, dentro de un contexto de criterios de mayor justicia y transparencia, y donde prive la responsabilidad de los sujetos para hacerse cargo de las consecuencias de sus actos”(Rodríguez, 2007:81).

Es así que, con el panorama que nos dieron las experiencias relevantes surgidas a partir de las dos evaluaciones en la implementación del programa en las distintas escuelas, se puede comprender de mejor manera la potencialidad que tiene el curso-taller: “*Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.*”. Para modificar la comunidad educativa, antes y después de la implementación del programa, alentando nuevos significados, modos de ser, de enseñanza y resolución de conflictos.

En este sentido, con la definición de “*comunidad*” del sociólogo Z. Bauman nos adentramos al entendimiento, del rompimiento crítico, en la construcción de identidades hacia nuevos significados, que logren replantear las relaciones sociales que se llevan a cabo en estas comunidades hacia la reconstrucción de una formación social que “*puede existir*” o que “*pueda ser*” ya que comunidad:

“Significa un entendimiento compartido de tipo <<natural>> y <<tácito>> [y está] no sobrevivirá a partir del momento en el que el entendimiento se vuelve autoconsciente, y por tanto, proclamado y pregonado; a partir del momento en que, por volver a utilizar la terminología de Heidegger, el entendimiento pasa del estado de *zubanden* [la unión es estrecha] al de *vorbanden* [lo existente] y se convierte en objeto de contemplación y escrutinio. La comunidad sólo puede ser inconsciente... o estar muerta. Una vez que empieza a proclamar su valor único, a poner lirica respecto a su belleza prístina y a pegar en las vallas cercanas prolijos manifiestos que llaman a sus miembros a apreciar sus maravillas y conminan al resto a admirarla o a callarse, uno puede estar seguro de que la comunidad ha dejado de existir (o de que todavía no existe, que también puede ser)” (Bauman, 2003:18).

Por consiguiente, la potencialidad del programa radica en los márgenes de reconstruir y hacer que exista el significado del sentido colectivo de la comunidad escolar (Rodríguez, 2007:82), o convertirse en una política pública y de gobierno (Bustos, 2006:191) tratando de encontrar el justo medio entre la libertad, comunalidad y seguridad entre sus miembros para generar la construcción de identidades diversas, unidas por la defensa y la dignidad humana.

En este sentido, reconocemos que la crítica que hace el programa a la racionalidad educativa imperante para reconstruir la comunidad permea en tres aspectos fundamentales:

1. Propiciar una mayor convivencia en las relaciones de la comunidad educativa dejando de lado la cultura del silencio, desnaturalizando la violencia.
2. Una crítica al modelo formativo centrado en la disciplina y la obediencia generando estrategias basadas en el reconocimiento mutuo de docentes, alumnos, autoridades y padres de familia.
3. Construir una plataforma de disenso y consenso que se refleja en los aspectos normativos institucionales y de autoridad hacia una mayor flexibilidad, dándole prioridad a los sujetos implicados en el proceso educativo.

Esta transformación se logra al pasar de una comunidad de obediencia y disciplina a la edificación de una comunidad educativa democrática, ética y reflexiva. Llegar de una comunidad a múltiples comunidades que admitan la pluralidad para construir “el nosotros”, que puedan modificar lo ya dado, no sólo dependería siguiendo a Rodríguez (2007:23) de la innovación pedagógica vista y comprobada que realiza el programa; sino en encontrar las herramientas necesarias que generen la reflexión ético-política para resignificar el quehacer de la escuela propiciando la reconstrucción social de la comunidad educativa desde sus bases, todo esto enmarcado en tratar de recuperar el colectivo, la construcción social del ágora y la participación en el ámbito de lo político entre sus miembros para generar *consensos adversariales*<sup>14</sup> “todo ello requiere de un proceso de formación que puede darse en [múltiples] dispositivos de educación formal, no formal o informal” (Yurén, 2013: 157)

---

<sup>14</sup> ¿Qué es un consenso adversarial? Según Yurén citando a Mouffe (2013: 156), afirma que, es encontrar acuerdos sin irse a extremismos “*todo o nada*” superando la contradicción antagónica en un agonismo que en griego significa lucha o combate mencionando que “la participación democrática está atravesada por lo político, no está exenta de intereses en conflicto y de rivalidad con los fines sociales [...] en estas condiciones la convivencia sólo es posible si se entra en escena la colectividad, “el nosotros” que tiene lugar cuando se ha

En los factores antes mencionados se encuentra la potencialidad del programa para en el peor de los casos y no por eso menos malo ser asimilado por la racionalidad de la política educativa pública actual o a partir del disenso/consenso basado en la convivencia generar un cambio más profundo en las comunidades educativas desde la base:

“No debe perderse de vista el binomio violencia/cultura de paz que se anuda en el programa, pues se corre el riesgo de que al cortar los hilos finos que unen a dichos polos de tensión, el programa pierda su eficacia para propiciar sus objetivos. Allí se encuentra el riesgo del programa para ser devorado por la racionalidad imperante, aunque a partir de los hallazgos encontrados en esta investigación, es ahí donde también se encuentran sus condiciones de posibilidad debido a la enorme vitalidad que este cobra en la dimensión de los sujetos y en los espacios compartidos. Se trata de abrir espacios, aunque sean pequeños, para que a través de ellos pueda fluir la esperanza acerca de la existencia de otras realidades posibles” (Mc Keon, 2007:83).

---

logrado el *consenso adversarial*: un consenso que, sin diluir la relación de adversarios, supera la relación de antagonismo radical que se resuelve con la muerte del enemigo”.

### Capítulo III. Aportes y reflexiones del programa vistos desde los alumnos

“El guerrero es sabio, hace del escenario un santuario,  
cielo de discípulos, infierno de adversarios,  
vive con la presión y no le daña,  
su razón es una acción de una reacción instantánea.  
Lo que el guerrero enseña no puede hacerlo sólo,  
necesita compañeros con quien luchar codo a codo,  
de ese modo su poder se multiplica, se aplica,  
y sale en busca de consejos si las cosas se complican.  
En su silencio medita y actúa con firmeza,  
ama la naturaleza respetando su belleza,  
el guerrero es como el agua y fluye, nunca huye,  
ni martillos ni cuchillos le destruyen.  
Los esquivo con frialdad, exhibe seguridad, tranquilidad,  
y hace de cada nuevo día una nueva oportunidad,  
aunque sienta miedo arriesga de forma intachable,  
nada es inalcanzable, no acepta lo inaceptable” (Scratch, 2007).

En este apartado se analizarán los significados que le dieron los alumnos a las estrategias y competencias dadas en el curso-taller y su repercusión en los estilos de conflicto adoptados por los entrevistados en sus distintos ámbitos de vida. En este sentido, el análisis y la significación recabada por medio de las entrevistas se basaron en dos preguntas guía: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan? Y ¿Qué tipo de competencias se ponen en juego?

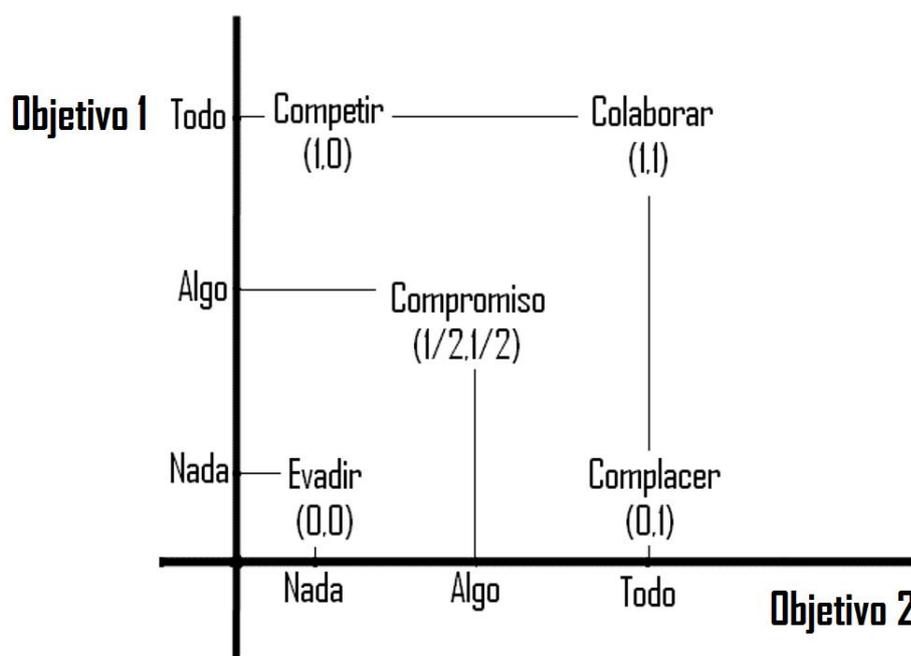
Para dar respuesta a estas preguntas partiremos, como menciona Galtung, de la incapacidad de aceptar el reto, intentar salvar la contradicción, así describiremos las estrategias y competencias de los niveles extremistas donde es fácil reproducir la violencia imponiendo él todo (el competir), o el nada (el complacer), el rehuir (el evadir), hasta niveles más matizados (como el compromiso), donde se logra cierto equilibrio, llegando a la colaboración,<sup>15</sup> desde la resolución pacífica y por ende no violenta de los conflictos, jugando

---

<sup>15</sup> “La colaboración es otra forma de afrontamiento para solucionar el problema que evita los fallos del compromiso. En lugar de asumir al principio que algo tendrá que ser perdido, el colaborador intenta estudiar con la otra persona como las necesidades de ambos pueden ser satisfechas. Es asumido que amenuedo es posible encontrar una solución ganar/ganar en la que ninguna persona pierda” (Sánchez, 2000:74).

un papel central en el modo en que se relacionan los alumnos, partiendo siempre de la existencia de una gran pluralidad y diversidad de las distintas estrategias y competencias usadas, así como de nuevos aprendizajes.

**Figura 2. Diagrama básico de la teoría del conflicto: Dos objetivos incompatibles, Cinco resultados. Propuesto por: Galtung (2003:25)**



### 3.1 Estrategias, competencias, estilos y aprendizajes de identidades estudiantiles en resoluciones violentas de conflicto

Partiendo de niveles donde la solución es simple “la violencia”, es importante señalar el hecho de que algunas competencias mostraron una connotación negativa como se muestra en el siguiente fragmento:

- “Siento yo que mientras nos respetemos así sea en cualquier ámbito educativo, en cualquiera, pues las relaciones van a ser mucho más amenas, mucho más complejas, cosa que si no hay respeto,

pues, o sea simplemente, vamos a tomar todo al aventón; si no me respetan a mí, porque voy a respetar yo a ellos, siento que todo se enfoca al respeto, si hay respeto todo es más ameno, más pacífico, con más alegría” (E1).

La percepción anterior implica ver el respeto como una cosa, un objeto, y el que lo tenga es el que se da a respetar, ya que no necesariamente hay ningún tipo de reciprocidad ni reconocimiento de la otra parte; por ende, al no haber correlación mutua no se expresa su dimensión relacional rompiéndose la idea de que todos tenemos que respetarnos independientemente de si alguien no lo hace.

Entonces, el no reconocer los límites propios y los ajenos fomenta identidades que son totalmente negativas, ya que no es obligación respetar para nadie, a menos que me respeten; además, esta nula otredad normaliza la desigualdad ya que una parte se tiene que acomodar al que tenga más posibilidades de imponer su respeto, con el fin de que no haya conflictos como menciona el entrevistado refiriéndose a la imposición del respeto (E1) *“Si no me respetan a mí, porque voy a respetar yo a ellos, siento que todo se enfoca al respeto”*.

Este mismo efecto de acomodamiento, que conlleva la imposición del respeto con el fin de que no existan conflictos, puede generar un sentimiento incomodo en el otro que propicia resentimientos, ya que al complacer se evaden las situaciones, así como los deseos y necesidades propias, generando asperezas que con el tiempo, sino se solucionan, se pueden agravar, como se muestra en el siguiente fragmento:

- “Pues él me decía que nos viéramos los fines de semana, obviamente que cuando se pudiera, ¿no? De cierta forma al principio si me costó trabajo, así de, ¡cómo los fines de semana! Pero pues..., si los dos estamos construyendo algo yo creo que el respeto entra aquí ¿no? Que yo respete sus decisiones y el que yo respete, su tiempo y su espacio; pues, sí llegamos así como que a un acuerdo, nada más nos vemos los sábados, cuando se puede obviamente, cuando no, pues nos estamos hablando por teléfono... pues aun así sí se entra como en el conflicto” (E4).

Vemos entonces que esta forma de actitud complaciente oscila entre el esfuerzo de respetar al otro y el sentimiento de inconformidad, ya que el que se acomoda muestra cierta flexibilidad en cuanto a construir acuerdos en conjunto, teniendo esperanza de que el otro lo haga, notándose algo de resignación por la decisión unilateralmente tomada, como menciona la entrevistada: *“pues, sí llegamos así como que a un acuerdo nada más nos vemos los sábados, cuando se puede obviamente”*, la declaración *“cuando se puede obviamente”* muestra el sentimiento que produce cierta inconformidad: cuando él puede, el *“que yo respete sus decisiones, y el que yo respete, su tiempo y su espacio”* rompiendo la reciprocidad y el respeto mutuo, debido a que una parte obtiene más beneficios que la otra.

Igualmente el manejo de sentimientos y emociones tiende a un tipo de percepción negativa que nos puede llevar a tratar de ignorarlas o controlarlas, y muy pocas veces intentar manejarlas. Debido, principalmente, a la incapacidad de estar en contacto con ellas y reconocerlas, identificando claramente que es lo que nos molesta y compartir nuestras necesidades con los otros en la forma más adecuada, situación que se muestra en el siguiente fragmento:

- “La verdad con mi novio, sí soy tolerante; pero, al momento que exploto me pierdo y ahora lo que he tratado es no darle el avión, sino dejar que pase y ya: así, lo que tú digas está bien. Como a sobrellevar las situaciones más que enfrentarlas, como sobrellevarlas.

P: ¿Y si te ha funcionado? R: Pues creo que sí, sí hasta ahorita sí” E6.

Es así, que en el párrafo anterior se muestra esta situación en un contexto de noviazgo, oscilando la respuesta entre la resolución violenta y la tendencia a evadirlo teniendo claro que *“ahora lo que ha tratado”* de ocupar como estrategia es el no enfrentarse de la misma manera, ya que se sobrelleva la situación. Vemos positivo el hecho de sobrellevar los problemas pero sobre todo para saber: ¿Cuándo? Y ¿Cómo? Se debe de intervenir no sólo para contener y olvidar las emociones.

Esta actitud también se ha reflejado en el contexto escolar, en el trato y forma de relación, primeramente con los compañeros de clases en donde si algo molesta o se tiene alguna necesidad no se expresa de la mejor forma, en lugar de ello se apuesta al reconocimiento de tener un carácter difícil y evadir las situaciones. Para dejar claro que el curso le ha servido de mucho, porque como dice la siguiente entrevistada ocupando esta estrategia “*me he aguantado muchas cosas*”, donde el control de las emociones puede resultar en una posible resolución violenta:

- “Aquí en la escuela, igual tú sabes que siempre hay uno que... (gesto de incomoda oich), o se quieren creer los interesantes, te mandan cosas así, y digo, o sea, que tengo un carácter difícil, y sí me ha servido mucho porque me he aguantado muchas cosas, que yo sé que podría enfrentarlo ¿no?, pero digo, mejor cálmate, mejor espérate, deja que pasen” (E6).

Este tipo de relación evasiva y control de emociones se refleja también en el trato con los docentes donde existe una relación de poder<sup>16</sup> legítima por la asignación de calificaciones, de parte de estos, y la lucha por el reconocimiento de obtener una buena calificación de parte de los alumnos.

Lo que puede provocar efectos no deseados que pueden afectar el desempeño y la autoestima del estudiantado, donde se pueden notar estas características: 1) Que el docente no sepa reconocer, el sentimiento incomodo de la situación, e identificar adecuadamente los sentimientos, necesidades, intereses y deseos de los estudiantes. 2) Si existe poco diálogo y comunicación en la relación de aprendizaje no poder saber, ¿cuál es el problema o el meollo

---

<sup>16</sup> Norbert Elias en la entrevista que le realiza Peter Ludes sobre el poder y el conocimiento (Norbert , 1990:54) menciona que el poder no es un objeto independiente a los individuos, no se posee por el hecho de retenerlo, sino que ese poder radica en el hecho de que es una forma de relación, ya que para que este existan los poseedores deben de monopolizar o retener aquello que los desposeídos necesitan como: comida, amor, seguridad, o en este caso, calificaciones. En este sentido, el reconocimiento que conlleva obtener una calificación alta en los estudiantes puede propiciar el efecto contrario; la desvalorización por obtener menos de lo esperado, ya que cuanto mayor es la necesidad de los alumnos por obtener su calificación mayor es el poder de los docentes, y si estos no tienen el mínimo de sensibilidad, escucha, dialogo y comunicación, puede propiciar consecuencias desastrosas en la autoestima de los estudiantes repercutiendo en una identidad negativa, y por ende, en la formación de profesionistas con un bajo perfil.

que provoca la situación incómoda? 3) Si esta situación continúa las dos partes evadirán aún más la situación, causando un excesivo desencuentro entre la alumna y el docente. 4) En la incapacidad generada por las dos partes la alumna en su desesperación, debido a que su calificación está en juego, intentará comunicarse; lamentablemente, siendo ignorada reiteradamente, fomentando baja autoestima y conformismo, como se muestra en el siguiente fragmento:

- “Este semestre tuve un problema con una maestra, igual y no le dije nada, pero tampoco así como que, o sea si entraba a su clase y todo, pero, no hable con ella para decirle que por que se ponía así conmigo, pero tampoco me puse ahí, a gritarle o algo así. [...] es que no sé, creo que le caía mal, era personal, ni siquiera era de la clase y yo le hablaba y no me hacía caso, entonces tampoco me puse a pelear con ella, sí entraba a su clase y todo. [...] Sí era conmigo, era especialmente conmigo porque a todos los demás les hacía caso menos a mí, y pensé que al final me iba repercutir en la calificación; pero, ¡no! Hasta ahí. P: ¿Cuál fue el problema? R: No sé, en serio, no supe. P: ¿Hablaron? R: No, nada más entregamos un trabajo y me vio y me había puesto menos calificación, pero ya después ahí, en la clase, me dijo que le había entregado un buen trabajo, y que no sé qué, y ya me subió la calificación. [...] No sé, yo si me sentí mal porque hubo una ocasión que le hablé y todos mis compañeros se dieron cuenta que le estaba hablando, y no, ni siquiera me hizo caso; pero no, ni siquiera hablé con ella ni nada, no le dije nada. [...] Yo creo que si te había dicho, pues cómo qué, sí ayuda a pensar antes de decir las cosas, igual y hubiera sido diferente si le hubiera llegado a decir a la maestra de cosas, o ¿por qué me trata así? Y la verdad no le dije nada, pero tampoco la ofendí o le dije algo” (E9).

