



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Violencia y niñez: programa socioeducativo para la construcción de escuelas como espacios seguros

TESIS PRESENTADA POR

María de Jesús Pasallo Zepeda

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Doctora en investigación e innovación educativa

DIRECTORA DE TESIS
Dra. Ivonne Balderas Gutiérrez



PUEBLA, PUE., DICIEMBRE 2021

PÁGINA DE APROBACIÓN

*A ti y a ti... A la otredad
Al tiempo
A los soles brillantes
A las niñas y a los niños detrás del cerro, a guaraches, rodeados de ríos y limones verdes
Estrellas participativas
Lunas creadoras
Fortachones de amor y dulces
Valientes
Solidarios
Cariños al corazón
A sus sonrisas y amores
A sus años
A la vida*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la valentía y el decoro a quienes creyeron, apoyaron y acompañaron este proyecto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por brindarme el apoyo hacia el desarrollo de la investigación. Con el número 454566 de beca.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

A la Facultad de Filosofía y Letras

Al posgrado en Investigación e Innovación Educativa

A la coordinadora del programa Adelaida Flores

A la directora de la tesis Ivonne Balderas

A los miembros de comité tutorial y lectores de este trabajo Dulce Flores, Neptalí Ramírez, Ana Méndez y Laura Pinto

A mi madre; luchadora incansable, ejemplo y guía de justicia y democracia

A mis compañeras y compañeros de vida, por su cariño, colores verdes, sonrisas calurosas y voladoras. Soportes de sueños, mis sueños. Estabilizadores del mundo, mi mundo.

A la escuela y su existencia, a los docentes, a las niñas y niños, a sus madres y padres, gracias por permitir pensar, hacer y ser en el proceso. Gracias por motivarme a conocer otras formas de sentir y ver la vida. Gracias por sumarle a un proyecto de vida que cree en la paz.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es contribuir en la construcción de escuelas como espacios seguros en territorios de alta violencia por conflicto armado, mediante el diseño, implementación y valoración de un programa socioeducativo para la paz. La investigación se basa en el paradigma crítico, con un modelo cualitativo, bajo la investigación acción. Participan niñas, niños, madres, padres, cuidadores, docentes y otros miembros claves. Todos pertenecen a tres comunidades ubicadas en zonas de conflicto, con presencia de grupos del crimen organizado y constantes enfrentamientos armados. La investigación se trabajó en las escuelas de estas comunidades. En tres momentos relacionados a la investigación acción: 1. Planificación-diagnóstico, 2. Acción-taller participativo y 3. Evaluación-reflexión. Las técnicas de recolección de información fueron observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, grupos de discusión y el taller participativo: *con olor a verde limón*. Como resultado, se observa que el conflicto desquebraja la constitución física y simbólica de la escuela. Sin embargo, programas como el que se llevó a cabo potencializan que la escuela se presente como un espacio de cobijo y de protección. En concreto, un espacio seguro para el desarrollo. En el que las niñas y niños muestran capacidad de participación, de opinión y creación en escalas personales y sociales. Sin ser visibilizadas y valoradas aún ambas potencialidades. No obstante, en esas condiciones es importante hacer visibles, valorar y potencializar las distintas capacidades. La investigación permite concluir que la construcción de escuelas como espacios seguros deben ser promovidas desde la escuela como una alternativa que posibilita condiciones para generar ambientes con actividades, momentos y tiempos no convencionales, donde se aproveche lo mejor del contexto y de las condiciones existentes. En estos contextos la escuela se sostiene como un espacio de lo posible en la reconstrucción de tejidos para la vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA	12
1.1 Perspectivas históricas de la violencia	12
1.2 Conceptualizando la violencia	17
1.2.1 Factores condicionantes de la violencia	20
1.2.2 De la violencia, a las violencias y sus clasificaciones	21
1.3 La contemporaneidad de la violencia: Índices e incidencias globales, en México y en el estado de Michoacán	24
1.4 Conflictos armados en México: de sus orígenes, al conflicto armado actual	27
1.4.1 Implicaciones, efectos y consecuencias de la violencia por conflictos armados	32
CAPÍTULO II. ROSTROS DE LA VIOLENCIA: INFANCIAS Y CONFLICTOS ARMADOS	
2.1 Panorama histórico de las infancias	45
2.2 Las infancias actuales	43
2.3 Conflictos armados: familia y comunidad	49
2.4 Efectos y consecuencias	52
CAPÍTULO III. EDUCACIÓN Y ESCUELA EN ZONAS DE CONFLICTOS ARMADOS	56
3.1 El papel de la educación ante los conflictos armados	58
3.2 La escuela en zonas de conflictos armados	66
3.3 De las docencias en conflicto armado	74
CAPÍTULO IV. ALTERNATIVAS PARA ESCUELAS SEGURAS EN ZONAS DE CONFLICTO ARMADO	84
4.1 Programas desde una perspectiva de Derechos Humanos	85
4.2 Programas en valores y prácticas democráticas	85
4.2.1 Programas en educación para la ciudadanía	86
4.2.2 Habilidades para la vida	87
4.2.3 La sana convivencia	87
4.3 Proyectos sobre comunidades de aprendizaje	88
4.3.1 Proyecto de seguridad escolar	89
4.4 Inclusión educativa	89
4.5 Prácticas restaurativas	90
4.6 El uso de la narrativa para escuelas seguras	93
4.6.1 Recursos artísticos y deportivos	93
4.7 El desarrollo moral	96
CAPÍTULO V. MARCO CONTEXTUAL DE LAS INFANCIAS EN CONFLICTOS ARMADOS	98
5.1 Panorama global de las infancias en conflictos armados	98
5.2 La protección especial a las infancias en el Derecho Internacional Humanitario	107
5.2.1 Otros medios de protección y asistencias de las infancias en conflictos armados	112
5.3 Políticas y conflictos armado e infancias	116
5.4 El impacto de los conflictos armados en las infancias: salud y educación	119
5.6 Sistema latinoamericano: infancias, conflictos armados y Derechos Humanos	125
5.6.1 Políticas en América Latina y menores en conflicto armado	130
5.7 México, sus infancias y su no conflicto armado	133

CAPÍTULO VI. EDUCACIÓN PARA LA PAZ	147
6.1 De la paz a las paces: concepciones de la paz	148
6.2 Antecedentes de la educación para la paz	154
6.3 Acercamientos a una definición y a los objetivos de educación para la paz	163
6.4 Del ser al hacer de la educación para la paz: componentes ontológicos, epistemológicos metodológicos	169
6.4.1 Metodologías específicas de educación para la paz	178
CAPÍTULO VII. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	184
7.1 Paradigma de la investigación	184
7.2 Modelo y perspectiva de la investigación	187
7.3 Método: La investigación acción, su origen y desarrollo	188
7.3.1 Características de la investigación acción	191
7.3.2 El proceso de la investigación acción	193
7.3.3 Criterios de validez en la investigación acción	197
7.3.4 La investigación acción en la tesis	198
7.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	200
7.4.1 Descripción de las técnicas	200
7.4.2 Descripción de los instrumentos de recolección de información	202
7.4.3 Diseño de instrumentos	203
7.4.4 Confiabilidad de los instrumentos	212
7.5 Taller de paz: <i>Con olor a verde limón</i>	212
7.5.1 Diseño e implementación del taller	216
7.6 El contexto: Michoacán	223
7.7 Participantes	224
7.7.1 Criterios de elección y exclusión	226
7.8 Procedimiento del método	226
7.8.1 Cronograma de actividades	228
7.8.2 Acceso al campo	228
7.8.3 Permanencia en el campo	230
7.8.4 Aplicación de los instrumentos	233
7.8.5 Retirada del campo	240
7.9 Consideraciones éticas	240
CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	245
8.1 Violencias: <i>Que te peguen, te maltraten y te amenacen</i>	250
8.1.1 Concepciones	251
8.1.2 Tipos	253
8.1.3 Orígenes y causas	258
8.1.4 Efectos y consecuencias	259
8.2 Conflicto armado en Michoacán: <i>Vienen los grupos armados y nos golpean, luego viene gobierno y nos golpean, el caso es que no quedas bien con nadie</i>	260
8.2.1 Inicios y causas	260
8.2.2 Grupos armados del crimen organizado	261
8.2.3 Efectos y consecuencias de los conflictos armados	264
8.3 Infancias: <i>nadie brinca los arroyos como yo</i>	272
8.3.1 Percepciones	272