Es de notar que la entrevistada (E9) ve la dificultad para poder hablar como algo que le ayuda a controlar sus emociones, y evitar conflictos, como menciona: “*sí ayuda a pensar antes de decir las cosas*”; pero, no se da cuenta que la dificultad para poner las cosas en claro con la estrategia de no hablar le genera baja autoestima y un cierto conformismo, dejando al azar el reconocimiento de su aprendizaje, y esto está totalmente relacionado con el manejo de emociones y sentimientos ya que le produce poca confianza

que repercute en el hecho de evadir el problema. Vemos, por lo tanto, la importancia de refrenar, pero también promover el diálogo y la comunicación asertiva necesaria para trascender un conflicto positivamente, mejorando las relaciones y la comunicación entre docentes y alumnos.

Viendo lo anterior, es importante destacar que en la evasión y en el control de emociones, que pueden llevar a la resolución violenta, la estrategia preponderantemente utilizada hasta este momento ha sido: *no hablar y quedarse callados*. Parece ser preferible para los entrevistados enfrentar un conflicto de esta manera, valorando la comodidad y seguridad que genera la evasión de un conflicto, a sentir y tolerar la incertidumbre poniendo en marcha competencias y nuevas estrategias que puedan ayudar a enfrentar distintos desafíos y manejar nuevos conflictos, tal cual se muestra en los siguiente fragmentos:

- “Pero a mí no sé si es evasión o algo así, pero como que no me gusta ponerme a discutir con la gente y se me hace más proactivo dejar las cosas así, o a lo mejor cuando requiere una explicación pues sí, pero cuando no, no lo hago ni más grande. [...] Porque a lo mejor muchas veces se hace más grande, a veces puedes decir una cosa y tal vez la otra persona lo entiende diferente y se sale de control y es mejor, bueno para mí, es mejor quedarme callada” (E9).
- “Lo principal es no buscar los problemas, y que los encuentras aunque no sean buscados: yo he aprendido que lo mejor, a veces, es quedarse callados, no confrontarlos; no digo que permitir que te hagan y ya, sino simplemente retirarte para cuando ya esté más tranquilo el asunto puedas solucionarlo. [...] Se tiene que solucionar en algún momento, pero cuando estás enojado sé que dices y haces muchas tonterías” (E6).
- “Con los compañeros prefiero no hablar. [...] Sí, cuando me siento en una situación así no hablo, guardo silencio y digo está bien lo que tú quieras. [...] Es como te digo, el grupo no me gusta, no es por nada, pero no me gusta nada trabajar en equipo, pero es también ahora que ya; me refiero a que hay una diferencia y digo así, así, está bien, aunque no estemos de acuerdo. [...] O sea, cuando veo realmente que no me van a apoyar los del equipo, pues, para que hablo y digo, no, está bien” (E6).

Es en este sentido que, en los anteriores fragmentos notamos que la estrategia de no *hablar y quedarse calladas* se hace con el objetivo de: 1) No hacer el problema más grande debido a la desconfianza que hay en los otros. 2) Tratar de no buscar problemas, y si se dan, intentar solucionarlos más tarde poniendo la responsabilidad en el otro, notándose algo de miedo a la incertidumbre. Y 3) El temor a expresar y estar en contacto con ideas diferentes mostrando poca comunicación y colaboración como dice esta declaración: “*cuando veo realmente que no me van a apoyar los del equipo pues para que hablo y digo, no, está bien*”.

Siguiendo lo anterior, en la complejidad argumental podemos notar que el conflicto se percibe como algo negativo, malo y perturbador, y por ende no es bueno para cualquier relación social; asumiendo la actitud de que cualquier persona, colectivo, nación e institución que lo asuma es porque han de ser muy agresivos y poco colaborativos con los demás; en conclusión no han de ser de fiar, como lo plantea Sánchez (2000:70).

Igualmente pensamos que es efectivo darse un tiempo dependiendo la situación para tranquilizarse y retomar el problema después; pero, si no se tiene la pericia o cierta experiencia social para retomar nuevamente el problema raíz, que nos llevó a esa situación, y compartirlo adecuadamente con el otro, puede generar fuertes emociones y un manejo infructuoso del problema, lo que se conoce como el metaconflicto<sup>17</sup>.

Creemos, también, que el estar a la expectativa y la incidencia de los otros como el “*se me hace más proactivo dejar las cosas así*” propicia una baja autoestima debido a la incapacidad de participar y colaborar con los objetivos y metas comunes así como compartir

---

<sup>17</sup> Johan Galtung (2003:15), menciona que es necesario un buen manejo de emociones para evitar que el meollo del problema se encumbre por fuertes emociones en las que será difícil resolver pacíficamente un conflicto; a esto se le llama el metaconflicto donde la relación "se llenara muy pronto de fuertes emociones desde odio hasta apatía, y desprecio contra la traición de uno mismo si se desiste de las metas, o simplemente se escapa. El cerebro allá abajo en el estómago habla con diarrea y vómito, con sentimiento de debilidad, y las tripas retorciéndose. Estas hirviendo Las manos que podían ser utilizadas para acariciar a la persona que se ama se convierten en puños. Te pones pálido. La parte superior de tu cerebro en tu cabeza se divide justo cuando la necesitas más que nunca para poder procesar grandes cantidades de datos y objetivos hacia una solución sustentable que pueda ser aceptada y sostenida."

emociones y sentimientos, y esto propicia identidades negativas, que cumplen las necesidades de los demás. Como lo menciona Cheryl (2007:94): para esas personas no vale la pena tratar de resolverlos o al menos manejarlos.

Ahora bien, pensamos que es necesario repensar los contextos complejos en los que estos tipos de estrategias y estilos son valorados, en este caso la escuela, ya que necesariamente las condiciones básicas para manejar conflictos se deben fomentar en la confianza, la participación y la colaboración, e indudablemente estos se deben de permear con diálogo y la comunicación de todas las personas implicadas.

Si no es así, se estarían propiciando ambientes competitivos donde la poca comunicación, la desconfianza, el nulo trabajo en equipo, tanto en maestros como en alumnos se impone por medio de la rivalidad para obtener la mejor calificación: formas de pensar, de ser y de sentir autoritarias que no mantienen relaciones colaborativas y participativas.

Por lo tanto, creemos pertinente analizar el significado del siguiente fragmento que, aunque extenso, refleja la complejidad del contexto escolar en un ambiente competitivo teniendo claro que las características analizadas anteriormente nos pueden ayudar a comprender de una mejor manera la actitud y el estilo competitivo tal como lo viven los estudiantes:

E1: “¡Ah! Típico, o sea, por ejemplo, aquí en el ámbito escolar tú manejas un ritmo de trabajo, entonces pues si te imponen a alguien con el que la mera verdad chocas en la cuestión de trabajo, pues tú mismo te desesperas, por qué, porque tú estás acostumbrado a hacer las cosas con calma, con tiempo y te ponen una persona que está acostumbrada a hacer las cosas a la mera hora, pues tú mismo te vas estresando, por qué, porque lo tuyo ya está, pero lo de la otra persona no.

P: Y, ¿cómo lo has resuelto? Bueno, cuando se han presentado estas situaciones.

E1: Pues la última vez que me paso fue en una exposición, entonces por ejemplo, pues decidí optar por ya no decirles nada, ya no andar detrás de las chicas y hacer el trabajo en dos partes, una hasta donde a mí me tocaba y otra el trabajo completo, y esperarme precisamente hasta el último momento de la exposición, para en dado caso de que ellas no cumplieran con su parte ya yo hablar con el maestro, pero darles todavía a ellas ese chance se puede decir.

P: ¿Y no hubo algún conflicto de que ellas no estuvieran de acuerdo, que dijeran, ay no?

E1: No pues ya después con eso, pues no, no hubo problema, si acaso, hubo problema al principio porque yo era así de: falta tanto tiempo, ¿qué han hecho? Entonces de andar muy insistente. Sí sentía yo que las chicas se estaban desesperando también, pues, en ese aspecto si hubo como conflicto, entonces yo opte por dejarlas y hacer el trabajo en dos partes; ya nos evitamos todo ese tipo de conflictos.

Tal como hemos podido ver en el fragmento anterior existe un conjunto de obstáculos para poner en práctica otro tipo de estilos, otro tipo de competencias y otras estrategias, que no sean la competencia, la evasión y la complacencia, que nos lleven a plantear otro tipo de ambientes, más pacíficos y democráticos.

Por ende, notamos que existe cierta dificultad para vincularse con diferentes estilos, habilidades y estrategias, de nuevos compañeros del equipo e integrarlos de manera conjunta debido al poco diálogo y comunicación; llegando a plantear la evasión del conflicto y un mal manejo de emociones como única forma de relación. En el sentido, también, planteado por Cheryl (2007:94).

Esto, nos lleva a permanecer ajenos a las necesidades y afectos de los demás imponiendo formas de trabajo; fomenta un desencuentro que deja al azar, a la poca coordinación, o al tratar de calcular racional y autorreferencialmente la situación –haber quien se pone más vivo-, en el contexto de la lucha por la aprobación de quien monopoliza las calificaciones, o sea: el docente.

Es necesario, entonces, analizar detenidamente las estrategias adoptadas, como: *“hacer el trabajo en dos partes”* pues en palabras del entrevistado esto nos sirve para evitar todo ese tipo de conflictos; además, de la práctica del *“delātus”* o la delación: que estigmatiza, pone en evidencia, y en cierto sentido amenaza a sus compañeras con el maestro, si no cumplían o no hacían el trabajo indicado. Aguantando, según el entrevistado, hasta el último momento para según él *“darles todavía a ellas ese chance, se puede decir”*.

Para colmo, esto sólo propicia en la otra parte un sentimiento de desesperación por la presión y el ritmo de trabajo que impone el que se piensa y esta, según él, más apto para imponer su punto de vista respecto a cómo se debe trabajar.

### **3.2. Estrategias, competencias y estilos de identidades estudiantiles en resoluciones pacíficas de conflicto**

Por lo tanto, pensamos que la regulación pacífica o solución no violenta de un conflicto puede generar un cambio, ya que es un proceso de aprendizaje no lineal de resolución y manejo de emociones en el que se incorporan nuevos conocimientos, actitudes, habilidades y estrategias, por medio de la interacción con los otros que conlleva experiencia social. Donde en las constantes interacciones problemáticas se da la práctica de situaciones similares, guiadas por la máxima: *esto me recuerda a un problema con el que me cruce la semana pasada*.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup>Menciona Johan Galtung (2003:24), respecto a la experiencia social diferenciándola de la inteligencia social que *“la experiencia social de situaciones similares es útil, en otras palabras el haber vivido mucho, no sólo el haber leído muchos libros, problema que es frecuente en estudiantes que son demasiado jóvenes y que han estudiado más de lo que han vivido”*. Es así que, obtener experiencia social diferenciando el conflicto como oportunidad al conflicto como un obstáculo está marcado por la delgada línea de no estar en los extremos: ni tampoco tener tantos para estar absorbido por ellos, intentando resolverlos, ni estar atrapado por las condiciones de injusticia, opresión que puede resultar de evadir y complacer ante un conflicto. Creemos,

Este aprendizaje de vida se puede percibir por medio de las competencias y estrategias implicadas en la intervención de un conflicto; además, de tres puntos formativos importantes para ver al conflicto como una estructura cognitiva.<sup>19</sup> 1) La *solución como aprendizaje* (Valenzuela, 2007:5; GEM, 2010a:88): Para entender el cómo se llegó a la conclusión transitando de la resolución al conflicto raíz, y viceversa, tratando el, ¿cómo llegue a esta situación? No solamente viendo el cambio generado sino procesando y comprendiendo, ¿cómo se llegó a la resolución? 2) *Solución como actitud* (Galtung, 2003:34): En el que se tiene la motivación para resolver un conflicto de forma pacífica “*aceptando*” la solución y que está logre tener la suficiente “*sustentabilidad*”, satisfaciendo las necesidades mutuas a lo largo del tiempo, para que las partes implicadas no vean ésta como una carga sino como una actitud o disposición de las partes. Y 3) *Solución como constructora de realidades* (Galtung, 2003:35): Independientemente de si la solución se encontró de forma individual o colectiva, esta traerá algún cambio trascendente; algo de nueva realidad construida por las partes o personas implicadas y está puede ser tanto negativa “*unos ganan otros pierden*” como positiva “*todos ganan*”. Todo esto para no dejar al azar la solución del conflicto.

En este sentido, positivizar un conflicto para verlo como una oportunidad y un proceso natural adherente al ser humano, motivador del cambio social y la creatividad social. (Jares, 1999:97) Es menester, la modificación de la percepción que se tiene del trabajo en equipo y de cualquier conflicto, y está se logra para ir más allá de la competitividad. Para fomentar la colaboración, en cualquier ámbito y contexto social, tanto escolar, familiar, laboral, político-cultural, etc. Donde se quieran contrarrestar las soluciones simples que llevan a la violencia.

---

entonces, pertinente cultivar el arte de la vida: "Que nuestras metas sean algunas veces irreales, y que tengamos que vivir con frustraciones es ya algo suficientemente malo. Pero este es por supuesto el arte de vivir, el sostener el arco tan alto que la flecha vuele largas distancias y pegue en el blanco, pero no tan alto como para que la flecha caiga demasiado cerca o tan fuerte como para que el arco estalle" (Galtung, 2003:17).

<sup>19</sup> Nos referimos a una estructura cognitiva como cualquier pauta construida por los actores sociales y el contexto para intervenir, conocer y comprender y aprender de su realidad. En este caso un conflicto es una estructura cognitiva ya que por medio de su intervención (en la negociación, mediación o arbitraje) se conoce, se comprende y se aprende de la realidad.

Es así que, *desnaturalizar la violencia* y reconocer que esta no es ajena a nosotros mismos y que también la podemos estar ejerciendo puede causar un sentimiento de extrañeza.

Hay que iniciar, por tanto, de inmediato la puesta en marcha de la resolución pacífica por medio de la empatía y entender las necesidades del otro, identificando el por qué de su actitud, como se muestra en los siguientes fragmentos:

- “Más, más, pues como dicen, para ponerme en el lugar del otro, tratar de encontrar, digamos tal vez en mi imaginación algún aspecto por el que él esté enojado, él o ella, o algo por el que esté generando esa actitud hacia mí. P: Y antes, ¿te era difícil ponerte en el lugar del otro? R: Si, porque, o sea, yo por ejemplo, antes era así de que: no pues si yo puedo hacerlo y yo vengo de más lejos y yo tengo que hacer esto, esto y esto, porque él no puede si no trabaja, no nada, en ese aspecto, como te digo, pues ya trato de ponerme en su lugar y pues imaginarme alguna situación “x” por la que él esté en esa situación” (E1).
- “Si se siente como que extraño decir que estás mal, entonces, pues [...] ¡como qué! No pensar nada más en lo que yo digo, en lo que yo pienso que está bien, sino también tomar en cuenta a otras personas y lo que me dicen”(E8).

En este sentido, otra estrategia importante que señalaron los entrevistados es la “*escucha atenta*” la cual sirve para prestar atención a los otros y buscar soluciones en conjunto y que no “*solamente se haga igual y lo que yo digo*” sino “*saber la otra parte*”, como se muestra en las siguientes transcripciones:

- “Pues sería algo así como muy cotidiano, en un trabajo en equipo, ¿no? En el trabajo en equipo pues, a veces; todos tratamos de imponer lo que nosotros pensamos que es lo correcto, sin pensar que a lo mejor nosotros estamos haciéndolo mal, entonces solamente por el ego, por el autoritarismo, pensamos que nosotros lo hacemos bien, pero aprendí a no violentar las opiniones de los demás, ¿no? Ha escucharlos y que solamente así podremos escucharnos y escucharme y buscar una solución. P: Y esa solución entonces ha sido, ¿cómo? R: Mira, pues trabajando mejor en equipo, logrando los

objetivos del trabajo que se piden, este, más que nada me ha servido..., sin lugar a dudas a reforzar más los lazos, en este caso, de amistad, de compañerismo, de colegas” (E7).

- “Creo que el escuchar, ha sido muy importante y el tener en cuenta, esa disposición creo yo, la disposición de poder, de que no solamente, bueno, en una cuestión de conflicto; no solamente se haga igual y lo que yo digo, o lo que dice la otra persona. [...] ponerse en el lugar de la otra persona, entonces, tomar en cuenta qué es lo que la otra persona desea creo que si es así: el escuchar. [...] Pues igual sería la disposición y la intención de seguir, de llegar a ese punto de paz” (E5).
- “Pues, a mí me dejó muy marcada y me acuerdo mucho del hecho de ya te lo había dicho, de que cuando se suscita un conflicto no solamente, por decir un ejemplo, viene un amiga y te dice ya no quiero a mi novio porque lo vi así y asado, y no pues como amiga obviamente defiendes a tu amiga; pero, también digamos hay que saber la otra parte, no solamente quedarte con lo que te diga tu amiga porque igual y ella puede modificar todo a su conveniencia, ¡creo que es eso! El hecho de ponerme también..., de ver la otra situación, el hecho de ver en algún conflicto, que sea de mi incumbencia igual y tratar de ser intermediario y arbitro o algo así, para solucionarlo de una forma tranquila por así decirlo”(E5).

Desprendido de lo visto anteriormente, pensamos que, la empatía funciona para desarticular el núcleo de los estilos simples “*la violencia*” (el imponer, el complacer y el evadir); por medio de la *escucha atenta*, y en esta desarticulación se aprende lo que a nuestro parecer es altamente significativo: “*no violentar las opiniones de los demás*” por medio de la actitud y la disposición para generar soluciones que beneficien a todas las partes.

Además, de comprender y apreciar que los cambios obtenidos en la resolución pacífica mejoran el trabajo en equipo trascendiéndolo como menciona el entrevistado: “*sin lugar a duda ha reforzado más los lazos, en este caso, de amistad, de compañerismo, de colegas*” (E7).

Al profundizar más sobre sobre la forma de intervención que los estudiantes realizan en un manejo no violento y pacífico de un conflicto notamos que la actitud de “*no violentar las*

*opiniones de los demás*” para que la imposición no tenga cabida en un conflicto, da paso a la consideración y valoración mutua para *“respetar el punto de vista de los otros”* por medio de *“dejar que hablen”*, como se muestra en el siguiente fragmento:

- “Si es en base a los trabajos que hacemos en equipo a veces alguien tiene ideas diferentes y pues ya chocamos entre las compañeras, pero sí, como respetando igual hasta su punto de vista. [...] Pues, no sé, o sea, cómo respetas su punto de vista, dejándola que hable y que diga todo lo que crees que para ella está bien y ya después dándole mi punto de vista, a lo mejor haciéndole cambiar unas cosas; igual y no las vas a cambiar, su forma de ser, pero si algunas cosas que a lo mejor está mal, y ya tú le dices”  
E9.

Vemos que la estrategia de dejar *“que hable y que diga todo lo que cree que para ella está bien”* es efectiva, ya que por medio de la escucha se instaura el respeto, definiendo y no rebasando los límites del otro haciéndole cambiar algunas cosas, tratando de propiciar soluciones en conjunto.