8.3.2 Planes de vida, necesidades, espacios y violencias	274
8.3.4 Niñas y niños en contexto de conflicto armado	278
8.4 Agentes y espacios relacionales: <i>La felicidad se siente como estar con toda la familia y mi rancho</i>	287
8.4.1 La familia	288
8.4.2 La comunidad	292
8.5 Estado: <i>Policías, Federales y Soldados</i>	296
8.5.1 Iniciativas e intervenciones	297
8.5.2 Medidas necesarias	299
8.6 Derechos Humanos: <i>Tienes el derecho a estar protegido en caso de un conflicto armado</i>	301
8.6.1 Percepciones	301
8.6.2 Implicaciones	305
8.7 Educación, escuela y docencias: <i>De adobe, con cinco pilastras de madera, láminas blancas, bardas altas y dos ventanas</i>	309
8.7.1 Educación y escuela	310
8.7.2 Docencias	325
8.8 Paces: <i>Emergen los saberes y las posibilidades de hacer paz</i>	333
8.8.1 Concepciones, orígenes y tipos de paces	333
8.8.2 Construcción de paz	337
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	342
REFERENCIAS	353
ANEXOS	370

TABLA DE ABREVIATURAS

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)
Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)
Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH)
Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR)
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)
Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH)
Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)
Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Instituto Internacional de Estudios Estratégicos (IISS)
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)
Instituto Nacional de Salud Pública (INSP)
Instituto para la Economía y la Paz (IEP)
Organización de las Naciones Unidas (ONU)
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
Organización Internacional del Trabajo (OIT)
Organización Mundial de la Salud (OMS)
Organización no gubernamental (ONG)
Organización Panamericana de la Salud (OPS)
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)
Programa Escuela Segura (PES)
Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)
Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)
Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM)
Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas (RNPED)
Secretaría de Educación Pública (SEP)
Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA)
Secretaría de Marina (SEMAR)
Secretaría de Seguridad Pública (SSP)
Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP)
Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de ejes temáticos y categorías del tema violencia y niñez.....	204
Tabla 2. Relación de categorías y técnicas e instrumento de trabajo.....	205
Tabla 3. Sesiones del taller.....	214
Tabla 4. Población total de participantes.....	224
Tabla 5. Población total por comunidad de estudio.....	225
Tabla 6. Edades de la población infantil.....	225
Tabla 7. Grado escolar de la población infantil.....	226
Tabla 8. Documentos transcritos.....	247
Tabla 9. Matriz de categorías para el análisis e interpretación de resultados.....	249

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cuento colectivo sobre violencias.....	256
Figura 2. Collage colectivo.....	257
Figura 3 y 4. Ideas colectivas.....	257
Figura 5. Los niños también deben limpiar la casa.....	273
Figura 6. El rosa y el azul sólo son colores.....	274
Figura 7. Mi comunidad: Cartografía comunal.....	294
Figura 8. “Mi papá llegó del norte y trajo dinero para fumigar el sorgo..... Aquí estamos él y yo en la parcela fumigando”	295
Figura 9. “Mi papá trabaja en el ajonjolí, se puso un sombrero para el sol..... Mi mamá cuida las chivas y las lleva a pastar y a tomar agua”	296
Figura 10. Carta al presidente de la República mexicana.....	300
Figura 11. “Que nadie lastime mi cuerpo ni mis sentimientos”.....	303
Figura 12. “Tienes el derecho a estar protegido en caso de un conflicto armado”.....	303
Figura 13. “Tener una escuela para aprender y ser mejor”.....	304
Figura 14. “Las niñas pueden jugar fútbol”.....	304
Figura 15. “Los niños deben ir a la escuela”.....	305
Figura 16. “Ejemplitos de la paz en mi comunidad”.....	334
Figura 17. “Mensaje de paz 1”.....	335
Figura 18. “Mensaje de paz 2”.....	335
Figura 19. Compromisos de paz.....	336
Figura 20. Propuestas de paz.....	336
Figura 21. Historieta de resolución de conflictos.....	337
Figura 22. Democracia para la paz.....	339
Figura 23. Democracia para la paz.....	340
Figura 24. Súper poderes para hacer paz.....	341

INTRODUCCIÓN

Pensar la escuela como un espacio de transformación, nos obliga a reflexionar y analizar toda posibilidad fértil que subyace a la mirada. La escuela es un espacio físico y simbólico, donde confluyen infinidad de posibilidades para el cambio educativo y social. Concebir la escuela bajo este enfoque, abre un abanico de retos y complejidades para quienes pretendemos unirnos a la tarea de la investigación educativa.

Los tiempos actuales en los que vivimos y convivimos nos obligan a repensar la escuela. Bien menciona Fullan (1993) que las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional sea sinónimo de autonomía absoluta. Bajo ese lente, uno de los mayores retos de la educación es dar respuesta tanto a necesidades como a expectativas de las alteridades que arrojan las nuevas realidades sociales. Dentro de esas realidades, se encuentra el fenómeno de la violencia.