Igualmente se observa dificultad para transigir<sup>20</sup> el punto de vista del otro desde la concepción que se tiene del trabajo en equipo como un *“choque de ideas”* (E9). Ya que la tolerancia supone el reconocimiento de que los otros puedan expresar sus ideas, aún si son diferentes a las propias, lo cual propicia confusión que es necesario aclarar con la práctica constante, para tolerar ideas contrarias a las nuestras, como se muestra en los siguientes fragmentos:

- “Siempre he sido tolerante, pero hay momentos en los que no entiendes porque la gente reacciona así, bueno obviamente que es el curso y lo hemos estado viendo y te ayuda mucho a decir: ah bueno, tal vez por esto, por esto y por esto. Ya no es tanto como lanzarte a la persona cómo por ejemplo: porque

---

<sup>20</sup> Según la RAE transigir del lat. *Transigere* se refiere a *consentir* en parte con lo que no se cree justo, razonable o verdadero, a fin de acabar con una diferencia. En la definición pareciera que transigir es un medio de complacer al otro a costa de nuestra dignidad; pero ya en la práctica se nota que es un puente de articulación del dialogo, una forma de aceptar en parte ideas contrarias a las propias para lograr un acuerdo. Depende de la energía de las partes implicadas que ese acuerdo pase a ser colaborativo.

lo dijiste, o porque me lo hiciste, sino que ya vas buscando varios caminos para ver por qué puede que reaccione así la persona” (E6).

- “¡Sí! Cuando hacemos un trabajo y digo no esto es, o me dices ¡No, pero, es que estas mal! No, bueno es que estoy bien porque yo lo busque, y dices no mira ven, y ya este, lo veo de otras partes y digo no pues..., pues ¡sí! Es diferente a lo que yo tengo, entonces pues sí” (E8).
- “Si también te digo la manera de entenderlos, entender un poco la práctica docente, y ser tolerante, ¿no? Y comprender de que todos tienen diferentes formas de dar su clase y también depende, pues, de nosotros porque no podemos cambiar todo, también, pero sí podemos tener una actitud diferente” (E3).

Por ende, es interesante ver que después de hacer más perceptible la situación, la tolerancia funciona como detonante para no agredir negativamente<sup>21</sup> a las personas; además, de entender por qué se comportan así buscando varios caminos o alternativas, viendo la situación o el problema desde otros puntos de vista, para propiciar tener una mayor apreciación por la diversidad de ideas, con el fin de generar un mayor enriquecimiento que es parte del proceso creativo en la búsqueda de soluciones, como menciona la entrevistada en esta declaración: “*tener una actitud diferente*” (E3).

---

<sup>21</sup> El diccionario de Ciencias de la Educación (Sánchez, 2006:61), define agresividad como una manifestación externa de hostilidad, odio o furor. Explicando que el término *aggresiveness*, en inglés equivale a espíritu de empresa y actividad; mientras que el concepto más extendido de agresividad puede venir mejor expresado por el de *aggresivity*. En este sentido creemos que la forma en que se concibe la agresividad es un estereotipo que orienta al individuo en sus formas de ser, de pensar y de sentir; tal como lo menciona Bifani-Richard (2004:80) “Dichos mitos forman la base de muchas de nuestras creencias sobre la violencia humana, el crimen y la guerra. [y lo más importante] En la medida en que actuamos con base en estas creencias, nuestras acciones tienden a ser inefectivas, y aun, pueden favorecer o magnificar las manifestaciones de violencia que intentan prevenir o superar”. Es por eso, que es necesario resignificar el concepto acercándonos más al adjetivo *aggresiveness* que nos lleva a pensar la agresión como construcción social en donde el contexto más que el instinto determina el moldeamiento de los impulsos agresivos por medio de la formación; diferenciando las reservas de energía que se desprenden de un conflicto (Galtung: 1998:14), como actividad creadora y no como reactividad destructora que nos encierra en los roles históricos estáticos de oprimidos (victimas) y opresores (victimarios) sólo intercambiando roles. Pensamos que la diferencia entre una agresividad u otra; radicaría en su funcionalidad y en el hecho de no estar atrapado en la voluntad determinante de los otros (deidades, políticos, estructura económica, sistema social, selección natural, instinto, impulsos, venganza etc.) para no renunciar como menciona Freire (2001:66 y 71) “a nuestra capacidad de pensar, de conjeturar, de comparar, escoger, decidir, proyectar, soñar.”. Para implementar el *aprendizaje de la autonomía* y reaprender nuestra voluntad tomando conciencia de nuestro poder creador y transformador como sujetos históricos “que luchan por otra voluntad diferente: la de cambiar el mundo, sin que importe, que esta lucha dure un tiempo tan prolongado que, a veces, sucumban en ella generaciones enteras”.

Es así que, el hecho de transigir una idea sirve como puente para no aceptar algo que no se quiere, ni tampoco imponer algo que se desea *intercambiando ideas*, teniendo una actitud afirmativa y clara ante las necesidades y deseos que se quieren plantear al otro, como menciona una entrevistada refiriéndose al aprendizaje adquirido: “*pues lo más importante mm... pues es aprender, a veces, a decir estoy mal y ver lo que piensan otras personas, y decir, ¡no!*” (E8). Refiriéndonos al “*¡no!*” que inicia la posibilidad del diálogo para lograr distanciarse de las personalidades complacientes, evasivas y competitivas actuando con prudencia, como se muestra en los siguientes fragmentos:

- “Yo me acorde, por ejemplo, de las compañeras que a mí me era como difícil, como que, hacerles observaciones o comentarios y cuándo fue ese tema; fue el punto clave porque ya me sirvió para ser como directa, también precisamente utilizar lo de la comunicación asertiva y expresar mis necesidades, escuchar las de ellas y pues platicar que es lo más adecuado de cómo podíamos actuar sin que hubiera resentimientos o tomarlo personal sino tomarlo con madurez [...] como te digo, no disfrazarse; la más líder dice que se va a ser así el trabajo y pues yo creo que no, porque igual esto puede ir mejor de esta manera, o sea, no tener ese temor de explicarle que finalmente es para que quede bien el trabajo. O sea, que todos participemos y se enriquezca pues la situación” (E3).
- “En un equipo una compañera decía: es que ustedes no hacen nada, yo hago todo. No era así; sí llego a cosas más avanzadas. [...] Ella era muy agresiva para decir todo; te lo regresaba sino le parecía que estaba bien, pero de una manera agresiva a las otras tres. P: ¿Y cómo le dijeron? R: Pues, ya diciéndole que no era, regresando los mails, imprimirlos, era para que viera y leyera que estaba usando un lenguaje un poco agresivo” (E2).

Tal como se muestra en los párrafos anteriores las estrategias adoptadas para practicar la comunicación asertiva, y transigir, a partir del intercambio de ideas fueron: platicar para “*expresar mis necesidades [y] escuchar las de ellas*” para ponerse de acuerdo, y no tomar decisiones unilaterales, evitando así personalizar el conflicto y los resentimientos asociados a éste; además, de hacer consciente a la compañera de que estaba teniendo una actitud

violenta hacia los demás integrantes enseñándole evidencia como mails “*para que viera y leyera que estaba usando un lenguaje un poco agresivo*”.

En este sentido, creemos relevante decir que la comunicación asertiva además de generar la posibilidad de encontrar una alternativa a la violencia para buscar “*una posible solución*” o una variable por medio del respeto y el conocimiento de sí mismo: el “*conocerte, saber hasta dónde tienes los límites y hasta donde puedes ser permisivo*” propicia también un sentimiento de bienestar que fomenta la toma de buenas decisiones:

- “Bueno, asertivo le llamo a tener buenas decisiones, ¿no? En cualquier situación que estás violentando a alguien, pues, entonces la asertividad sería como tomar ese camino diferente, buscar una posible solución, una variable, o para tratar de evitar esos conflictos, hay ocasiones en que no se puede claro, pero yo lo entiendo como asertividad, como buscar otro camino, ¿no? Una variable [...] te digo, o sea, sentirte bien, conocerte, saber hasta dónde tienes los límites y hasta donde puedes ser permisivo, ¿no?” (E7).

Pensamos que el tomar decisiones y que estas sean buenas; el “*tener buenas decisiones*”, se da a partir de decidirse a “*tomar ese camino diferente*” buscando una solución “*para tratar de evitar esos conflictos*”, o problemas que genera evadir los conflictos;<sup>22</sup> además de valorar la toma de decisiones tomándose el tiempo para analizar y

---

<sup>22</sup> Los problemas que genera la evasión de un conflicto a nivel individual que repercute a nivel social; no sólo es la falta de decisión que a veces se tiene al enfrentar conflictos del tipo “*atracción-atracción*”: en donde los dos ejemplos a elegir son altamente deseables, léase la paradoja del Asno de Buridán en el que su protagonista el burro muere de hambre y sed por no decidirse entre un montón de heno y un balde de agua, o un conflicto del tipo “*rechazo-rechazo*”: en donde los dos objetos son repulsivos, pero se tiene que decidir entre alguno, véase el clímax de la película de cine negro y ciencia ficción “The box”. (Wikipedia, The Box, 2014) En donde la salvación de la humanidad radicaba en dejar de seguir pensando sólo en el bien egoísta tornándose en un dilema para el padre de familia, si disparar en el corazón a su esposa para salvar la vista y la escucha recién perdida de su hijo menor o tratar de rehacer su familia viviendo con la discapacidad de su hijo sabiendo que nunca más en su vida podría verlos ni escucharlos disfrutando el millón de dólares por el que se llegó a esa situación; sino, también, el no poder cambiar el estado de cosas actual manteniendo una realidad objetiva perversa de ambivalencia con total sentido de “*atracción-negación*” que genera depresión, ansiedad y destrucción en las partes implicadas, y esto, debido a la nula toma de decisiones ya sean estas de “*negación-negación*” o “*atracción-atracción*”, que lleve la valoración de si realmente fue una buena decisión, la tomada, y constituirse como sujeto. La conclusión y moraleja, podría ser, que una buena decisión no sólo es el hecho de valorar la reflexión de las ventajas y desventajas de una decisión; sino también, comparar en el tiempo el cambio que genero esa toma de decisión para ver si realmente fue una buena decisión. De todas maneras el hecho de tomar la decisión para intervenir esa realidad, y crecer como personas, ya es una excelente decisión;

reflexionar las ventajas y desventajas de forma oportuna por medio de la estrategia de “*no tomar decisiones cuando estoy así enojada*” para aprender a manejar nuestras emociones y, a deliberar<sup>23</sup> una decisión, como se muestran en el siguiente fragmento:

- “Tomar una decisión adecuada no tomar, lo primero que se me ocurra, creo que eso fue lo que aprendí básicamente, no tomar decisiones cuando estoy así enojada, y decir lo primero que se me ocurra sino pensarlo y decir, haber bueno; sí lo voy a decir, ¡y así! [...] Pues me di cuenta de que a veces las personas, no sé, toman decisiones por que están enojados pero luego se arrepienten, o sea, que la gente no piensa lo que dice y luego a veces está mal, como te digo, que piensan que lo que dicen está bien y no les interesan otras cosas más” (E8).

Vistas las anteriores características aunado al esfuerzo implicado en la resolución pacífica de un conflicto, creemos pertinente transcribir el siguiente fragmento, que aunque extenso refleja la dificultad en la interrelación de competencias, estrategias y aprendizajes en la formulación de soluciones, para transitar a ambientes colaborativos, tal y como lo viven los estudiantes en el ámbito escolar:

- “En el tiempo que estuvimos yendo al curso si tuve un conflicto con el equipo, no, entonces de hecho lo comente; quieras o no, yo y mis amigas somos cuatro y se integraron dos personas más al equipo, entonces, estas dos chicas estaban acopladas a un ritmo de vida, a un ritmo de trabajo y nosotras a otro, entonces se siente así como que indecisión, ¿no? Bueno, yo les dije a mis amigas, o sea, ni

---

aunque, unas elecciones traigan más beneficios que otras a la larga todas son buenas decisiones. Véase la “*teoría de los conflictos*” del psiquiatra José Begler (2003).

<sup>23</sup> La deliberación del latín *deliberare*, según la RAE, es la consideración atenta y detenida de los pros y contras de los motivos de una decisión, antes de adoptarla, y la razón o sinrazón de los votos antes emitidos. En este sentido, es que apoyamos la deliberación como estructura formativa, ante la disyuntiva y crisis valoral con la que tiene que lidiar la educación actual, ante la complejidad de los problemas. Siguiendo a Rodríguez McKeon (2009), la situación es pasar de inculcar valores y modelos de vida rígidos para afrontar las cuestiones de la vida a un modelo formativo que propicie la deliberación y la comprensión crítica en el que se den las herramientas necesarias a los jóvenes y a cualquier persona. Para contar con una orientación que les ayude a construir su propio destino y decidir entre las mejores opciones que se presenten; responsabilizándose en todo momento de las consecuencias de sus actos tanto a nivel individual como a nivel social. Es así que la ruptura formativa del modelo adoctrinador se da a partir de la deliberación y la comprensión crítica del mundo como brújula y herramienta de orientación “que sirve no sólo para llegar a un punto deseado, sino para explorar nuevos caminos y, si queremos que nuestros alumnos aprendan a elegir, entonces hay que poner a su disposición los instrumentos que les permitan desarrollar la capacidad para revitalizar los valores heredados y explorar e inventar los propios, cada vez que la vida así se los demande, en lugar de situaciones muy comunes como la que comenta este niño cuando dice –...la maestra sólo nos regaña por todo y, por más que levanto la mano, no me quiere escuchar-” (Rodríguez McKeon, 2009: 154).

ustedes ni nosotras, entre nosotras le vamos a echar ganas por que estas chicas son las que, pues, no sé, si se les puede mencionar como perfeccionistas o como que todo lo que yo hago y lo que estoy haciendo es válido y lo que tu estas aportando, ¡no me importa! Entonces, pues, si se aclararon ciertos puntos, por decir, yo les decía a estas chicas y ellas me decían, no, es que nosotras estamos haciendo todo y yo les comentaba a ellas no es que tú no me dejas aportarle al trabajo. Entonces ya quieras o no, si se entra, bueno entramos en partes iguales y si en discusión pero viendo el beneficio tanto de unas como de las otras. [...] Sí, de hecho como que yo sí me enoje y yo le decía a mi compañera, no recuerdo si de verdad me estaba gritando o fue de que como yo ya estaba muy enojada, yo le decía: no me grites, entonces así, como que, si dije cálmate, vamos a calmarnos porque así ya entre mujeres si éramos muchas. Ellas sentían que nosotras las estábamos atacando, que ellas trabajaban, entonces, pues, les decíamos todas vamos a trabajar pero pues si yo estoy aportando algo al trabajo, tú también lo tienes que respetar, o sea, no tiene nada de malo que cambies la idea pero también es válido que mis ideas vayan en el trabajo, no, entonces como que ese fue más que nada el común acuerdo que hicimos entre todas. P: Y ya ahorita ya se llevan bien, ¿no? R: Mju, de hecho si nos seguimos hablando, yo creo, que si no hubiéramos llegado a solucionar esto definitivamente nos hubiéramos dejado de hablar” E4.

En este sentido, en el análisis del conflicto anterior resulta altamente positivo en un primer momento el hecho de utilizar el compromiso,<sup>24</sup> como una estrategia para disminuir la violencia y la imposición por medio del diálogo, el manejo de emociones y el respeto; pero creemos que trascender a un ambiente colaborativo debe ir más allá de plantear el compromiso como el cierre de un conflicto, para no quedarnos en soluciones del tipo “*ni ustedes /ni nosotras*”; que aunque, se trata de formular soluciones y perspectivas en

---

<sup>24</sup> Creemos relevante mencionar que el sistema de la violencia social es un sistema auto-reproductor, que reproduce estructuras transgresoras a diferentes niveles de objetivación que basan su núcleo de articulación en la inconciencia que tienen los seres humanos de los beneficios que pueden resultar de la intervención pacífica de un conflicto. Por tal motivo, concordamos con Galtung al referir que el compromiso es la celebración de los mediocres en torno a la infelicidad mutua ya que “lo que ocurre en los hechos es [...] un resultado que no satisface a nadie, frecuentemente con ambas partes esperando que la otra parte este por lo menos igual de insatisfecha. Se unen en torno a la insatisfacción compartida, se felicitan mutuamente, beben champaña en honor de la insatisfacción compartida” (2003:27). Pero discernimos en torno a utilizar el transigir como estrategia para reducir la violencia pudiendo dar paso a la formulación de soluciones colaborativas. Por tal motivo creemos que se puede dar una ruptura crítica en el sistema reproductor de la violencia social; al pasar del transigir para complacer/acomodarse a la voluntad de los otros, regulando el sistema de la violencia social objetivando estructuras transgresoras a distintos niveles a utilizar el transigir para colaborar utilizando la creatividad como energía constructora de otro modo de hacer realidad.

conjunto, sólo se queda en la satisfacción de necesidades mutuas en el corto plazo, en el presente, y la insatisfacción futura que pueda propiciar el volverse a reencontrar, en un trabajo en equipo, tal como se menciona: *“bueno entramos en partes iguales y si en discusión pero viendo el beneficio tanto de unas como de las otras”*<sup>25</sup>. Pensamos que, el entrar en partes iguales, a raja tabla, sin tomar en cuenta las diferentes necesidades es el verdadero problema del compromiso.

Ya que puede haber una frustración mutua latente que puede generar resentimiento y violencia, si no se aprovechó la oportunidad de enriquecer y mejorar el trabajo en equipo, debido a la poca experiencia social que se tiene en el momento para formular una solución en la que todas las partes colaborativamente aporten sus diferentes conocimientos, ideas y estilos para enriquecer el trabajo en conjunto satisfaciendo, así, las necesidades y objetivos mutuos para lograr que este aprendizaje se traslade más allá de la calificación y de la decisión del maestro de ponerlas a trabajar juntas, una solución a largo plazo, no quedando sólo en el *“definitivamente nos hubiéramos dejado de hablar”*.

Es así que para dilucidar esta situación y generar una brújula orientadora siguiendo a Mc Keon (2009:154) que fomente no sólo la experiencia social,<sup>26</sup> sino el aprendizaje en la

---

<sup>25</sup> Estas soluciones pueden traer algo de *aceptabilidad* dejando de lado el resentimiento y el revanchismo, pero pueden tener poca *sustentabilidad* a lo largo del tiempo, solo haciendo un poco menos agudas las contradicciones del conflicto; en este sentido, pensamos que el transigir como estrategia del trabajo en equipo y de la búsqueda de una solución colaborativa en un conflicto se debe de plantear en la cuestión del ¿Cómo nos ponemos de acuerdo para enriquecer juntos el trabajo en equipo? contrario al ¿Cómo nos repartimos el trabajo para pasar la materia? Una diferencia clara de utilizar el compromiso como cierre de un conflicto (viendo el trabajo en equipo como suma de partes) a utilizar el compromiso como una estrategia para generar un ambiente colaborativo (viendo el trabajo en equipo como la interrelación dinámica de las partes) para generar un trabajo emergente que vaya más allá de las expectativas del maestro y de la clase.

<sup>26</sup> Para profundizar más sobre el concepto de inteligencia convencional o experiencia social Galtung narra la anécdota de varios embajadores de la Naciones Unidas en la apertura de tres cursos sobre diplomacia donde en la primera clase debían encontrar la mejor respuesta diplomática con una frase a un conflicto. Algo que según la especialidad deben de manejar a detalle pero no tuvieron la capacidad de hacerlo; contrario a participantes de otros lugares con mucho menor educación formal “la mayoría mujeres, entrelazaban sus manos y decían algo así como: *Mamá, tienes una personalidad muy linda, y yo creo que el vestido azul subraya tu personalidad muy bien.*” (23:2003). Haciendo referencia al desarrollo de este conflicto: “Ella es una mamá maravillosa, una buena madre, aunque es un poco nerviosa también. Ella quería que yo le dijera algo acerca de su vestido, vestido que de hecho me habría sentado mucho mejor a mí. ¿Qué se supone que le tenga que decir? Es bastante sencillo ser considerada “¡Mama, te vez maravillosa, todo te sienta muy bien!””, pero ella no es tan

deliberación y comprensión crítica para aprender a elegir e ir más allá en el sentido de la dignidad humana y la responsabilidad social<sup>27</sup>. Es que vemos relevante el uso de la mediación<sup>28</sup> y la negociación,<sup>29</sup> como estrategias en la resolución de un conflicto, para no quedarnos atrapados en el compromiso como cierre de un conflicto y tratar de acercarnos cada vez más en los continuos intentos iterativos a puntos de paz positiva u objetivación de ambientes colaborativos, en cualquier contexto, ya sea “*con las compañeras, con los profesores, con mi familia, mi mamá, mis hermanas*” en donde sea necesario la intervención pacífica, como se muestra en los siguientes fragmentos, el primero de una mediación y el segundo de una negociación:

- “Si creo que de hecho yo lo manejo mucho en cuestión de mi familia, porque como mi familia es un poquito grande entonces a cada rato se suscita un conflicto, entonces sí, hay veces en que la situación en mi casa está muy tensa o algo así y pues yo digo, no pues no, ya hasta aquí no, entonces trato de ser

---

estúpida como para caer con esa carnada. Ahora bien, podría ser yo también honesta y decir “Mama, ¿vas a ir a un carnaval en el que la gente tiene que vestir como lo hacía?, ¿hace cuánto fue? ¿25 años?” (2003:21). Así notamos que la experiencia social es determinante para en los continuos intentos reiterativos, experiencias y aprendizajes, podamos formular más fácilmente frases que trasciendan la contradicción, un “*tanto-como*” respondiendo al conflicto de la hija y como lo resolvieron todas las madre a las que se les pregunto. Siendo tanto considerados, como honestos, reconciliando el pasado destructivo no propiciando un presente conflagrativo abriendo el panorama a un futuro constructivo.

<sup>27</sup> Analogamos responsabilidad social con el concepto responsabilidad moral o responsabilidad por el futuro que describe Yúren interpretando a Hans Jhonas para contribuir a formar una ciudadanía moral ya que plantea “que la responsabilidad moral impone que en nuestras decisiones cotidianas tomemos en consideración el bien de aquellos que serán ulteriormente afectados por nuestras acciones sin haberlos consultado. Como dice este autor, el poder entraña el deber; si tenemos el poder de actuar para realizar X acción, entonces tenemos el deber de pensar en sus consecuencias. Esto requiere un doble saber: objetivamente, necesitamos un conocimiento de la causalidad física (por ejemplo, saber si desperdiciamos agua en el presente eso tendrá determinados efectos para el futuro); subjetivamente, un conocimiento de los fines humanos (de la clase de vida que se procura, desde el presente, para las generaciones futuras)” (2013a: 165).

<sup>28</sup> “De entre las figuras de particular interés en el campo de la autocomposición de los conflictos, la negociación y la mediación aparecen como de las más importantes. Aunque (Yarn: 274) cita hasta siete definiciones distintas y hace múltiples matizaciones, la idea se comprende mejor si nos remitimos a la función del mediador. No obstante, deseamos destacar que la mediación como <<técnica de resolución de conflictos>> funciona apoyada sobre dos grandes ejes: el poder [Que tienen las partes para resolver el conflicto] y la confianza [que se da en el respeto de las partes implicadas]” (Redorta, 2004: 38)

<sup>29</sup> Nos referimos al término negociación no a su sentido mercantil en el que se trata de obtener el mayor beneficio tanto comercial o diplomático u obtener la menor pérdida posible. Si no a su valor para que las partes implicadas resuelvan sus problemas y conflictos sin intervención de otros; aprendiendo a resolver por sí mismos el problema, no centrándose en las posiciones que los llevan a modelos gana-pierde (medio ganas o medio pierdes), procurando ver los intereses y necesidades que se tienen en común para crear realidades que objetiven bienestar para todas las partes implicadas, sustentando modelos gana-gana contextuales (ser humano-naturaleza-generaciones futuras.) Un sentido con responsabilidad social y dignidad humana objetivado a diferentes niveles de lo social.

esa persona intermediaria para poder solucionarlos: así como que digamos que he llegado a plantear las cosas en el punto de que todos seamos participes y que todos lleguemos a una solución que nos convenza a todos” E5.

- “Para poder solucionar conflictos pues ver ambas partes; en que me beneficia a mí y en que va a beneficiar a la otra persona o a los otros, no nada más ver por lo que yo necesito y lo que yo requiero sino que también tomar en cuenta que las otras personas; también tienen necesidades y que para poder llegar a un común acuerdo sin necesidad de..., pues no sé, si se pueda decir de ¡violentarnos! Pues si podemos llegar a un buen acuerdo” E4.

Vemos entonces que a partir del uso de la mediación y negociación en la resolución de un conflicto se dio el aprendizaje de: 1) En el caso de una mediación familiar disminuir la tensión para plantear el mayor número de alternativas a la violencia propiciando soluciones *“en el punto de que todos seamos participes y que todos lleguemos a una solución que nos convenza a todos.”* Tratando de trascender el problema utilizando el *“tanto-como”*,<sup>30</sup> para llegar a la colaboración. 2) En el caso de una negociación inter-personal llegar a un *“común acuerdo sin necesidad de..., pues no sé, si se pueda decir de ¡violentarnos!”* por medio de saber manejar un conflicto dejando de lado las posiciones de las partes que complican y generan soluciones distanciadas y simples; para ver las necesidades en *“común acuerdo”* que tienen las partes implicadas y *“no nada más ver por lo que yo necesito”*, a esto la

---

<sup>30</sup> *“¡El truco es escapar a esa dura prisión!”* por ende interrelacionar metas, necesidades y objetivos para escapar a las soluciones rígidas, excluyentes y permisivas que nos encierran en una prisión extremista de jugar a el *“todo o nada”*. Aunque el curso-taller no maneja ni trabaja el concepto como tal se puede análogo con el punto medio –que si se trabaja- diferenciando sus características. Ya que a diferencia del punto medio, el tanto-como toma matices de intervención más amplios llegando a otros niveles de lo social; más allá del micro-conflicto (interpersonal) –en el que se queda el punto medio- tratando también los meso-conflictos (sociales), macro-conflictos (Estado y naciones) y los mega-conflictos (Regiones y civilizaciones). En este sentido la creatividad toma un papel relevante en la formulación de soluciones *“tanto-como” tanto tomamos en cuenta la realidad del conflicto en el que estamos situados como las alternativas para salir de ello.* Por ende “hay que buscar en lo más alto, hay que dar el salto. Pero eso demanda imaginación, creatividad. La mesa de negociación con la otra parte –que además es frecuentemente un enemigo que ha matado a muchos de los nuestros- solo a media yarda de distancia no es el lugar más idóneo. En otras palabras, se necesitan de otras aproximaciones para crear una realidad nueva” (Galtung, 2003: 27).

entrevistada le llama “*llegar a un buen acuerdo*” utilizando el “*justo medio*” para convertir las soluciones en una tarea en común.<sup>31</sup>

Pensamos entonces que el uso de la mediación y la negociación es un proceso permanente para guiar la resolución pacífica y colaborativa en un conflicto. Pero para acercarnos más a detalle al funcionamiento del “*tanto-como*” o “*punto medio*” tal como lo plantean Galtung (2003:31) y Valenzuela (2007:8) para la formulación de soluciones colaborativas, creemos necesario presentar el siguiente diálogo entre el investigador (P) y la entrevistada (E3), ya que resulta esclarecedor en la comprensión de la finalidad de esta brújula orientadora:

- P: Y por ejemplo antes mencionabas que tu experiencia de vida, ¿qué fue lo que te dejó? ¿Qué es lo que te ha dejado en tu vida cotidiana?
  - E3: Ah pues en ese sentido, cuando estábamos afuera asistiendo al curso, pues por ejemplo, yo platicaba con mi esposo ¿no? Y, este, le decía mira estoy viendo esto e inclusive le prestaba los textos y ya los leíamos y todo y... Ubicar te digo por ejemplo: qué tipo de comunicación, cómo platicar con él y llegar a una negociación sin que él ganara o yo ganara y alguno de los dos perdiera o cediera. Entonces yo creo que eso fue de mucha importancia para, detectar, darme cuenta y pues actuar en ello y en general con las compañeras, con los profesores, con mi familia, mi mamá, mis hermanas, pues sí, sí ha sido de gran ayuda.
- P: De gran ayuda, ¿cómo...? ¿Eso por ejemplo de tu esposo? ¿Qué... empezó a cambiar? o ¿Qué hiciste tú, a partir de qué tomaste el curso-taller?

---

<sup>31</sup> Para entender el punto medio pondremos el ejemplo de un conflicto interpersonal al que hace referencia Valenzuela para entender la sustancia del punto medio *los intereses compartidos*: “Después de un sincero diálogo que mantuvo esta pareja, estos intereses pudieron ser compartidos, en donde cada quien expuso sus propias necesidades, dejando atrás sus posiciones rígidas y cerradas que impedían acercarse y encontrar una solución negociada. Se trata de descubrir aquellos intereses que puedan ser comunes para ambas partes, no necesariamente aquellos en torno al problema que son conflictivos, sino los que pueden ser compartidos” (2007:15). Es aquí donde el diálogo toma vital relevancia para plantear soluciones benéficas para ambas partes y no sólo en el caso de una negociación, ya que en una intervención mediadora el punto medio como concepto a nivel social trabaja el acercamiento a soluciones equitativas e igualitarias; una metodología para acercarnos a la comprensión de la realidad como jerárquica e indiferenciada haciendo énfasis en una discriminación positiva para equilibrar las partes en igualdad de oportunidades generando una construcción de identidades que generen unidad y diferencia hacia soluciones colaborativas, véase. El método del justo medio en “La negociación y la mediación un proceso permanente en la función de dirección educativa y escolar” (Valenzuela, 2007).

E3: Pues si, al principio era yo la que no le daba atención y después como que a practicar, a poner en práctica lo visto y ya cuando platicábamos y teníamos un disgusto como que yo ya veía la manera te digo no?, de llegar a una negociación, y yo si de hecho le mencionaba... no tenemos que llegar a la misma posición te puedo decir que llegábamos como a un común acuerdo, y ya posterior, él también se integró al curso; entonces tuvimos como esa claridad de que si vamos a tener disgustos pero pues tenemos que dialogarlo y llegar como a un punto medio donde no haya ninguno que se quede: ah pues fuiste tú, fui yo, entonces yo creo ha sido muy importante en mi vida con personas.

P: ¿Y el punto medio tú como lo ves? ¿Les ha servido a los dos, o cómo por ejemplo?... ¿Te acuerdas de alguna situación, que haya pasado, que hayan arreglado, un punto medio con tu esposo?

E3: Pues yo creo que es algo muy simple ¿no? Y no sé, algún domingo, ¿dónde quieres ir a desayunar? Entonces, no sé, pues a mí se me antoja, no sé, tacos y a el sopas, entonces es decir; ha mira pues podemos desayunar los sopas y comer los tacos. Te digo es un ejemplo muy sencillo pero igual se me hace más complicado, no sé, de alguna decisión, de algún lugar, poner algo, comprar algo, entonces en todo eso nos ha servido mucho. (E3)

Por lo tanto, es interesante ver que la resignificación de la negociación por medio de la comunicación asertiva llegó al discernimiento de que la mejor solución es la que formule beneficios mutuos en un modelo benéfico para ambos en la relación de pareja *“sin que el ganara o yo ganara y alguno de los dos perdiera o cediera”*, mencionando que esa idea fue fundamental ya que a partir de aquí por medio de la práctica constante generadora de experiencia social; se llegó al aprendizaje de que se van a tener conflictos o *“disgustos”* pero no necesariamente se tiene que llegar a la misma posición *“tenemos que dialogarlo y llegar como a un punto medio”* convirtiendo la máxima: *“donde no haya ninguno que se quede”* en tarea en común a largo plazo.

Es así que, la solución de intereses compartidos a la que se llegó trascendiendo la contradicción del problema el, ¿qué quieres desayunar?: *“mira pues podemos desayunar los sopas y comer los tacos”* interviniendo, detectando, dándose cuenta, *“pues actuar en ello”* generó las condiciones de autonomía y aprendizaje en la deliberación; convirtiendo la

pregunta en instrumento del diálogo para encontrar la regularidad que ayude a resolver problemas cada vez más complejos e inusitado: *“Te digo es un ejemplo muy sencillo pero igual se me hace más complicado”*.

En este sentido, pensamos que el diálogo es determinante en la resolución pacífica del conflicto ya que además de lo antes mencionado, propicio, en cierto grado, una des-cosificación<sup>32</sup> relacional –dejar de tratarse como objetos- por medio de la comunicación y la deliberación; cuestionando y aprendiendo en conjunto utilizando la estrategia de *“no quedarnos callados”* desnaturalizando la violencia, como se muestra en el siguiente fragmento:

- “No, porque se supone que también la parte, la cuestión, es de que se debe de llegar de una manera mmm tranquila y del hecho de que no solamente ¡yo! Si no que también, estar con esa, dejar que la otra persona también diga su punto de vista, exactamente [...] Una solución en la que pues ambas partes estén conformes. Entonces sí, obviamente yo no estoy conforme, de acuerdo, con lo que se está llegando, pues, creo que no se llegaría a un acuerdo, a un punto de solución, entonces, no. ¡No! me

---

<sup>32</sup> El diccionario de sociología define cosificación (Theodorson, 1978), como concepto de origen marxista sinónimo de reificación que en sentido estricto: “Designa la independización de los procesos económicos (tanto en economía política como en la praxis económica del capitalismo), de forma que las relaciones económicas no se interpretan o se experimentan como relaciones entre productores, sino como relaciones entre cosas u objetos”. Es así que concordamos con Hirsch (2001) al mencionar que el Estado es una formación social histórica insidiosa (Malicioso o dañina con apariencias inofensivas) y cosificada, que no refleja la realidad de su función social en el nivel de las apariencias, y eso le permite mantener un cierto grado de socialización (igualdad, libertad, justicia y dignidad) en las condiciones de violencia, guerra y opresión imperantes tanto interna como externamente ya que “la propia existencia social [del Estado] se confronta a los seres humanos como cosa, como “fetiche” difícilmente aprehensible, que oculta lo que origina y alienta” (2001:34) que no es más que fomentar el capital como forma de relación entre los seres humanos dentro de un Estado como proyecto histórico de clase, que integra, excluye y regula (deshumaniza) ya sea hacia el capital nacional o hacia el capital transnacional; ya que “mientras más intensa y directa resulte la influencia del capital internacional, más se independiza el Estado de los intereses, no sólo de los asalariados sino también de aquellos sectores del empresariado no incorporados al contexto de internacionalización, como los pequeños empresarios independientes o los productores agrícolas. A ellos se les impone, con mayor rigor y sin contemplaciones” (2001: 159) el proyecto globalizador; haciendo difícil reconciliar la democracia con el capitalismo en su nueva configuración social el “Estado nacional de competencia”. Precisamente es a partir de esta contradicción que la práctica educativa puede servir como puente con la democracia y la humanización, ya que “se requiere también un conocimiento que apunte a develar como se manifiestan y arraigan en el pensar y actuar de la vida cotidiana las estructuras sociales enajenantes”(Yurén, 2013: 33) para generar una ciudadanía que sea contrapeso ante este modo de relación; transformando las estructuras con una fuerte práctica ética, históricamente situada, culturalmente implantada, que vea la deformación ideológica en la educación para actuar políticamente transformando esa realidad. A esto se refiere Yurén (2013) al afirmar que la educación no sólo debe formar sujetos epistémicos que hagan teoría sino a la par de esa teoría sujetos éticos y políticos que transformen su realidad. En suma sujetos práticos.

quedo callada obviamente, entonces, también de una manera muy civilizada en la que la otra persona también, escuche, pues digo mi punto de vista” (E5).

Visto lo anterior es interesante decir que en el nivel de la negociación se llegó a la significación de que no solamente mi punto de vista es el válido “*no solamente ¡yo- yo!*” si no también se debe de ver el otro “*punto de vista*”, exigiendo la misma reciprocidad de la otra parte en la formulación de soluciones, la cual, si no se respeta, por medio del manejo de emociones, la asertividad y la escucha atenta “*de una manera muy civilizada [...] ¡No! me quedo callada*”. Es así que de esta forma se comunica al otro de que no se es un objeto de utilidad práctica (Covarrubias: 2002) para la satisfacción de sus necesidades, y a la vez se abren otras posibilidades de resolver el conflicto no solamente imponiendo formas de ser, de pensar y de sentir.

A nivel de la mediación la des-cosificación relacional tomó otros matices, ya que no sólo se trató de ver a los demás como objetos, sino también de no ver a los objetos como cosas es decir, objetos cerrados y descontextualizados, refiriéndonos a Morin (1996). Dándose el aprendizaje en cierta medida de la discriminación positiva (Valenzuela: 2007:9) para frenar el sentimiento incómodo y de extrañeza que produce la naturalización de la violencia. Previendo el curso diabólico de la acción (Galtung, 1998:15) que se da al resolver violentamente un conflicto; además, de no seguir reproduciendo la extrema vulnerabilidad de las partes implicadas como se muestra en el siguiente fragmento y diálogo que aunque extenso refleja la complejidad antes mencionada:

- “Pues en mi casa cuando, no sé, a veces, este..., mi hermana es una chica muy problemática entonces siempre con mi papá es así de que siempre se pelea, y ya luego una vez mi papá casi la iba a golpear entonces le dije que, ¡no! Y le dije –papá es que tú también piensa tiene quince-, que quien sabe qué, y mi papá así de que no es que ¡qué le pasa! Y le digo sí papá, pero también entiéndela y mejor habla bien con ella, y mi papá me dijo, no pues sí, y luego me dijo: que bueno

porque no le hubiera gustado después sentirse como..., que no le hubiera gustado saber que se sentía haber golpeado a su hija y me dijo: ¡Qué bueno que me dijiste! Pues es que también hay que pensar las cosas y dije ¡no pues sí!” (E8).

- P: ¿Y a raíz de que tomaste el curso, de que te diste cuenta?

E2: Pues de que si es mejor solucionar los problemas no violentamente.

P: ¿Y, cómo los solucionarías con no violencia?

E2: Como decía no, que a lo mejor no sé, si ves que hay algo mal pues no quedarnos callados, no con una actitud pasiva sino con una actitud activa.

P: ¿Y tú la has aplicado alguna vez?

E2: Pues alguna vez sí, no muy seguido pero..., (risas).

P: ¿En dónde la has aplicado?

E2: Pues en mi trabajo hay niños discapacitados, había un niño discapacitado que era autista, pues como que se estaba generando mucha violencia en torno a él, entonces había que hacer que entrara al grupo.

P: ¿Y cómo se estaba generando violencia?

E2: Pues porque se burlaban de él, no lo integraban, lo dejaban así, a un lado.

P: ¿Y nada más los compañeros, o los maestros?

E2: También una que otra maestra, no todos pero sí, las de inglés sobre todo, porque no tenía mucha facilidad.

P: ¿Y tú que sentías o cómo lo resolviste?

E2: Pues te digo, tratando de integrarlo, haciendo dinámicas, y por su discapacidad tratarlo como uno igual, que tenía otro tipo de capacidad.