La violencia muestra múltiples dimensiones para ser entendido y abordado. Va a depender en gran medida de quién la ejerce, cómo, cuándo y dónde, por tal motivo, su conceptualización resulta compleja, pues se encuentran en interacción diversos factores: biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos, sin poder tener una precisión al referirla.

Las primeras aproximaciones al entendimiento de la violencia surgen a inicios de 1700 con autores clásicos como Rousseau, Marx y Engels, mismos que ya evidenciaban un interés por desarrollar conocimiento en esa área, incluso esa época es conocida como la de mayor producción en el pensamiento sobre la violencia (Domenach, 1981). Para el año 1960, el tema de violencia comienza a presentar un fuerte posicionamiento teórico, con trabajos como los de Georges Sorel, Eric Hobsbawm, Paul Oquist, y Pierre Gilhodes; es en ese momento cuando la violencia logra ser objeto de investigación en la mayoría de los países (Jiménez-Bautista, 2012).

Lo anterior, abonó a que se comprendiera que la violencia tiene que ver con aquella actuación directa e intencionada, que puede ser física, psicológica o simbólica, de un individuo o grupo contra otro u otros para producir daño con la finalidad de lograr modificaciones en la conducta o en las ideas individuales, sociales, culturales, políticas y económicas. De tal modo que es específicamente humana, pero de ninguna manera innata,

sino que se aprende a lo largo de la vida, es decir, se encuentra condicionada por el entorno social, por lo tanto, puede ser prevenible, evitable e imposible de generalizar.

De ahí que existan tipos de violencia y se hable entonces de violencias. De manera particular, nos interesa abordar la violencia que se da en zonas de conflictos armados. Este tipo de violencia es de intervención directa y recurre a instrumentos de ataque, mediante su uso, se logra coaccionar, amenazar, incidir, lesionar y destruir, con el objetivo de manipular, de acuerdo con la voluntad de quien violenta. Se debe resaltar que esta modalidad de violencia tiene influencia en los seres humanos, no sólo en aspectos directos, sino también indirectos, físicos y psicológicos. Además de generar afectaciones de manera particular en los niños y niñas más que en otra población.

Agrega Pinheiro (2006) que la singularidad de los niños y niñas, su potencial humano y su dependencia de las personas adultas para su crecimiento y desarrollo, los coloca en el punto número uno de la población más afectada por la violencia. Sin embargo, el estudio de violencias y niñez en las agendas de investigación es completamente novedoso. Los primeros trabajos sobre el tema abordan de manera general estadísticas sobre el número de muertes, violaciones y lesiones en la niñez. Con el paso de los años, se fueron incorporando otras visiones para abordar la violencia en la infancia, no obstante, los problemas de violencia contra las niñas y niños en escenarios educativos, sociales y culturales no recibieron atención hasta años recientes.

En la actualidad, se sabe por ejemplo que las consecuencias de la violencia contra las niñas y niños varían en función de su naturaleza y severidad. En cualquiera de sus modalidades, la exposición a la violencia durante la niñez es crítica. De manera general, la magnitud e impacto de la violencia muestra con claridad que es un problema global y grave, el cual tiene lugar en todos los países del mundo, en una variedad de formas y entornos.

Específicamente en México, el incremento masivo de la violencia está a la orden del día. Cabe señalar que los actos de violencia se registran en las 32 entidades federativas del país, sin embargo, los cinco Estados de la República que presentan mayores índices de violencia son: Guerrero, Colima, Sinaloa, Estado de México y Michoacán. Es importante referir a Valdez (2015) quien señala que “estos estados se han deteriorado sobre todo en los últimos 12 años, con el surgimiento y presencia de conflictos armados” (p.246). Esta

violencia es percibida por niñas y niños, como se encontró en la investigación de Orozco et al. (2011).

En ese contexto nacen y crecen millones de niñas y niños. Se estima que en nuestro país 7 de cada 10 niños sufren algún tipo de violencia (OCDE, 2020). Estas cifras ubican al país en el lugar más alto de violencia infantil, por encima de países con una larga historia de violencia. Se estima que, si esta tendencia de violencia continúa, en el año 2030, cerca de 10 mil personas morirán antes de cumplir los 18 años (Save the Children, 2020). Como se mencionó líneas atrás estas cifras están relacionadas, de manera particular, a la presencia de conflictos armados. Sumado a lo anterior, en poblaciones de inserción de conflictos armados, la mayoría de las niñas y niños están siendo afectado de manera directa e indirecta (Save the Children, 2017; Emmerich, 2011).

Dada la falta de investigación, desafortunadamente, no hay datos concretos ni estadísticas oficiales, por lo que, se desconocen de manera certera los impactos inmediatos, a mediano y largo plazo que está produciendo este fenómeno, donde las niñas y niños son considerados principalmente como víctimas de vulneraciones.

Por su parte, Pinheiro (2006) especialista en el tema de violencia contra las infancias, menciona que toda violencia puede ser prevenida. Bajo este enfoque de prevención, no sólo se busca castigar a los agresores, ni trabajar la violencia desde un enfoque médico-remedial, refiere que es necesario transformar la mentalidad de la sociedad y las condiciones sociales subyacentes ligadas a la violencia. Asimismo, se sabe que el origen de la violencia es sobre todo social o derivada del entorno social y de las relaciones sociales que ocurren en éste, es decir, de ninguna forma la violencia es natural, por lo tanto, la violencia es una realidad histórica y una actividad socioculturalmente aprendida.

A sabiendas de que la violencia afecta a todas las personas dentro de la sociedad, y que tiene serias repercusiones en la niñez, se necesita de manera prioritaria el trabajo desde espacios que son para y de las niñas y niños. Uno de esos espacios es la escuela.

Históricamente la referencia violencia y escuela se ha tendido a relacionarla con bullying y acoso escolar. Esta mirada es restringida y parcializada, pues deja de lado los fenómenos de violencia que requieren una amplia contextualización y una mayor claridad de las particularidades sociales que circunscriben las instituciones educativas instaladas en

zonas de conflicto armado. La escuela no se encuentra ajena y distante a la violencia generada por conflictos armados.

Cuervo (2016) señala que las instituciones educativas ubicadas en tales zonas son objeto de violencia directa, pues el conflicto se hace presente no sólo en los sitios donde están ubicadas las instituciones educativas, sino también en la escuela misma, en la vida de los escolares, maestros y directivos, y, por supuesto, en el orden del aprendizaje. Esos hechos irrumpen en el cotidiano hacer de la escuela, situación que lleva a replantearse el ser y hacer de la escuela.

Para ello, es necesario pensar en acciones dirigidas a estas realidades y contextos. Algunos ejemplos de intervenciones desde la escuela han sido programas educativos, psicoeducativos y socioeducativos dirigidos a la niñez en contextos vulnerados, con el objetivo, en su mayoría, de prevenir la violencia. Los resultados muestran que han podido disminuir estos índices de manera relevante, además buscan garantizar los Derechos Humanos. Cabe agregar que estos programas desde diversas prácticas han demostrado la alta efectividad en la prevención de la violencia infantil. Pese a ello, son relativamente insuficientes en relación con la magnitud del problema.

A sabiendas que la violencia en todos los grados y formas tiene repercusiones graves en los menores, más aún, cuando se suma violencia, contextos vulnerados y niñez, puesto que en contextos de alta vulnerabilidad se tiende a naturalizar la violencia, desde los propios menores, pero también desde el contexto (Bleichmar, 2009). Es decir, se va normalizando la violencia, desde adentro, como desde afuera, como formas de vida aceptable, lo que sucede de manera común en la población infantil, donde gradualmente la violencia se va aceptando e imitando como una forma viable de resolver problemas, pues es lo que se conoce y lo que se sabe. Incluso los propios niños y niñas, víctimas de violencia, no alcanzan a percibir que están siendo violentados, no es que no lo sientan, es que no lo pueden hacer consciente (Pinheiro, 2006). En la etapa de niñez es difícil razonar cuando se es objetivo directo de violencia, se acepta, pero no pasa por un esquema de razonamiento. Mucho menos se reflexiona cuando sólo se es testigo de la violencia, pues no se cuenta con elementos para entenderla.

Por otro lado, es importante mencionar que se han establecido cuatro vías o características para distinguir a niños y niñas en contextos vulnerables, una de ellas es

residir en una comunidad peligrosa (González y Labanda, 2008). Así pues, vivir en una comunidad peligrosa va a ser una determinante clave, que vulnera directamente y que a su vez propicia la violencia infantil, y México, como se describió líneas atrás, es uno de los países de América latina más vulnerables en cuanto a contextos violentos.