P: Esta bien y, ¿en que otro ámbito te ha servido, a lo mejor en tu familia, aquí en la escuela, con tu novio?

E2: Pues en mi familia a lo mejor porque una tía se acaba de divorciar, precisamente por lo mismo, porque vivía violencia y estuvo ahí mucho tiempo enclaustrada en eso, hasta que decidió pues ya salirse, es importante.

P: ¿Y cómo no te quedarías callada?

E2: Pues respetando no dejándose de tanta cosa...

En este sentido, vemos relevante que el uso de las estrategias de “*no quedarse callados*” en el nivel de la mediación, y la discriminación positiva para intervenir con una

actitud enérgica y asertiva, se dio el aprendizaje de: 1) Hacer el llamado a la no-violencia por medio de la empatía, la reflexión y la comprensión hacia su hermana cuestionado la violencia: *“le dije papá es que tú también piensa, tiene quince”* para formular una solución que pueda transigir: *“no es que ¡qué le pasa! y le digo si papá pero también entiéndela y mejor habla bien con ella”* para tratar de llegar a una solución que por lo pronto frene la violencia para después poder llegar al diálogo. Y 2) La desnaturalización de la violencia por medio del pensamiento crítico y creativo,<sup>33</sup> el respeto y la empatía; usando un punto de vista equitativo e igualitario en la formulación de soluciones que puedan trascender a la competencia y el conformismo: *“pues te digo tratando de integrarlo, haciendo dinámicas, y por su discapacidad tratarlo como uno igual, que tenía otro tipo de capacidad”*. Llegando a la significación de que el respeto implica no dejarse *“de tanta cosa... “*. Para entender que hay que alzar la voz cuando sea necesario.

Es así que, a lo largo de este apartado se ha visto que la resolución pacífica de los conflictos es una viabilidad histórica en cualquier contexto donde sea necesario trascender la competencia y el compromiso hacia la colaboración, por medio de una estructura formativa que fomente la experiencia social en la formulación de soluciones pacíficas; además, del manejo de emociones, el aprendizaje en la elección y la comprensión crítica y creativa para propiciar modelos gana-gana contextuales.

Ya que partir de las vivencias de los entrevistados podemos notar una resignificación conceptual y vivencial del conflicto, la violencia y la paz para poder llegar a decir por medio de su uso y manejo en la vida cotidiana, de que *“sí es mejor solucionar los problemas no violentamente”*; además, de sentir los efectos benéficos en sus ámbitos de

---

<sup>33</sup> GEM menciona que el pensamiento crítico y creativo “está relacionado con la inventiva y el razonamiento. Consiste en utilizar los procesos mentales básicos para desarrollar ideas, proponer soluciones ante diferentes problemas, buscar información o inventar actividades y materiales novedosos, creativos, estéticos y constructivos. Constar con un pensamiento crítico y creativo nos permite evaluar nuestras actitudes y conductas para tomar decisiones de manera flexible y razonada, sin reproducir estereotipos, mitos y esquemas rígidos de comportamiento social.” (2010:93)

vida como el: “*¡Qué bueno que me dijiste! Pues es que también hay que pensar las cosas y dije ¡no pues si!*”.

Es así, que pensamos que es necesario llevar más allá el pensamiento crítico y creativo y el aprendizaje de la elección, para causar nuevos ordenamientos y transformaciones en la realidad a partir de la dignidad humana y la responsabilidad moral, para generar transformaciones en la realidad por medio de la colaboración y la trascendencia positiva,<sup>34</sup> no quedándonos solamente en un compromiso como cierre del conflicto y regulación de lo ya dado; propiciando la no reconciliación con el sistema de la violencia social rechazando “las injusticias que provocan y reproducen las estructuras del presente que nos fueron heredadas por la historia pasada [y] el rechazo a aquellas acciones realizadas en el presente que contribuyen a reproducir o a crear estructuras que provocaran o perpetuaran las injusticias del futuro” (Yúren, 2003: 166).

---

<sup>34</sup> Para Johan Galtung la trascendencia positiva es la clave en la transformación pacífica de los conflictos para propiciar la trascendencia o el –trascend- y transformar la realidad por medio del esfuerzo, constancia y perseverancia de “crear un *tanto-como* ahí donde no existía, no un compromiso de 50/50, no es una victoria, no es una retirada –aun cuando en determinadas circunstancias todos estos otros resultados pueden entrar en el cuadro también-. Hay que buscar en lo más alto, hay que dar el salto. Pero eso demanda imaginación, creatividad. La mesa de negociación con la otra parte -que además es frecuentemente un enemigo que ha matado a muchos de los nuestros- sólo a media yarda de distancia no es el lugar más idóneo. En otras palabras se necesitan de otras aproximaciones para crear una realidad nueva. Existe una fuerte vinculación entre compromiso y negociación en muchas culturas de conflicto. No estamos rechazando completamente el compromiso y la negociación, pero hay que verlas como inferiores a la trascendencia el -ir más allá- y al diálogo” (Galtung, 2003:27).

## Capítulo IV.- Algunas líneas a reflexionar en torno al programa: Conclusiones

“Teorizar acerca del arte de la vida en la superficie de un planeta esférico puede haber sido alguna vez un lujo que era más conveniente permitirse lejos de enloquecedoras multitudes, en la seguridad parroquial de la tranquila Königsberg<sup>35</sup>; en la actualidad –como lo están aprendiendo día a día los habitantes del mundo, y como tendrán que darse cuenta, a pesar de su renuencia, los políticos-, es este el tema principal en la agenda de la supervivencia humana” (Bauman, 2004: 25).

Cuestionar y analizar algunos indicios sobre la repercusión que tiene el curso-taller “Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo” en la resolución de conflictos en los distintos contextos, donde se desenvuelven los estudiantes. Nos permitió encaminar y profundizar los esfuerzos que orientaron nuestro trabajo.

Dichos esfuerzos se dieron a partir del intenso diálogo con estudiantes, que tomaron el curso-taller, para reordenar y dar significado a la vasta información obtenida, lo que nos permitió conocer a detalle y a profundidad qué es lo que pasa en ese proceso formativo tan necesario en la construcción de paz e identidades, para poner un alto a esta configuración social histórica insidiosa en el sentido planteado por Bauman<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Königsberg, (Wikipedia, 2014) fue la capital de Prusia Oriental desde la Baja Edad Media hasta 1945, cuando fue tomada por los soviéticos y renombrada a Kaliningrado, capital del actual óblast de Kaliningrado. Fundada por la Orden Teutónica, fue una importante ciudad portuaria situada en un enclave en la desembocadura del río Pregel, que desemboca en la laguna del Vístula, comunicado a su vez con el mar Báltico por el estrecho de Baltiysk.

<sup>36</sup> Actualmente la violencia como configuración social histórica insidiosa se parece más a un líquido corrosivo que diluye y contamina todo lo que entra en contacto con ella siguiendo a Bauman: “Podemos juzgar que los complejos organismos multifuncionales de los mamíferos superiores son logros de primer orden de la evolución de las especies, únicamente porque el planeta tierra que habitan está protegido del espacio exterior lleno de meteoritos errantes por una gruesa capa de atmósfera. Si este no fuera el caso, una forma mucho más perfecta de vida sería una masa de un plasma fluido y enorme. Podemos decir que la tierra de frontera que todos habitamos en estos días parece favorecer el plasma y desfavorecer los organismos complejos, estrechamente integrados, que se reproducen monótonamente a sí mismos” (2005:35).

Poder visualizar la potencialidad del programa y la repercusión del curso-taller para mejorar la convivencia en los estudiantes, nos permitió identificar su significado a partir de ver el modo en que estos solucionan sus conflictos, por medio del análisis de un cosmos de lecturas que en sus continuas interpretaciones nos brindaron un mejor acercamiento a nuestra problemática.

Para dar sentido a lo que aportó esta experiencia nos apoyamos en diversas herramientas conceptuales, entre las que destacan la formación de ciudadanía (principalmente Rodríguez Mc Keon y Teresa Yúren), el método en la resolución pacífica de los conflictos (principalmente Valenzuela y J. Galtung) y la repercusión que tiene un mundo agotado en la sociedad (Zygmunt Bauman).

Con el aporte de dichos autores conseguimos hacer una reconstrucción significativa que nos permitió arribar a ciertas conclusiones a partir de la resolución de las interrogantes planteadas inicialmente, lo que a su vez nos llevó a nuevas dudas y preguntas que habrán de ser resueltas en nuevos procesos de investigación. Siempre teniendo claro que nuestra intención desde un principio fue poner un granito de arena en la investigación para la paz, y la formación de identidades críticas que puedan transformar la realidad.

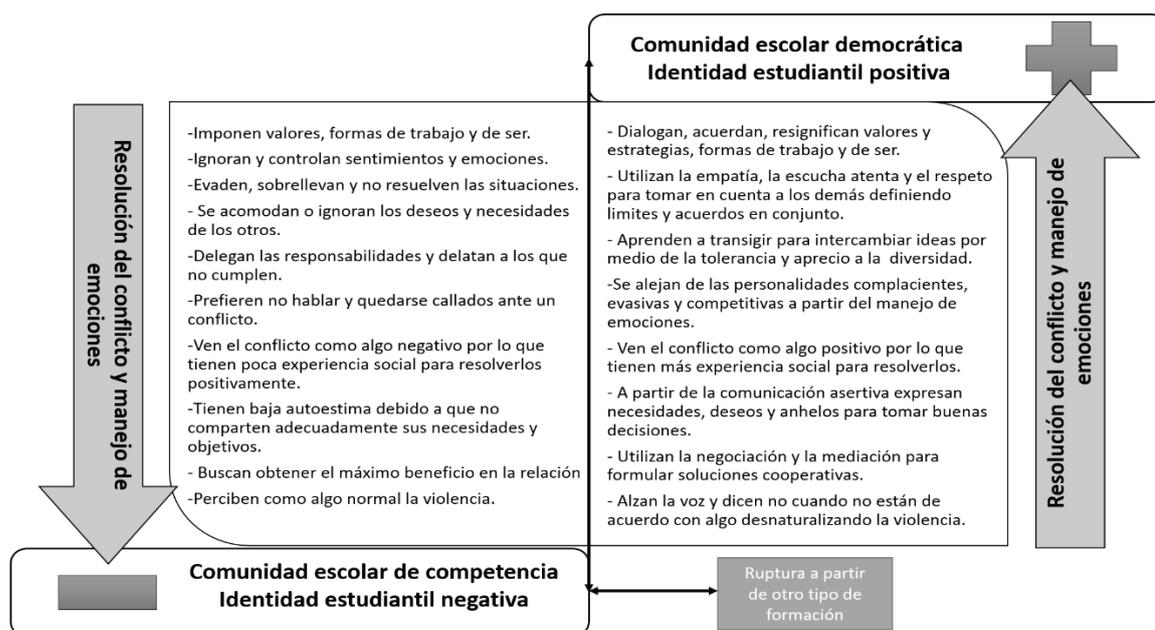
En este apartado, se exponen los hallazgos y aportaciones que nuestra investigación brindó, describiendo las conclusiones y formulando las recomendaciones que surgieron después de haber reconstruido nuestro objeto de estudio. Es a partir de esas recomendaciones que habrán de perfilarse nuevos problemas de investigación a fin de seguir trabajando en pos de comprender con mayor rigor los procesos que han de desarrollarse en la formación, para propiciar una ruptura crítica en la construcción de identidades por medio del manejo de emociones, a fin de generar una transformación de la realidad efectiva y pacífica.

Esos procesos de formación han de estar ligados a la necesidad de configurar identidades positivas unidas en la diferencia, que hagan contrapeso, transformen y propongan otras formas de ser, de pensar y de sentir, impactando nuestro presente a fin de posibilitar la construcción de un futuro digno y humano a las nuevas generaciones, sin olvidar nuestro pasado histórico. Es a partir de la crítica, pero recuperando nuestra memoria colectiva que podremos fomentar la construcción social de la humanidad oponiéndonos a la estupidez humana, que, como construcción social, sólo lleva a la destrucción y al desastre.

#### **4.1. Hallazgos y aportaciones**

El análisis realizado en torno a los efectos del programa en el desarrollo de competencias psicosociales, para modificar el modo violento en el que se relacionan los estudiantes, en sus distintos ámbitos para mejorar la convivencia y generar una ruptura en la construcción de identidades; nos mostró que en las características, estilos, estrategias y aprendizajes que manifiestan los estudiantes, en sus prácticas cotidianas y escolares; se identifica la existencia de una tensión entre la tendencia a reproducir comunidades, formas de ser, de pensar y de sentir, competitivas en nuestras escuelas o la posibilidad de construir dinámicas comunitarias colaborativas y solidarias, en donde la democracia sea el eje de articulación de prácticas.

En la figura 3, se aprecia el modo de como la modulación de la afectividad condiciona la reproducción o cambio del modo de estar en la comunidad escolar a partir de incidir en la reconstrucción de identidades.



**Figura 3. Características identitarias a partir de la ruptura formativa elaborado por: Pérez Contreras a partir de los hallazgos obtenidos.**

Como resultado del proceso de análisis logramos constatar lo siguiente:

- El buen manejo de emociones plantea un puente de articulación e intercambio de ideas, “el transigir”, por el cual se aprende: la desnaturalización de la violencia, para manifestar adecuadamente nuestras metas, deseos y necesidades, el cual inicia con la capacidad de decir “no”, que posibilita la puesta en marcha del diálogo, la comunicación y la modulación de nuestras emociones; por las cuales se aprende a intervenir un conflicto de manera constante y cuando se requiera, por medio de la empatía, la escucha atenta, la tolerancia, la asertividad, la buena toma de decisiones, la confianza, la autoestima y el aprecio por la diversidad haciendo un cambio valoral en la actitud que se tiene ante un conflicto o problema.
- El diálogo y la comunicación propicia un proceso de des-cosificación relacional al convertir a la pregunta en un instrumento de cuestionamiento y consiguientemente diálogo, para desnaturalizar la violencia al nivel de la negociación; en la cual, por

medio de la empatía, se logró el reconocimiento de la otra parte a partir de ver y escuchar su punto de vista, ponerse en el lugar del otro, y a nivel de la mediación en el que se dio el aprendizaje de la discriminación positiva, para utilizar un punto de vista equitativo e igualitario, por medio de la empatía y el respeto para formular soluciones gana-gana para todas las partes desnaturalizando la violencia.

- La resolución del conflicto que se da en la negociación y la mediación dispara el proceso de aprendizaje en el disenso “acuerdo/desacuerdo” por medio de la deliberación de los intereses que se tienen en común para trascender y darle solución al problema. En el cual, se genera la experiencia social necesaria para trasladar la solución a otros problemas; complejizando e incorporando nuevos conocimientos, actitudes, estrategias, habilidades y aprendizajes para poder ver el conflicto como una oportunidad, más no como un obstáculo.
- La posibilidad de formular soluciones mostró dificultad para trascender, e ir más allá del compromiso, las cuales en la apreciación de los estudiantes se tiene que ceder algo para ganar algo propiciando soluciones del tipo (50-50) “*ni ustedes ni nosotras*”. Que puede producir frustración, si se cede algo que es muy importante, o puede convertirse en conducta o práctica recurrente, si se obtienen beneficios parciales.

En cualquiera de los dos casos la resolución y el aprendizaje no son totalmente positivos, ya que el conflicto aún sigue latente; puede llevar a la violencia o puede hacer más tolerables los ambientes competitivos reforzándolos. Lo cual no plantea reformular o modificar las condiciones por las que se produce la competencia, sólo aminorar las conductas violentas.

Por lo tanto, creemos que el compromiso puede ser positivo sólo si se usa como estrategia para disminuir la violencia, generando un punto de encuentro para

formular soluciones colaborativas, pero puede ser altamente negativo si se ve como el cierre de un conflicto. Pensamos que esto es debido a que el estilo, de resolución de conflictos, que se plantea en el programa es la cooperación a nivel interpersonal y no la colaboración en distintos niveles, la cual debe pasar a primer plano para significar profundamente la resolución pacífica de los conflictos en la sociedad.

Apoyados en los elementos planteados anteriormente es que consideramos que el programa: *Contra la violencia eduquemos para la paz...* Aporta elementos para construir un tipo de intervención basada en la relación interpersonal, para transformar los modos de afrontar la resolución de los conflictos, no obstante, ello no es suficiente.

En el entendido de que en el contexto actual donde las consecuencias y las formas en que se reproducen las soluciones violentas, derivadas del mal manejo y la evasión ante un conflicto, no sólo dependen de una intervención interpersonal en el mismo para generar una convivencia armónica, ya que, se hace necesario poner énfasis en el diseño y desarrollo de estrategias que se planteen la búsqueda de soluciones y acciones complejas.<sup>37</sup> Que impacten a los problemas globales que repercuten a nivel personal y societal, haciendo difícil que las personas a nivel interpersonal, puedan intervenir en la resolución de los conflictos.

Afrontar el desafío de ir más allá de la dimensión interpersonal en las relaciones, al diseñar estrategias más amplias, abocadas a la resolución de conflictos. Cobra sentido cuando queda claro que fenómenos sociales tales como el narcotráfico, la trata de personas,

---

<sup>37</sup> Pasar de las soluciones simples a las soluciones complejas no es fácil ya que la violencia siempre nos encierra en soluciones del tipo “todo o nada” cayendo siempre en los estilos competitivos, complacientes o evasivos la pregunta es ¿cómo pasar de soluciones simples a soluciones complejas? La respuesta según Johan Galtung son generar y proponer soluciones creativas las cuales se basan en la complejidad e interrelación de metas y objetivos, ya que entre más compleja y más partes en contradicción existan más opciones y alternativas a la violencia habrá y entre más simples y pocas sean las soluciones menos alternativas a la violencia, ya que “entre más complejo, mayores son las posibilidades de contradicción. Pero entre más contradicciones mayores son las posibilidades de intercambiar una con otra.” (Galtung, 2003: 52). Para esto se recomienda que cuando se está bosquejando el mapa de un conflicto y haciendo el diagnóstico formulando la solución es necesario 1) Escuchar lo que no se ha dicho para traer a la experiencia otras posibles soluciones que han funcionado anteriormente. 2) Ver y proponer lo que aún no se ha visto poniendo sobre la mesa todas las posibilidades y su relación entre ellas, ya que entre más fuentes de contradicción más opciones de solución.

la explotación sexual, el calentamiento global, el desabasto de alimentos, las guerras por los recursos naturales, migración, exclusión por pobreza, enfermedades por consumo de alimentos altamente industrializados; entre muchos otros, demandan el desarrollo de una capacidad de agencia para ejercer la crítica y transformación del orden social que se encuentra ausente en el curso-taller debido principalmente a dos factores:

1. Por un lado, los sujetos no poseen las competencias necesarias, ni las herramientas para convertir sus problemas personales en formas de acciones sociales derivadas de contradicciones estructurales y globales, “no pueden hacer frente a sus problemas personales en forma que les permitan controlar las transformaciones estructurales que suelen estar detrás de ellas” (Mills, 2005: 23).
2. Por el otro, la sociedad transmite los problemas generados por las contradicciones estructurales a los individuos, dejando a sus propias energías y responsabilidades las soluciones, ocultando que una respuesta efectiva sólo puede ser social y global. Ya que en el contexto actual “no hay soluciones locales para problemas globales” (Bauman, 2004: 31).

Estos dos factores que la globalización,<sup>38</sup> radical ha impuesto; ha obligado a los Estados-Nación a deshacerse de sus funciones sociales: educación, vivienda, salud, seguridad, protección, libertad y bienestar. En aras de una mayor flexibilidad para los mercados, y la disolución de la identidad nacional vista como punto de encuentro de las distintas colectividades, clases sociales, estratos, identidades culturales, asociaciones,

---

<sup>38</sup> J. Osorio refiriéndose al análisis de la totalidad como unidad compleja diferenciando el pensamiento simplificante que es incapaz de concebir la relación entre las partes y el todo, menciona que “la forma predominante en que es adoptada la globalización en los medios de comunicación y en la academia es quizás el mejor ejemplo en nuestros días de esta modalidad de análisis. En su utilización más recurrente, la globalización remite a un discurso holístico en el que las partes de la totalidad pierden relevancia, con lo cual desaparece lo diverso y lo heterogéneo, predominando la homogeneidad. Se construye así una totalidad vacía: el mundo global” (2005:32).

grupos, individuos e ideas cuya principal función era transformar los problemas sociales en problemas políticos.

Lo anterior en palabras de Bauman ha generado un vacío de acción social, de obrar y de hacer: agencia a largo plazo. Que pueda contrarrestar, modificar o proponer soluciones creativas a distintos problemas y niveles, debido a que “nuestra capacidad para actuar, tanto colectiva como individualmente, no está al nivel de la nueva interdependencia y vulnerabilidad planetarias” (Bauman, 2004:31), causando un excesivo agotamiento asumiendo este planteamiento:

“En este mundo agotado, somos todos residentes permanentes, sin otro sitio a donde ir. Ese agotamiento se advierte desde adentro. No se trata simplemente de un nuevo producto del mercado de la información. Uno siente ese agotamiento, lo vive a diario, y se haga lo que se haga, esa experiencia del agotamiento no desaparecerá. Pobres de aquellos que olviden tenerla en cuenta, o que en su jactancia sueñen con desatenderse de ella. El despertar podría ser devastadoramente cruel, como lo fue el de la mañana de un 11 de septiembre para aquellos neoyorquinos que quizás pensaban que las cosas que ocurrían “allá afuera” tras sus fronteras vigiladas, no afectaban ni podrían afectar su bienestar”(Bauman, 2004: 22).

Este excesivo agotamiento se sigue reproduciendo y profundizado por falta de acciones sociales efectivas y la no formulación de soluciones creativas y colaborativas, derivada del poco diálogo y comunicación entre la humanidad para trascender los distintos problemas que ponen en jaque la sobrevivencia humana. Principalmente a este desencuentro violento, desprecio e impotencia de no saber qué hacer ante estas cuestiones que aquejan a la humanidad y las sociedades, dejando a las fuerzas egoístas del mercado y el capital como

fuerza reificantes, el destino de la humanidad, que aqueja tanto a los dominados como a los dominadores.<sup>39</sup>

Por ende, hoy más que nunca, es necesario llenar este vacío con una fuerza que haga contrapeso a esta forma de relación global que está destruyendo todo lo que encuentra a su paso. Es un problema ético y moral que repercute en las obligaciones, responsabilidades y conducta de todos los seres humanos ante la coyuntura que se les presenta en la cual; ya no se puede ser pasivos e indiferentes frente a la desigualdad ni irresponsables ante la impotencia, del que piensa que no queda nada por hacer.

Tener la capacidad de afrontar la pluralidad de lo humano, dejar los estigmas y prejuicios que reproducen ese vacío, y empezar a convivir con los extraños y diferentes es quizás el arte más complicado que debe de enfrentar la humanidad, por lo que recuperando a Martin Luther King Jr. Afirmamos: “Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”. Sabemos que al principio será difícil ya que tal como nos dice Bauman, (2002:114) “la

---

<sup>39</sup> Los vendedores y traficantes de armas pueden estar preocupados de que sus mismas armas puedan ser utilizadas en contra de ellos y esta afirmación es válida hoy más que nunca con el resurgimiento de radicalismos étnicos propiciados por la injerencia de occidente en medio oriente expandiendo el vacío global como ejemplo tenemos; el movimiento Iraquí del Estado Islámico de Iraq (EIIL) el cual planea conquistar medio oriente, parte de África y Europa para imponer un Estado Islámico radical en donde la máxima es “todo o nada” muerte a los infieles que colaboren con occidente, véase la nota “Estado Islámico: Izaremos la bandera de Alá en la casa blanca” (RT, Estado Islámico: "Izaremos la bandera de Alá en la Casa Blanca", 2014). Además, la preocupación no sólo es con las armas de destrucción masiva sino cualquier fuerza biológica y energética que este en la delgada línea entre progreso y destrucción como en el caso de seguir utilizando el petróleo como motor del sistema capitalista contribuyendo al calentamiento climático, desarrollar virus incurables capaz de desatar pandemias globales véase la nota “Un científico de EE.UU. crea un virus incurable capaz de desatar una pandemia global” (RT, 2014), o lograr un apocalipsis nuclear para las nuevas generaciones como ya ha pasado y es el caso de el “desastre de chernobyl” (DiscoveryCore, 2012), el cual fue el desastre nuclear más grande de la historia cien veces superior a los efectos de la bomba de Hiroshima. Se menciona que la explosión de Chernobyl produjo una lluvia radioactiva que pudo ser detectada en la antigua Unión Soviética, Europa Oriental, Escandinavia, Inglaterra e incluso el este de los Estados Unidos. Grandes áreas de Ucrania, Bielorrusia y la actual Rusia fueron altamente contaminadas. Esa luz brillante multicolor disparada al firmamento dio inicio al mundo global donde los riesgos son globales y cada acción que se realice o se deje de hacer ya sea individual, colectiva, nacional, interestatal o global afectará el destino de toda la humanidad simplemente porque no hay otro lugar a donde ir ya que el mundo está agotado y las consecuencias si es que se sigue jugando con fuego nos perseguirán más allá del resto de nuestras vidas, por lo cual concordamos totalmente con Bauman al afirmar que: “un mundo global es un lugar en el que por primera vez, *el desiderátum* de la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia coinciden y se funden. La globalización es entre otras cosas (y quizás, más que ninguna) un desafío ético” (2004: 28).

capacidad de convivir con las diferencias, por no hablar de disfrutar de ellas y aprovecharlas no se adquiere fácilmente, y por cierto no viene sola. Esa capacidad es un arte, como todas las artes requiere estudio y ejercicio.”. Sólo sobre esta base en común podremos empezar a contrarrestar y llenar ese vacío, es esta nuestra única alternativa.<sup>40</sup>

En este sentido, es que, hace falta seguir incrementando este aprendizaje, el arte de convivir, además de “la formación de la capacidad crítica, la educación ética del sujeto que se responsabiliza de su actuación y de la educación política del actor que ha de participar tanto en el diálogo-negociación, que da vida al ágora, como en los procesos de resistencia y transportación de esquemas (formas de hacer, de obrar y de sentir) que debilitan estructuras sociales reproductoras de injusticia. Ello hace necesario la reconstrucción del sentido del nosotros” (Yurén, 2013b: 45).

Para atender esta problemática Yurén (2013a) nos plantea:

1. Promover la capacidad de indignación, además de fomentar emociones democráticas, tratar de ponerse en el lugar del otro; ante realidades sociales injustas que atentan contra la dignidad humana para construir un mejor futuro para las próximas generaciones. No reconciliándose con las estructuras del pasado que siguen causando exclusión, explotación y pobreza en el presente, ni seguir reproduciendo y tolerando estructuras que perpetúen un futuro indigno para los que aún no pueden decidir: “se trata de una operación que, desde el punto de vista epistémico, es de carácter analítico y crítico, y desde el punto de vista moral y político se manifiesta como indignación” (2013a:166), la cual generara una responsabilidad moral.

---

<sup>40</sup> “El reforjado de la solidaridad de los destinos en la solidaridad de propósito y acción es uno de esos casos en los que la sentencia de que “no hay otra alternativa, de la que tan a menudo suele abusarse en otros casos puede ser pronunciada con toda legitimidad”(2004:27)

2. Fomentar la capacidad de influir en la realidad de manera colaborativa y coordinada por medio de la reconstrucción del ágora<sup>41</sup> (el arte de unir lo privado y lo público) teniendo en cuenta el diálogo, la comunicación y la negociación de todos los miembros y partes de un grupo, colectividad, identidad cultural, nación o sociedad para que los sujetos puedan transformar sus inquietudes personales en problemas públicos, deliberando el bien común, generando un poder de acción social efectivo que modifique la realidad y objetive la humanización.
3. Una formación que se aleje del modelo adoctrinador, memorístico, dependiente y obediente el cual ayude primeramente a resignificar esquemas, conceptos y prácticas (cultura) que reproducen las estructuras violentas por medio de un conflicto socio-cognitivo que nos ayude a superar esquemas y mejorar representaciones modificando las prácticas.

Seguidamente, de generar una autoeficacia la cual debe impactar, satisfacer u obtener resultados progresivos, para cada vez más, en los continuos intentos reiterativos, compromisos y aspiraciones tener altas expectativas de que se puede tener un buen resultado, manejando los recursos, reinterpretando y trasladando estos esquemas a nuevos contextos. Todo esto enmarcado en un saber teórico objetivo para tomar distancia “con respecto al propio punto de vista y un esfuerzo de descentramiento y de comprensión de la posición del otro” (2013a:180), que ayude des-estigmatizar la realidad y el nosotros.

Es así que, un dispositivo de formación que produzca las anteriores características propiciará la diferenciación entre dos formas de obrar, de hacer e influir en la realidad

---

<sup>41</sup> El ágora en el mundo líquido se ha reducido a una serie de *talk shows* a esto Bauman (2004) se refiere como el “nuevo Gran Hermano”, el cual ya no tiene el mismo significado que anteriormente se le daba pero el modelo hace explicable cómo funciona la realidad social dejando que los sujetos hagan su juego de exclusión y se culpen a sí mismos por los resultados haciendo de las peripecias de la vida un chisme público y de los problemas públicos un circo, generando individuos que sobreviven sin el nosotros que no tienen la capacidad para pensar otra sociedad y realidad posible permeando en actitudes fatalistas –sí yo estoy bien para que hago algo- o el clásico –así son las cosas-.

social, una identidad diferente; un ciudadano que no sólo actué para defender y proponer derechos humanos, y democracia; sino que además limite el poder dominante y que sea constante y fiel a “la palabra dada es decir de esa cualidad que llamamos constancia moral” (2013a:162). Que se atreva a crear nuevas realidades e intervenga en ellas crítica, ética y moralmente para reconstruir las sociedades de manera más justa, desterrando cualquier tipo de reificación e injusticia.

Por lo tanto, diferenciamos dos tipos de agencia: una que reproduce las estructuras violentas y el vacío global, y otra que propone alternativas y transforma la realidad:

1. La agencia individualizada que permite moverse en el marco de lo ya dado reproduciendo las estructuras, y el marco vigente que aunque tiene cierto nivel de socialización y condiciones mínimas de bienestar permite sobrevivir en el día a día.<sup>42</sup> Tratando de obtener el máximo beneficio posible en donde “los agentes actúan como individuos egocéntricos y autorreferenciales y las comunidades tienen valor en su condición de agrupación de agentes egocéntricos” (Yúren, 2013b:41), o simples objetos de desecho.

Donde la cooperación y el compromiso “sólo sirven para excluir a los que obstruyen el camino, y finalmente burlar a aquellos con los que habían cooperado. Si uno no es tan duro como los otros, y menos escrupuloso aun, serán los otros quienes lo apartaran del camino, rápidamente y sin miramientos” (Bauman, 2004:84). Este tipo de agencia, como lo hemos tratado, ya no es una opción viable para la sobrevivencia humana ya que no plantea una modificación a largo plazo, sólo momentos de máxima gratificación desgastante.

---

<sup>42</sup> “El vacío que han dejado la seguridad, la visión y el planteamiento a largo plazo está siendo llenado por una sucesión cada vez más acelerada de proyectos episódicos, cada uno de los cuales en caso de implementación efectiva, no ofrece más que una posibilidad, a duras penas, de mayor empleabilidad en otra empresa aún desconocida e intrigante, pero tan efímera, implícita o explícitamente, como la primera” (Bauman, 2004: 49).

2. Una agencia de agentes-actuales o sujetos práticos,<sup>43</sup> que transformen su realidad a partir de tener la capacidad de indignación y de influencia social<sup>44</sup> en el espacio público. Por medio de la construcción social colaborativa de la realidad en la reconstrucción del ágora, traduciendo sus inquietudes privadas a problemas públicos, de aprender constantemente resignificando y trasladando esquemas culturales a otros contextos; para generar experiencia social que puede ser igualmente trasladable, actualizable, y pueda servir para resolver futuros problemas y conflictos; una orientación y aprendizaje de vida, modificando estructuras enajenantes de manera crítica y creativa; tanto a nivel de la vida cotidiana como a nivel institucional y global, lo que llamamos lo político, ya que la capacidad de hacer es poder que “consistiría en entender el procedimiento y dominar las técnicas de “hacer “actividad social” (Yúren, 2013b:39). Para tener las mayores posibilidades de influir y causar perturbaciones<sup>45</sup> en la realidad social transformándola.

---

<sup>43</sup> “El agente de la praxis es un sujeto práctico no sólo agente (el que hace), si no también es creador (el yo que se autoriza a hacer), y autor en la medida que se asume como ser social capaz de actuar con otros en el cambio social” (Yúren, 2013a: 173).

<sup>44</sup> Influir positivamente con compromiso a largo plazo es contrario a lo que Bauman se refiere como surfear en la red llevando la máxima de vida “*cuanto menos sólido y más fluido es mejor*” haciendo una indiferencia y ligereza para poder influir, cambiarse de unos contactos a otros para estar siempre en el círculo más cómodo, obteniendo siempre los mejores beneficios sin esforzarse, es el paso del *savoir-faire* (saber cómo hacer) al *savoir-être* (habilidades para influir en la vida). Por ende “la capacidad adquirida de hacer ciertas cosas está siendo gradual pero inevitablemente desplazada por el *savoir-être* como cualidad más valorada entre los miembros de la actual elite empresarial y los que aspiran a serlo. El *savoir-être* se está convirtiendo en el factor decisivo para el enriquecimiento, el ascenso y el reconocimiento. El *savoir-être*, saber cómo moverse en el mundo significa más que ninguna otra cosa la cualidad de estar bien conectado, de ser capaz de comunicarse fácilmente y de tener un amplio círculo de personas igualmente bien conectadas”. (2004:56) Dejando de lado la sabiduría del saber vivir (la experiencia social) que da el resolver problemas de vida que no implican necesariamente el enriquecimiento sino el crecimiento personal, profesional y espiritual el *savoir-vivre* (aprender a saber construir el destino individual y social dignamente).

<sup>45</sup> Al respecto Bauman menciona que hoy en día es difícil captar la naturaleza transformadora de las perturbaciones ya que el cambio constante al que está sometida la sociedad y los agentes hace trivial cualquier cambio revolucionario en la sociedad; pero “si todavía se puede hablar hoy de revoluciones, es retrospectivamente cuando mirando atrás, nos damos cuenta de que se han acumulado suficientes cambios pequeños y aparentemente insignificantes para producir una transformación cualitativa no sólo incremental, en la condición humana [...] en medio de cambios constantes y ubicuos es difícil, quizás imposible captar de forma correcta la naturaleza << perturbadora >> de las transformaciones, incluso de las más profundas, aunque todavía en curso y todavía incompletas; aun es menos posible designar estas transformaciones por avanzado y anticipar su efecto en el estado de la sociedad. Sin embargo, si se produce una perturbación genuina, es seguro que las experiencias vitales que sedimentaran después de la transformación serán claramente diferentes de las recordadas antes, lo que para la gente en el mejor de los casos era una excepción, una interrupción de la rutina, aparecerá como un estado normal de las cosas para los que se encuentran al otro lado” (Bauman, 2009: 82).

En ese sentido, creemos que la libertad no es la libertad de elegir entre objetos determinados de consumo puestos a disposición por otros y tener sólo la libre elección de escoger en el marco determinado que nos imponen, sino, la capacidad de buscar más allá de entre todas las elecciones posibles para encontrar y crear nuevas posibilidades y realidades para tener la capacidad de construir el destino individual y el destino de la humanidad.

Es así, que Yurén interpretando a Amartya Sen<sup>46</sup> se refiere a la función de la educación en la agencia de los sujetos actuantes mencionando: “Se puede hablar de libertad cuando se considera *la oportunidad real* que tiene una persona [colectivo, comunidad, sociedad y la humanidad] para alcanzar aquello que valora. Ahora bien, la libertad para decidir qué valorar y cómo procurarlo puede extenderse mucho más allá de nuestros intereses y necesidades, pero está en relación con *las oportunidades reales* de la persona y esto depende de las capacidades que adquiere y desarrolla”(2013b:44).

En este sentido, y viendo lo anterior, creemos que el dispositivo de formación “*Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo*” se encuentra en esta contradicción que es necesario superar:

- Se consiguió generar una resignificación y revaloración de conceptos y cambio de esquemas culturales muy interiorizados, ya que debido a la práctica constante en el sistema de la violencia social se han aprendido profundamente. Conceptos como paz, violencia y conflicto, han logrado ser significados de otra manera; lo que fomenta un

---

<sup>46</sup> “Es reconocido por sus investigaciones en torno al bienestar económico, y en particular por su perspectiva que permite una mejor comprensión de los mecanismos que provocan la hambruna y la pobreza. También destaca por su metodología para conocer los niveles de pobreza y superar las habituales mediciones que sólo consideraban los ingresos per cápita promedio de las poblaciones. [Amartya Sen] amplía la idea de desarrollo más allá del ingreso personal o el grado de industrialización, llevando la discusión hacia ámbitos poco abordados por los economistas como el de la libertad y la ética.” (Sen, 2014).

proceso de des-cosificación relacional, dejar de tratarse como objetos, y reconocer la posición del otro por medio del justo medio, tanto a nivel del aprendizaje en la negociación como a nivel de la mediación. Además, el aprendizaje en el conflicto comporta el buen manejo de las emociones que pone en marcha un proceso de modulación de la afectividad; el cual, impacta positivamente en la resolución pacífica de los conflictos y crea un puente de articulación e intercambio de ideas por medio del diálogo y la comunicación, lo que llamamos el transigir, que logra alejar a los estudiantes de los estilos violentos: competitivos, complacientes y evasivos. Y los acerca más a plantear adecuadamente sus deseos y necesidades. Ofrece también, la posibilidad de aprender a decir “no” cuando no se está de acuerdo con alguna resolución que los haga ceder algo que no se desea, posibilitando el intercambio de ideas, el desarrollo de emociones empáticas y el incremento de la “*agencia práctica*”.