Dentro de este panorama, específicamente en el Estado de Michoacán en el año 2006, el gobierno federal anunció un operativo contra el crimen organizado, con lo que se inició una guerra de las más trágicas y dolorosas que han sufrido las regiones de Tierra Caliente de ese mismo estado. Esta situación ha dado como resultado fenómenos complejos y alarmantes: constantes enfrentamientos por grupos armados legales e ilegales en espacios públicos y privados, homicidios, feminicidios, desapariciones, grandes migraciones por asilo político, desplazamientos forzados, presos, robos, secuestros, violaciones, huérfanos, madres viudas, etc., (CINU, 2020; CIDH, 2018). Es así como Michoacán se ha denominado una zona de alto riesgo para vivir, llamada por los expertos una zona minada, llamada por nosotros como un contexto vulnerado. En esos espacios, miles de niñas y niños se construyen y educan diariamente, arrebatados de sus Derechos Humanos primarios.

En lo que respecta a los espacios educativos de estas localidades, los profesores han manifestado mediante los instrumentos aplicados no contar con herramientas, ni conocimientos para incorporar elementos en sus prácticas educativas y escolares que abonen en la construcción de espacios seguros y en generar recursos para transitar en estos escenarios. Por otro lado, otros agentes educativos han planteado la necesidad urgente de generar alternativas que logren transformar nuevas posibilidades y oportunidades de vida, alejados de la violencia que el contexto produce.

Conviene subrayar que los ambientes vividos día con día en las escuelas de estas comunidades, sobrepasan una escuela ordinaria. Bajo este escenario poco se ha hecho por desarrollar iniciativas en estos contextos, siendo un tema invisibilizado, por lo complicado que resulta muchas veces entenderlo. Y a falta de entendimiento, de elementos y recursos, se ha seguido bajo la misma lógica: naturalizar la violencia. Este es el panorama donde se realizó la presente investigación que tiene como pregunta investigación: ¿De qué manera la implementación de un programa socioeducativo incide en la construcción de las escuelas como espacios seguros? Como objetivo general busca: Contribuir en la construcción de escuelas como espacios seguros en territorios de alta violencia por conflicto

armado, mediante el diseño, implementación y valoración de un programa socioeducativo para la paz.

Para poder cumplir con el objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender las vivencias cotidianas de los sujetos en contextos vulnerados por la violencia.
2. Analizar las experiencias de los participantes en torno al conflicto que se vive en sus comunidades.
3. Realizar un diagnóstico de la condición de infancia, a fin de contar con elementos que permitan diseñar estrategias para fortalecer y consolidar el programa.
4. Analizar las implicaciones educativas desde la mirada y voz de los participantes que viven, conviven y asisten a la escuela en entornos de conflicto armado.
5. Diseñar y aplicar un programa socioeducativo que influya en la construcción de paz en contextos vulnerados por la violencia.
6. Sistematizar la experiencia del diseño y aplicación del programa de intervención socioeducativo para analizar sus resultados.
7. Abonar en la construcción de políticas educativas dirigidas a visibilizar las necesidades emergentes de escenarios educativos reales.

Cabe mencionar que esta iniciativa se suma a un esfuerzo por generar medidas de prevención y actuación. Medidas vistas como un proceso continuo y permanente. El desafío es grande, de tal manera que nos basamos en la educación como un instrumento poderoso, puesto que consideramos la escuela como una instancia aliada y el espacio idóneo para llevar a cabo un proyecto de esta naturaleza.

De manera particular, este trabajo es relevante ya que permite hacer un reconocimiento general de las implicaciones –condiciones, necesidades, complejidades– que se han generado en algunas de las comunidades educativas con mayor índice de violencia en el Estado de Michoacán a partir del surgimiento y presencia de conflictos armados. Así mismo, plantea la posibilidad que tienen las escuelas como instituciones, de generar -desde adentro- iniciativas, estrategias y prácticas para la construcción de paz, mediación y resolución de conflictos, para contribuir en la construcción de las escuelas

como lugares seguros, y, finalmente, en el cambio de las comunidades permeadas por la violencia.

Al mismo tiempo, este trabajo de investigación permite que los actores principales sean escuchados por primera vez, donde sus voces, silenciadas por largo tiempo, cobren fuerza y sentido, así pues, al ser escuchados se permite que el fenómeno de la violencia cobre visibilidad, puesto que, por mucho tiempo, se ha mantenido bajo los telones al ser una situación delicada, abonando al desconocimiento y, por ende, a la falta de entendimiento y propuestas. Ello no promueve que otras instancias y sectores volteen la mirada a estos escenarios para sumar esfuerzos en pro de una construcción no sólo de escuelas seguras, sino de comunidades seguras. De tal modo que este proyecto se presenta como un esfuerzo por construir escenarios pacíficos donde se pueda andar y desarrollarse de manera segura. En el caso de las niñas y niños creemos que permite mejorar sus condiciones de vida, para que obtengan recursos para transitar estos escenarios, y al mismo tiempo, tengan la oportunidad de plantearse nuevos panoramas de sentido y plan de vida.