Pero pierde autoeficacia, que se puede mejorar en el programa u otro de tal naturaleza, debido principalmente a dos factores:

- 1) La intervención que se plantea en el programa sólo se queda a nivel interpersonal y deja de lado el análisis de los meso-conflictos “*sociales*”, macro-conflictos “*Estado y naciones*”, y los mega-conflictos “*Regiones, civilizaciones y generaciones*”. Esto imposibilita la transferencia de esquemas de aprendizaje en esos niveles de la realidad social, y hace a un lado el entendimiento y el aprendizaje del procedimiento del dominio de hacer e influir en la realidad social que causa la separación entre los problemas biográficos y locales y los problemas públicos y globales, quedando, así, sólo el análisis e intervención de los problemas personales, pero no de su relación con los problemas sociales simplificando la realidad social como menciona Bauman: “El resultado conjunto de estos dos procesos es el crecimiento de la brecha entre “lo

público” y “lo privado”, y la lenta pero inexorable desaparición del arte de la traducción recíproca entre los problemas privados y los asuntos públicos, la savia vital de toda política”(Bauman, 2004:93).

- 2) El estilo cooperativo<sup>47</sup> que plantea el programa para eliminar la violencia y fortalecer los vínculos de amistad y solidaridad propicia un efecto inesperado ya que no se plantea un estilo colaborativo en el programa. Es decir, únicamente queda el aprendizaje del compromiso como estilo y cierre de un conflicto, que puede producir una violencia latente ya que no se logra y no se tiene la pericia necesaria para que los estudiantes formulen una solución en la que todas las partes ganen únicamente soluciones parciales que sirven a corto plazo. Esto hace más tolerables los ambientes competitivos reforzándolos e impide plantear estilos colaborativos que modifiquen contextual y normativo-estructural los ambientes, como por ejemplo: flexibilizar el ámbito normativo y evaluativo de algún sistema educativo e incluso ir más allá creando algún proyecto de impacto social. Es así, que si la autoeficacia se encuentra en el nivel interpersonal; la experiencia social transmitida en la resolución y aprendizaje de un conflicto que mostró el dispositivo de formación disminuye consiguiendo regresar a los

---

<sup>47</sup> Tanto, la cooperación como la colaboración son importantes en la resolución de los conflictos y el aprendizaje grupal, su diferencia radica en el grado de estructuración del proceso del aprendizaje y el control de parte de algún agente educativo. En este sentido es que “en el enfoque colaborativo se asume una distribución más equitativa del conocimiento entre el agente educativo o mediador y los participantes, y se espera que la autoridad sea igualmente compartida. Es decir, si en vez de plantear una dicotomía hablamos de un continuo, en función del grado de estructuración del proceso y del control del profesor, con el correspondiente nivel de autodirección de los participantes, es posible afirmar que en el enfoque cooperativo existe un mayor control y sistematización por parte del [agente educativo], mientras que en enfoque colaborativo, los estudiantes comparten con el profesor la autoridad y el control del aprendizaje” (Díaz Barriga, 2010:88). Este aprendizaje horizontal, como proceso, en el que nos interesan más los aprendizajes obtenidos que la solución asignada al problema, es relevante para convertir el conflicto en una estructura cognitiva logrando que la solución sea: un aprendizaje, una actitud, y pueda influir en la construcción de realidades pacíficas. Por tanto, creemos, al igual que Díaz Barriga, que más que pensar en una dicotomía, pensemos en un continuo en el que la colaboración y el compromiso estén íntimamente ligados; pero, donde en la resolución de conflictos el estilo colaborativo asuma un papel relevante.

antiguos esquemas culturales que plantean el confort y la seguridad de obtener resultados en esas estructuras basadas en la competencia que posibilitan el regreso a la “*agencia individualizada*”.

En síntesis, creemos que para superar esta contradicción se tendría que aumentar el aprendizaje en la agencia social y práxica para aumentar la capacidad y las *oportunidades reales* de las personas para incidir e influir reiterativamente en los conflictos psíquicos, interpersonales, sociales, interestatales y globales por medio de la colaboración, el aprecio por la diversidad y la creatividad para generar consensos adversariales (negociación y dialogo para construir el nosotros) creando nuevos esquemas auto formativos de aprendizaje, y resignificar conceptos, valores, estructuras, formaciones sociales e instituciones con una funcionalidad alternativa a la agencia individualizada, y a la globalización radical dentro y fuera del Estado. Para incrementar la capacidad de indignación no sólo a nivel interpersonal sino a nivel global, como fuerza constructora para transformar la realidad social como totalidad compleja y diversa siguiendo la máxima: de que no hay soluciones locales para problemas globales ni soluciones personales para problemas sociales, se trata de unir los dos niveles, para generar un cambio individual y social progresivo.

El modelo de reflexión para entender la repercusión en la formación de los estudiantes que se utilizó para analizar el curso taller; nos proporciona lo que constituye uno de los aportes de esta tesis. Ya que puede ser aplicado a otro tipo de dispositivos de formación para la paz y formación de ciudadanía, para medir y analizar su repercusión y significatividad para modificar el modo de relación imperante –la violencia-. Y lograr trasladar, de esta manera, el modelo de análisis no sólo a la formación presencial sino a la formación a distancia, y otros dispositivos formativos, para la generación de competencias para la ciudadanía digital y otras.

## 4.2. Algunas recomendaciones

1. Es necesario fomentar la agencia prÁxica para lograr la transferencia del aprendizaje en los distintos Ámbitos de los estudiantes. Para esto es necesario llevar el Ágora de forma didÁctica a las aulas, como espacio de deliberaci3n para transformar las inquietudes privadas en problemas pÚblicos, y que asÍ sea mÁs fÁcil trasladar estos esquemas y el Ágora misma a otros Ámbitos de lo social (familiar, laboral, profesional y cultural) iniciando la capacidad para encontrar y buscar otras posibles soluciones o alternativas a los problemas planteados para propiciar una comunicaci3n y coordinaci3n; ademÁs de pensamiento crÍtico y creativo por medio del dialogo entre las distintas partes transigiendo e intercambiando ideas para el dise±o de proyectos y acciones sociales que puedan influir en la realidad social para buscar el bien comÚn.
2. El curso muestra un gran avance y logros en cuanto al sentido de la indignaci3n y las emociones democrÁticas que se dan en el aprendizaje de las competencias psicosociales para lograr des-cosificar al otro y tener un punto de vista equitativo y descentrado de sÍ mismo, para alzar la voz ante realidades sociales reificantes.  
  
Pero esta indignaci3n s3lo se queda a nivel interpersonal, por tal motivo, el curso debe retomar no s3lo el modelo afectivo de las tres “R” propuesto por el soci3logo Johan Galtung (1998) para ir mÁs allÁ de la venganza y el resentimiento a nivel interpersonal, sino, tambi3n a nivel temporal y espacial potenciando la indignaci3n como fuerza constructora a nivel social por medio de re-descubrir el pasado, para imaginar un futuro mejor construyendo desde el presente. Por consiguiente, es necesario retomar el m3todo *transcend* (2004) del mismo autor, para intervenir en otros niveles de resoluci3n de los conflictos como: los meso-conflictos “*sociales*”, macro-conflictos “*Estado y naciones*”, y los mega-conflictos “*Regiones*,”

*civilizaciones y generaciones*” señalando en el programa estos niveles de intervención y resolución de conflictos propuestos por ese método.

3. Es necesario que el programa mencione que las condiciones básicas para resolver conflictos también se puedan dar no sólo en ambientes cooperativos, sino que es fundamental propiciar ambientes colaborativos por medio de un estilo colaborativo, y que debido a que éste no se señala en el programa ni se plantea para también solucionar pacíficamente un conflicto; la cooperación en su uso real se convierte en un compromiso como cierre de un conflicto y no en una estrategia para llegar a la colaboración para disminuir la violencia.

Por tanto, es preciso identificar que pasar del compromiso a la colaboración puede ser una estrategia de aprendizaje, para que en nuestros continuos intentos reiterativos obtener la experiencia social y pericia necesaria para formular soluciones colaborativas de una manera más efectiva, tomando en cuenta las partes y el contexto para una solución a largo plazo.

4. El modelo de negociación y la mediación basado en el estilo cooperativo que genera una suma positiva *“gano-gana geométrico”*, tanto se tiene una alta consideración de la otra parte como de uno mismo, debe dar paso a un modelo negociación-mediación basado en el estilo colaborativo que genere una trascendencia positiva *“gano-ganas tridimensional”*, tanto se tiene una alta consideración de la otra parte como de uno mismo así como de la responsabilidad de las consecuencias de nuestras acciones en el contexto y en las futuras generaciones, por ende un *“gana-gana tridimensional”*. Para eso es necesario mucha creatividad e imaginación, creemos que debemos tomar en cuenta este consejo: “Si Einstein uso un espacio de cuatro dimensiones para formular su teoría de la relatividad –trascendiendo la física clásica newtoniana atada al espacio euclideo tri-dimensional- entonces el resto de nosotros deberíamos al

menos de ver hacia arriba y contemplar el espacio tridimensional” (Galtung, 2004: 42).

5. Se debe retomar el impacto, en la solución de los conflictos, que tiene la metodología del “*justo medio*” por medio de la mediación y la negociación como estructura cognitiva y orientadora para la resolución de conflictos; pero su funcionabilidad no sólo se debe de quedar en la trascendencia del conflicto a nivel interpersonal, sino a un nivel más social.

Ya que el justo medio en la propuesta de Valenzuela (2007) tiene dos puntos importantes: 1) En la negociación resolver la contradicción por medio de encontrar los intereses que se tienen en común. Y 2) Obtener un punto de vista empático y equitativo. No obstante, deja de lado la construcción creativa de soluciones a un nivel más social, recordando que entre más contradicciones existan en un conflicto más alternativas a la violencia habrá; por lo tanto, es necesario encontrar un esquema análogo que funcione para activar esa función, en el programa u otro de tal naturaleza. Creemos que la propuesta del “*tanto-como*” podría servir como guía para activar esa finalidad: la “*creatividad y crítica social*” para dar paso a brindar herramientas en la intervención de conflictos en otros niveles.

6. La metodología vivencial basada en el modelo socio-crítico debe de seguir implementándose para obtener una mayor significatividad y participación de los asistentes. Pero para potenciar este modelo e ir más allá fomentando la agencia práctica, activando las competencias psicosociales que impactan a nivel social como son: la cooperación, colaboración, la participación, organización y el aprecio por la diversidad, es necesario resignificar el pensamiento crítico y creativo ya que creemos que esta competencia, cómo se maneja en el programa, tiene un enfoque de inventiva

y razonamiento individual que trata de impactar a nivel conductual y actitudinal para proponer opciones que busquen el beneficio mutuo sólo a nivel interpersonal.

Por eso proponemos llevar a nivel social el pensamiento crítico y creativo, ya que pensamos que la creatividad pensada como combinación de procesos, ideas, atributos, relaciones, etc., para crear algo nuevo o potenciar algo ya dado se complejiza a nivel social encontrando más opciones de solución creativa a la violencia. Por lo tanto, creemos que “existe otra faceta [de la creatividad] que la gente raras veces toma en cuenta: las actividades innovadoras, acumulativas de gente de todos los ámbitos que utilizan las ideas de todos y cada uno como ladrillos” (Gary, 1975:20). En este sentido de la creatividad, que recalcamos, es lo que J. Galtung se refiere a su fórmula como la identidad isomorfa pensando que la identidad como la creatividad son construcción social afirmando: “La identidad no está en las partes, sino en la relación entre ellas. No es  $A=X$  y  $B=Y$ , sino  $A: B=X: Y$  A para B como X a Y” (2004:220). Y esta nos sirve para ver la repercusión de las ideas tanto a nivel temporal como a nivel espacial y viceversa checando que tan buena puede ser una idea en otro nivel antes de implementarla, prosiguiendo... “Y aquí vemos otra gran fortaleza de este método: cambiar hacia adelante y hacia atrás entre A, B y X, Y produce muchas ideas, no sólo acerca de lo que puede hacerse, sino también acerca de los problemas que pueden surgir. Por esta razón siempre es astuto checar una buena idea en otro nivel del conflicto” (2004:221). Tanto psicológica como socialmente y viceversa; es así que encontrar una regularidad isomorfa en otro nivel es la clave para construir un futuro mejor para otras generaciones, ver el impacto contextual-natural de las ideas creativas en todos los niveles, y potenciar enriqueciendo las ideas por medio de la diversidad social

encontrando el justo medio entre unidad y diferencia sin irse a los extremos violentos.

Galtung menciona, además, que la creatividad es un salto pero también hay que saber saltar y existen plataformas para ello mencionando tres:

- 1) “Esto me recuerda a”.- Esto es trasladar la experiencia social de conflictos anteriores a nuevos.
- 2) Combinar de un nuevo modo elementos conocidos.- Ya que si se sigue haciendo lo mismo no se obtendrán resultados distintos.
- 3) Identificar axiomas de fe comunes.- Ver los puntos y valores que se tienen en común para lograr trascender cualquier conflicto.

Vistos los elementos anteriores es necesario señalar que también Bauman identifica como un punto fundamental para la construcción de la felicidad y la supervivencia humana, *la potenciación y el enriquecimiento de la creatividad social por medio de la diversidad* mencionando que la felicidad: “une a la humanidad más allá de su diversidad, o más bien por medio de esta. La felicidad es lo que todos los seres humanos quieren, incluso aunque busquen lo que quieren en lugares distintos y sigan diferentes caminos en sus viajes de descubrimiento. Después de todo no se sabe ni se puede saber, quién tiene el secreto de la felicidad. Esto hace que otras formas de vida, otras variantes de humanidad, sean interesantes: dignas de ser escuchadas, y de entablar diálogo con ellas. Hace que la conversación sea potencialmente enriquecedora (“podemos aprender uno del otro”), y que el eterno intento de reunirse siga cargado de esperanzas. Enciende el deseo, y lo mantiene vivo, de hacer familiar lo extraño, cercano lo lejano, propio lo ajeno. Hace que el límite que nos separa a “nosotros” de “ellos”, la más celosamente vigilada de todas las fronteras, sea a la vez

el sitio más concurrido, condenado y bendecido por el tráfico más abigarrado” (2004:158).

7. Pensamos que el programa debe profundizar en las herramientas psicológicas auto formativas –no sólo de contención emocional debido a las emociones desatadas durante su desarrollo, y no sólo dar un directorio para redirigir a participantes con problemas de ansiedad y depresión-, pero también debe facilitar durante el curso la adquisición de discernimientos progresivos “para que nueva información y nuevas experiencias puedan penetrar en la conciencia de la persona, y que el conflicto que pudiera resultar entre lo nuevo y lo viejo pueda resolverse y producir una síntesis valiosa” (Flach1978: 78). Tomando conciencia sobre nosotros mismos, nuestras emociones y ver la realidad de manera distinta sustituyendo viejos discernimientos por nuevos, combinando ideas viejas con nuevas maneras de pensar. Activando reiteradamente las competencias psicosociales en el nivel psicológico como: el conocimiento de sí misma y sí mismo, la autoestima y el conocimiento y manejo de nuestras emociones, además del ejercicio de la toma de decisiones.

Con la finalidad de que se pueda dar el aprendizaje en la deliberación dejando a un lado los extremismos, y culpas que produce la ambivalencia que se da al no saber tomar una decisión, evadiendo nuestros problemas. Con la consecuencia de no poder construir nuestro destino individual ni mucho menos social, debido a que la poca experiencia, nos produce miedo al tomar una decisión, que aunque sea acertada o errónea, nos llevara a constituirnos como mejores personas como menciona Bauman: “Sin prepararse uno mismo para la posibilidad de tomar opciones, erróneas, es poco probable perseverar en la búsqueda de la elección correcta. Lejos de ser una amenaza importante para la moralidad (¡muchos filósofos éticos lo consideran una abominación irritante!), la incertidumbre es el hogar de la persona moral y el único

terreno en el que pueda brotar y florecer la moralidad” (2008:130). En suma, el curso debe profundizar didácticamente el aprendizaje en la deliberación por medio de ejercicios, problemáticas y metodologías vivenciales que promuevan, aún más, el discernimiento interno.

8. Para que el programa repercuta más en la reconstrucción de la comunidad escolar y el nosotros, y no sólo a manera personal. Creemos necesario que el curso-taller se imparta de manera más homogénea no sólo a los estudiantes, sino también a los maestros, administrativos y directivos de manera simultánea; para que impacte profundamente en las relaciones entre la comunidad estudiantil, tratando de reconstruir el ágora a nivel de la comunidad escolar, por medio del diálogo, la comunicación y la deliberación de problemas en conjunto. Pensamos que la propuesta del diseño de un proyecto social dentro de los objetivos del curso-taller, que trate los problemas en común, puede generar una articulación ético-política que responda la pregunta ¿y que sigue después? para seguir aprendiendo en la agencia práxica.

#### **4.3.Líneas a profundizar**

Una vez planteadas las conclusiones a las que se llegaron por medio de este trabajo de investigación, es necesario puntualizar algunas líneas de reflexión y profundización de análisis a ser retomadas:

1. Se podría replicar esta investigación, analizando de manera más profunda la resignificación a la que llegan los individuos que estudian en este tipo de dispositivos de formación a partir de las nociones de paz, violencia y conflicto. Para entender más

a detalle los mecanismos por los que la normalización de la violencia sigue propiciando una resolución violenta de los conflictos, y como estos pueden ser resignificados de manera más efectiva, para generar refuerzos, acciones o modificaciones en los programas y actividades, y hacer más efectiva la resolución pacífica de los conflictos para propiciar una mayor aceptabilidad y sustentabilidad entre las partes.

2. Es necesario investigar, analizar, y comprender la construcción y constitución de identidades estudiantiles positivas, o negativas dentro de los dispositivos de formación escolar, formal e informal, para generar estrategias de resolución pacífica de conflictos. Ya que la investigación visibilizo que hay una relación entre baja autoestima, poca determinación y conformismo propiciada por la violencia y autoritarismo de los maestros, autoridades, administrativos y estudiantes en las comunidades escolares de competencia, que se dan en la UPN Ajusco. Así como el cambio de roles entre víctimas y victimarios que conllevan estrategias que es necesario tomar en cuenta, como la delación y el quedarse calladas y callados, así como la valoración del respeto negativo como la única forma de definir límites, igualmente el control y evasión de emociones como medio para resolver un conflicto, todo esto encaminado a disminuir el desencuentro en la comunidad escolar para causar una ruptura en la construcción de identidades estudiantiles negativas por medio de la modulación de la afectividad instaurando un ambiente democrático que fomente unidad en la diferencia.
3. A lo largo de la investigación se notó que existe una prenoción de la agresividad tanto en el uso común del término como en su uso científico, el cual se define siempre en términos negativos, asociando violencia a ser agresivo o conflictivo, lo cual creemos debe de ser investigado y analizado para resignificar y comprender de

una mejor manera, ¿qué papel juega la agresividad en la resolución de conflictos? Ya que creemos que la forma en que se concibe la agresividad orientará al individuo en sus formas de ser, de pensar y de sentir. Y como tal pensarla como hostilidad, violencia u odio nos llevará a reproducir el sistema de la violencia social. Ya que no se diferencia que en el conflicto la agresividad juega un papel importante para dirigir la energía que se desprende a partir de la contradicción; por eso el concepto de agresividad en el que se planteó esta tesis tiene que ver con su positivización basada en estos puntos:

1) La agresividad es una construcción social en donde el contexto más que el instinto determina el moldeamiento de los impulsos agresivos por medio de la formación.

2) La agresividad puede ser también una actividad creadora que orientará la energía desatada durante un conflicto dejando de lado los estilos violentos (el imponer, el evadir, el complacer) para trascender el compromiso hacia la colaboración en el uso reiterativo del manejo de emociones y estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.