En el caso de los docentes, es importante conocer sus experiencias, vivencias y conocimientos sobre las implicaciones que conlleva ser maestros en comunidades históricamente violentadas, para que, por medio de un proceso de retroalimentación, se construyan los elementos que permitan enriquecer sus prácticas educativas, las cuales trascienden el ámbito del salón de clases. Así mismo, con esta investigación, se pretende proporcionar elementos teóricos y metodológicos posibles para abordar este fenómeno, y de ese modo brindar lineamientos para poder implementar nuevas miradas de proyectos y al mismo tiempo promover otras. Consideramos que este trabajo puede abordar temas esenciales para que la comunidad educativa ejerza sus derechos a una vida libre de violencia, así mismo dotar de estrategias para que se incorporen elementos tendientes a mitigar la violencia, así como incorporar la negociación y la mediación.

La investigación se propone bajo el paradigma crítico, esta elección surge mediante un proceso de reflexión y análisis en tanto la forma y naturaleza de la investigación que se desarrolló, la relación de la investigadora con el fenómeno de estudio, las y los participantes de la investigación, así como los medios y formas por los cuales consideramos podemos conocer. En ese sentido, el paradigma socio crítico se ajusta a los elementos antes mencionados, pues busca visibilizar recursos que potencien el cambio social, así como

promover procesos de transformación de la realidad, y al mismo tiempo, favorecer la reflexión y la toma de consciencia de los sujetos en torno a su función en esa transformación. Además, un aspecto importante por mencionar sobre el paradigma crítico es que trabaja bajo la lógica de un enfoque cualitativo, con una base metodológica de la investigación acción (Ramos, 2015), elementos que iremos describiendo a continuación.

Mediante un modelo cualitativo y una perspectiva educativa. En principio porque busca la subjetividad y está orientada a describir, explicar e interpretar la realidad del fenómeno que se estudia, con el objetivo de comprender a profundidad dicha realidad, desde los significados y contextos de las personas que la integran (Sabariego, 2012; Sandín, 2003; Rodríguez et al., 1999). Además, esta realidad de la que se habla es entendida de manera dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma realidad. Lo que permite comprender a los participantes dentro del marco de referencias de ellos mismos, es decir, experimentando la realidad tal como los sujetos la viven; desde lo cotidiano, en momentos y espacios específicos. De tal suerte, que posibilita el entendimiento y la reflexión de eventos, situaciones, interacciones y comportamientos de los actores implicados. Por ello, este modelo se centra en el estudio de realidades subjetivas e intersubjetivas. En palabras de Sabariego et al. (2012), estas subjetividades son “objetos legítimos de conocimientos” (p.330), puesto que la realidad humana se construye, y, por ende, los sujetos implicados en su elaboración y concepción disponen de una propia visión.

El trabajo se realizó, por medio de la investigación acción. La cual fue guía y sustento para la propuesta del programa socioeducativo que se presenta. Favoreciendo la coherencia entre el planteamiento del problema y el curso de una investigación. La manera de concretar esta propuesta se dio a través de un programa socioeducativo. Cabe agregar que un programa de esta naturaleza se entiende como un conjunto de actividades que contribuyen a dar soluciones a determinados problemas y a prevenir el surgimiento de otros.

Este tipo de programas son una posibilidad de apoyo para el trabajo en las escuelas, para realizar acciones integradoras que posibiliten un mejor desempeño de los participantes, no sólo en aspectos cognitivos, sino también emocionales. Se trabajó en cuatro fases, las cuales se basan y sustentan desde la investigación acción: 1. Planificación-Diagnóstico. 2. Aplicación-Taller participativo y 3. Reflexión del proceso.

En cuanto a las técnicas de recolección de información se empleó la observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y focales. Referente a los que se diseñaron y aplicaron para la recolección de información fueron guías de registro de observación para los diarios y notas de campo, guiones de grupos focales, guiones de grupos de discusión y guiones de entrevistas semiestructuradas.