Es así que pensamos que su función radicaría, aparte del alejamiento de actitudes y estilos violentos, en posibilitar trascender el voluntarismo del sistema social para que los sujetos empiecen a construir su destino por medio del aprendizaje en la autonomía junto con los otros.

4. Es necesario reflexionar sobre el trabajo en equipo en las aulas ya que en la investigación se percibió que la mayoría de los estudiantes tienen poca o nula capacidad para relacionarse con diferentes estilos, ideas, capacidades y aprendizajes de los estudiantes y maestros. Ya que en la mayoría de los casos en un trabajo en equipo no se obtiene lo esperado debido a la poca comunicación y coordinación de las partes, dejando latente la violencia y el desencuentro. Por consiguiente, la

cooperación no trasciende más allá del aula, apartando una valiosa oportunidad de aprendizaje para reconvertir ético-políticamente las aulas y la comunidad escolar, a causa de no tener las herramientas ni la experiencia social necesarias para trabajar en la base del enriquecimiento, el aprecio a la diversidad y el dialogo.

5. Es necesario analizar y reflexionar el papel que juega el aprendizaje líquido<sup>48</sup> (Bauman Z., 2008) en la educación actual, teniendo claro los tipos ideales a los que llega Bauman diferenciando la modernidad sólida de la modernidad líquida; para resignificar el quehacer de la escuela a partir de la interrelación de tres momentos esenciales en la constitución individual y social de la agencia práctica: el saber influir, el saber hacer y el saber vivir, y el impacto que tiene la separación de estos saberes en las currículas escolares con su consiguiente efecto en la vida de las personas y en las políticas educativas. Para que el objetivo fundamental de las escuelas sea enseñar el arte de vivir y no la separación de los saberes.

En este sentido, es que creemos, se necesita investigar el impacto del aprendizaje líquido en la reproducción de la agencia individual, y en el compromiso a corto plazo, diluyendo la experiencia social y el conocimiento como puntos de orientación; para analizar los mecanismos de resignificación y autoeficacia que puede tener un dispositivo de formación para la paz u otro, en el contexto actual, basado en la modulación de la afectividad y en el derecho al disenso, tratando de reforzar la

---

<sup>48</sup> Menciona Bauman que “el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durará, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor permanente. Ya fuera que se le juzgara como un episodio aislado, o bien que se le considerara una empresa de toda una vida, la adquisición debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre. [Actualmente] la capacidad de durar mucho tiempo y servir indefinidamente a su propietario ya no juega a favor de un producto. Se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un ‘lapso determinado’ y luego se hagan pedazos; que, cuando –tarde o temprano, pero mejor temprano– hayan agotado su vida útil, sean desechadas. Por lo tanto, hay que evitar las posesiones de larga duración de las que no es fácil librarse. El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas sino por el breve goce de esas cosas. Por lo tanto, ¿por qué el ‘caudal de conocimientos’ adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento [y el aprendizaje] se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2008:29).

formulación de soluciones colaborativas, la experiencia social y el aprendizaje en la agencia práxica.

6. Creemos que se debe reflexionar sobre el debate de los estilos de conflicto ya que a lo largo de la investigación se notó que el compromiso como estilo, y concepto es utilizado por distintos enfoques en la resolución pacífica de los conflictos. Por ejemplo, en el enfoque de GEM se pretende que a partir del compromiso por medio de la cooperación se den las condiciones básicas para resolver los conflictos que nos llevará a eliminar la violencia y fortalecer los vínculos de solidaridad y amistad. Contrario a como en el enfoque del método Trascend del sociólogo J. Galtung, el compromiso se ve como una forma inferior de resolución de conflictos ya que en la resolución siempre se obtiene un resultado en el que ambas partes quedan insatisfechas, obteniendo poca aceptabilidad y sustentabilidad entre las partes dejando latente la violencia. Por consiguiente, la colaboración es lo ideal para la resolución pacífica de los conflictos, según este enfoque.

En este sentido, la investigación mostró que no se tienen las herramientas necesarias para formular soluciones colaborativas; pero la experiencia social que fomenta el compromiso y la cooperación pueden ser una estrategia, para que en los continuos intentos aprender a formular soluciones que se acerquen a la colaboración alejándonos del compromiso como el cierre de un conflicto. Para que ocurra esto es necesario señalar en cualquier programa, de resolución de conflictos, que la colaboración es indispensable para la construcción de la paz imperfecta: la paz positiva.

7. Se tiene que ampliar el análisis y el aprendizaje del estilo colaborativo, el ágora y la agencia práxica en la educación para fomentar el trabajo en equipo en las aulas y en las comunidades escolares, por medio de la creatividad social y el aprendizaje en la

deliberación, analizar y comprender los mecanismos de cambio social, así como el procedimiento de dominar las técnicas de hacer actividad social. Para generar una trascendencia positiva, que modifique la funcionalidad del status quo, arribando y proponiendo proyectos de largo plazo, nuevas realidades, nuevas formas de ser, de pensar y de sentir, formaciones sociales que den un ejemplo para modificar el vacío global que esta licuando las estructuras sociales y a la humanidad.

Por tanto, es necesario fomentar la capacidad de analizar las estructuras, valores, y dispositivos educativos que generan un desencuentro con la diversidad humana, evidenciándolas y desnaturalizándolas, proponiendo alternativas a la separación de individuos, identidades culturales, naciones y sociedades que generan odio y normalizan la violencia por medio de la educación, especialmente la formación que posibilita la agencia práxica.

8. Siguiendo esta línea es necesario, también, proponer modelos de análisis y diagnósticos pacíficos, tanto cuantitativos como cualitativos, para la orientación de políticas públicas que impacten en la formación de ciudadanías éticas y políticas. Que pongan un alto al modo de relación reificado por medio de puntos de orientación que llamen a la acción social. Para proponer la comprensión a nivel global y local de las acciones de los agentes por medio del análisis de los estilos de conflicto utilizados, causar una repercusión en la totalidad como unidad compleja y su repercusión en la vida cotidiana de las personas, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra actualmente la humanidad para la supervivencia de los seres humanos trascendiendo las realidades enajenantes.
9. Insistimos en que la resignificación de la creatividad social y la deliberación así como de la fuerza de la indignación como fuentes de agencia social y práxica deben ser analizadas, investigadas y ponerlas en práctica, para generar los cambios

necesarios en la construcción del destino individual y social. Por ende, en los programas de cualquier dispositivo educativo, formal e informal, que busque la transformación social por medio de proyectos sociales que impacten en la política de las comunidades escolares desde la base, generando consensos adversariales con la autoridad, flexibilizando la normatividad y la cultura escolar de todos los actores educativos con la finalidad de formar en la democracia y la resolución pacífica de los conflictos.

10. Creemos necesario que debe ser investigado y puesto en marcha un dispositivo de formación de ciudadanía y educación para la paz a distancia que fomente la agencia práctica por medio de las modalidades (b-learning, e-learning) para promover la ciudadanía digital y el aprendizaje de competencias digitales en la defensa de la dignidad humana ya que actualmente el espacio por el reconocimiento, la distribución y satisfacción de necesidades pasa indudablemente por la lucha en los aparatos ideológicos como la televisión, radio, educación, prensa, etc., especialmente la lucha por la Web libre: en la cual es necesario por medio del aprendizaje colaborativo generar un conocimiento más objetivo de la realidad para orientar acciones, y defender este espacio libre de expresión de ideas.
11. Se debe profundizar en la investigación de las políticas educativas para ver la relación entre política pública y la reconstrucción del “*nosotros*” en las comunidades escolares a partir de la implementación de proyectos derivados de necesidades sociales planteados desde la sociedad civil, como es el caso del dispositivo de formación “*Eduquemos para la paz por ti, por mí, y por todo el mundo*” para comprender los aciertos y debilidades que puede conllevar la implementación de este tipo de programas en las comunidades escolares y la presión, coordinación y

creación de políticas públicas educativas desde las comunidades escolares de base,  
para analizar la transformación de la sociedad civil.

## Bibliografía

- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol.
- Avilés, K. (21 de Julio de 2009). *Hoy comienzan las movilizaciones de los rechazados por la UNAM*. Obtenido de La Jornada:  
<http://www.jornada.unam.mx/2009/07/21/index.php?section=sociedad&article=035n2soc>
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad : en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Begler, J. (2003). Conflictos y conducta. En J. Begler, *Psicología de la conducta* (págs. 149-157). México: Paidós.
- Bifani-Richard, P. (2004). *Violencia, individuo y espacio vital*. México: UACM.
- C. Wrigth, M. (2005). *La imaginación sociológica* . México: FCE.
- Carvalho, N. (10 de Agosto de 2009). *Crece maltrato infantil en México*. Obtenido de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/618361.html>
- Castillo Zambrano, F. I. (2007). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo : un estudio de caso en la escuela primaria. 10 de enero del 2014*. Obtenido de Biblioteca Gregorio Torres Quintero Tesis UPN:  
<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menu/2012-12-18-07-47-19/catalogo-publico>
- Cerezo Sánchez , S. ( 2006). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.
- Conde, S. (2007). Construir ciudadanía. Implicaciones para la educación formal. En S. Conde, *Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos* (págs. 141-210). México: IEDF.
- Cortés Romero, E. (. (2008). *Comunicación, educación y cultura de paz*. México: UAEM/Miguel Ángel Porrúa.

- Covarrubias Villa, F. (2001). *Los senderos de la razón*. México: UPN.
- Covarrubias Villa, F. (2002). *La otredad del yo. El hombre cosa de la sociedad capitalista*. México: UPN.
- Dadamia, O. M. (2001). *Educación y creatividad. Encuentro con el nuevo milenio*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- DiscoveryCore. (2012). *El desastre de Chernobyl [Documental]. 10 de enero del 2014*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=kJMPERF41P8>
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio con práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. México: FCE.
- Flach, F. (1978). *Alternativas de superación. Como manejar provechosamente los cambios de animo y la depresión*. México: Lasser Press Mexicana.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gaceta, P. (10 de enero de 2014). *Gaceta Parlamentaria*. Obtenido de [gaceta.diputados.gob.mx](http://gaceta.diputados.gob.mx):  
<http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/61/2011/sep/20110930-A/Informe-5.html>
- Galtung, J. (1995). Violencia, paz e investigaciones sobre la paz. En J. Galtung, *Investigaciones teóricas : sociedad y cultura contemporáneas* (págs. 311-354). Madrid: TecnosAlicante.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gakeaz/Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y Transformar: Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Montiel & Soriano.
- Garcia, L. (2008). *Niño de 3 años bestialmente asesinado. 10 de enero del 2014*. Obtenido de OEM en Línea:  
<http://www.oem.com.mx/elsoldetampico/notas/n683604.htm>
- Gary A., D., & Joseph A., S. (. (1975). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- GEM. (2010a). *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mi y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Programa para adolescentes y jóvenes*. México: GEM.

- GEM. (2010b). *Programa contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Manual del curso de formación para líderes de proyecto*. México: N.e.
- GEM. (10 de Enero de 2014). *Educación para la paz y resolución no violenta de conflictos*. Obtenido de [www.gemac.org.mx](http://www.gemac.org.mx): <http://www.gemac.org.mx/portfolio-type/educacion-para-la-paz/>
- Guerra González, M. (2001). La universidad y la educación para la paz y los derechos humanos. En *Premio ANUIES 2000: categoría ensayos*. México: ANUIES.
- Guiraud, P. (2006). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- Hernández Segovia, G. (2006). *La educación para la paz en el nivel preescolar*. Obtenido de Biblioteca Gregorio Torres Quintero Tesis UPN: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menu/2012-12-18-07-47-19/catalogo-publico>
- Hirsch, J. (2001). *El Estado nacional de competencia. Estado, democracia y política en el capitalismo global*. México: UAM-X.
- Horowitz, S. R. (2007). La mediación según Johan Galtung: el método Trascend. En S. R. de Horowitz, *Mediación : convivencia y resolución de conflictos en la comunidad* (págs. 113-149). Barcelona: Graó.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Marx, C. (2002). *Manifiesto del partido comunista*. México: Éxodo.
- México. (7 de Julio de 2014). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de LXII Legislatura Camara de Diputados H. Congreso de la Union : <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Morin, E. (Octubre de 1996). *El pensamiento ecologizado. 10 de noviembre del 2013*. Obtenido de Gazeta de Antropología: [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html)
- Norbert , E. (1990). *Conocimiento y poder* . Madrid: La Piqueta.
- Notimex. (30 de Abril de 2014). *Día del niño. En México 21.2 millones viven en pobreza*. Obtenido de El Universal.com.mx: <http://www.redpolitica.mx/nacion/dia-del-nino-en-mexico-212-millones-viven-en-pobreza>
- Olga Bustos, R. (10 de Enero de 2014). *REPORTE FINAL DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO “CONTRA LA VIOLENCIA, EDUQUEMOS PARA LA PAZ, POR TI, POR MÍ Y POR TODO EL MUNDO”, CON BASE EN EL CONVENIO DE COOPERACIÓN No. 2004-05 ENTRE UNICEF Y GEM, CELEBRADO EL 25 DE JUNIO DE 2004 PARA LA EJECUCIÓN DE ESTE*. Obtenido de UNICEF.org:

- [http://www.unicef.org/evaldatabase/files/EVALUACION\\_IMPACTO\\_GEM\\_16junio\\_2006.pdf](http://www.unicef.org/evaldatabase/files/EVALUACION_IMPACTO_GEM_16junio_2006.pdf)
- ONU. (10 de enero de 2014). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de ONU: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Osorio, J. (2005). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México: CFE/UAM-X.
- Picard, C. A. (2007). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Acuario.
- Pinheiro, P. S. (10 de enero de 2014). *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas*. Obtenido de UNICEF.org: [http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG\\_violencestudy\\_sp.pdf](http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf)
- Redacción, D. I. (23 de Octubre de 2010). *Otra matanza de jóvenes; 16 muertos y 13 lesionados*. Obtenido de OEM en Línea: <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1828912.htm>
- Reyes Arias , B. (10 de Enero de 2014). *Un taller de educación para la paz en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, una alternativa ante la violencia en México*. Obtenido de Tesis UPN: Un taller de educación para la paz en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, una alternativa ante la violencia en México
- Rincon, C. (12 de Diciembre de 2014). *La significación*. Obtenido de <http://blogs.enap.unam.mx/>: [http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/francisco\\_alarcon/wp-content/uploads/2011/06/la-significacion.pdf](http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/francisco_alarcon/wp-content/uploads/2011/06/la-significacion.pdf)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Mckeon, L. (2006). La formación por competencias en tiempos de incertidumbre y de cambio. En C. Campero, *Caminemos juntos: trabajo y proyección de la red en educación de personas jóvenes y adultas*. México: UPN.
- Rodríguez Mckeon, L. (2007). *Evaluación del programa "Contra la violencia. Eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo"*. México: Documento Interno.
- Rodríguez McKeon, L. E. (2009). *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela : análisis de un caso en educación secundaria .* México: UPN/SEP.
- RT. (8 de Agosto de 2014). *Estado Islámico: "Izaremos la bandera de Alá en la Casa Blanca"*. Obtenido de RT noticias: <http://actualidad.rt.com/actualidad/view/136427-estado-islamico-bandera-ala-casa-blanca>

- RT. (2 de Julio de 2014). *Un científico de EE.UU. crea un virus incurable capaz de desatar una pandemia global*. Obtenido de RT en español: <http://actualidad.rt.com/ciencias/view/132735-cientifico-crear-virus-capaz-pandemia-global>
- Sánchez, A. (2000). *Resolución del conflicto*. Bilbao: Mensajero.
- Scrach, N. (2009). *Esclavos del destino [archivo de video]*. 10 de enero del 2014. Obtenido de You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=IHnVwM0ekvg>
- Scratch, N. (2007). *El camino del guerrero [archivo de video]*. 10 de enero del 2014. Obtenido de You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=MFyOrBHhArc>
- Scratch, N. (2007). *Mi propio cielo [Archivo de video]*. 10 de enero del 2014. Obtenido de You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=1uWpjfZ0A7M>
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires : Prometeo.
- Sen, A. (26 de Noviembre de 2014). *El desarrollo como libertad*. Obtenido de redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Tenorio Gutierrez, C. J. (2009). *Análisis de los conceptos de educación para la paz y derechos humanos en estudiantes de psicología educativa de la UPN*. Obtenido de Biblioteca Gregorio Torres Quintero Tesis UPN: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menu/2012-12-18-07-47-19/catalogo-publico>
- Theodorson, G. (1978). *Diccionario de Sociología*. Buenos Aires : Paidós.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa : comprender y actuar* . Madrid: La Muralla.
- Truvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- UPN. (10 de Enero de 2014). *Eduquemos para la paz. Convocatoría*. Obtenido de UPN: <http://www.upn.mx/index.php/comunidad/45-estudiantes-archivo/270-eduquemos-para-la-paz>
- Valenzuela, M. (2007). *La negociación y la mediación, un proceso permanente en la función de dirección educativa y escolar*. México: Borrador.
- Villa Sánchez, A. (2000). *Resolución del conflicto : programa para bachillerato y ed. secundaria*. Bilbao: Mensajero.

- Vincec, F. (2002). *La paz es posible : una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Wikipedia. (10 de Enero de 2014). *Königsberg*. Obtenido de Wikipedia. La enciclopedia libre: <http://es.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6nigsberg>
- Wikipedia. (10 de Enero de 2014). *The Box*. Obtenido de Wikipedia. La enciclopedia libre: [http://es.wikipedia.org/wiki/The\\_Box](http://es.wikipedia.org/wiki/The_Box)
- Yurén, T. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. *Revista Pedagogía. Tercera época, Vol11, num.9*, 16-23.
- Yúren, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimension ética*. México: Paidós.
- Yúren, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Méxco: Juan Pablos Editor/UAEM.
- Yúren, T., & Mick (Coord), C. (2013). *Educación y Agencia. Aproximaciones teoricas y analisis de dispositivos*. México: Juan Pablo.

## **Anexos**

Guion flexible para la aplicación de entrevistas en profundidad.

### 1. Curso-taller

¿Qué te dejó el curso-taller y como lo sentiste?

¿Cuál fue tu experiencia en el curso-taller?

¿Qué te gusto más del curso-taller?

### 2. Violencia

¿Cómo entiendes la violencia?

¿Has visto un comportamiento violento?

¿Cómo se ha manifestado la violencia en tu vida?

¿Qué entiendes por agresividad?

¿Es lo mismo agresividad que violencia?

### 3. Paz

¿Qué entiendes por paz?

¿Cómo se ha manifestado la paz en tu vida?

¿La pasividad es lo mismo que la paz?

¿Has visto un comportamiento pacifico?

¿Qué piensas de la guerra?

### 4. Conflicto

¿Qué entiendes por conflicto?

¿El conflicto es bueno o malo?

¿Cuál ha sido el papel del conflicto en tu vida?

¿Qué herramientas aprendiste?

¿Cómo has resuelto tus conflictos?

¿Para qué crees que sirve en la medida de lo posible solucionar un conflicto de forma pacífica?

#### 5. Repercusiones en los diferentes ámbitos de vida

¿Para qué te ha servido el curso-taller?

¿A partir del curso-taller como has resuelto tus conflictos en la vida diaria?

¿De qué te diste cuenta a partir de haber tomado el curso?

¿Por qué para ti fue importante completar el curso-taller?

¿Piensas que hubo un cambio en ti a raíz de que tomaste el curso?

¿Has visto un cambio en ti?