Asimismo, el taller participativo: *con olor a ver limón*. Estuvo dirigido a niñas y niños de 6 a 17 años. El cual se sustenta bajo el enfoque de educación para la paz. Sus componentes forman una unidad en la que cada sesión tiene sus propios fines y todos los elementos reunidos contribuyen a un mismo fin compartido. Siendo el objetivo general del taller, promover el fortalecimiento de habilidades, capacidades y aprendizajes para potenciar la construcción compartida de condiciones que permitan el surgimiento de una cultura de paz, integrando los saberes de los implicados.

Por lo que se refiere a los participantes de la investigación, se trabajó con 33 niñas, 41 niños, 11 madres, seis padres de familia, 10 docentes, 21 miembros claves. Todas y todos pertenecientes a tres comunidades de conflicto, con presencia de grupos armados y enfrentamientos.

La presente tesis está organizada en ocho capítulos: Los primeros cuatro capítulos abordan el estado del arte de la tesis. El capítulo I: estudios sobre la violencia; está integrado por apartados que pretenden brindar un panorama general a este fenómeno. Por ejemplo; las perspectivas históricas, conceptualizaciones, factores condicionantes, tipos de violencias, índices e incidencias globales en México y en particular en Michoacán, estado de la república mexicana donde se realizó la investigación, el cual muestra múltiples expresiones de violencia derivadas de un conflicto interno, de ahí que se dialogue en torno a ello. Por su parte, las violencias que subyacen de los conflictos armados muestran dinámicas y características específicas que, necesariamente deben ser abordadas si deseamos acercarnos a su comprensión. En ese sentido, se concluye con un apartado sobre las principales implicaciones, efectos y consecuencias de la violencia por los conflictos armados.

El capítulo II: Rostros de la violencia: infancias y conflictos armados; en el que se presentan las transformaciones que ha tenido a lo largo de la historia la concepción de infancia. En un segundo momento se dialoga sobre las realidades actuales de este grupo

poblacional, algunas infancias atravesadas por ambientes hostiles; bañada por la violencia. La cual implica hablar de múltiples vulneraciones, de tal modo que también incluimos un apartado sobre infancias que nacen, viven y conviven en zonas de conflictos armados. En tanto, se reflexiona sobre los efectos y consecuencias que tiene este tipo específico de violencia en las infancias.

Capítulo III. Educación y escuela en zonas de conflictos armados; donde se pretende reflexionar sobre las instituciones educativas instaladas en zonas de conflictos armados. En tanto ¿Qué papel juega la educación en tal problemática? ¿Qué implicaciones surgen en las escuelas que están en medio del conflicto armado? ¿Qué respuestas han tenido las instituciones educativas en los contextos de alta violencia? ¿Cuáles son los efectos y consecuencias del conflicto armado en las prácticas docentes y en los estudiantes que habitan una escuela permeada por estas realidades? ¿De qué forma se aborda el tema del conflicto armado desde el currículo y los contenidos escolares? Así pues, son estas indagaciones las que integran el tercer capítulo.

Capítulo IV. Alternativas para escuelas seguras en zonas de conflicto armado; pretende concentrar en un mismo documento, algunas de las intervenciones realizadas para escenarios educativos que están asentados en medio del conflicto. Bajo la misma idea, hemos identificado que estas alternativas se dividen en programas, proyectos y experiencias. En cada una de ellas, se encuentran diversas acciones que han demostrado su efectividad en escenarios de conflictos, y son sobre ellas, de las cuales abordaremos.

Capítulo V. Marco contextual de las infancias en conflictos armados: describe los elementos que acogen el tema de las infancias en conflictos armados. Mediante un recorrido del surgimiento del tema en los organismos internacionales y nacionales y locales, para contextualizar el fenómeno de estudio. La organización del capítulo está pensando de manera deductiva. En un primer momento, se aborda información referente a las condiciones de las infancias en conflictos armados en el mundo; planteamientos, acciones a realizar y por realizar. En un segundo, se realiza una aproximación de los planteamientos en Latinoamérica sobre el tema, prosiguiendo con el tercer apartado, que busca describir el panorama mexicano, con especial atención en el estado de Michoacán que es donde se instala la presente investigación.

Capítulo VI. Educación para la paz; el capítulo está integrado por diversos apartados; en un primer momento, se desarrollan las concepciones de las paces, siguiendo con los antecedentes de la educación para la paz, se explican sus fundamentos y conceptos. En un tercer apartado, se expone el qué y el para qué de la educación para la paz, es decir, sus concepciones y objetivos. Finalmente, se describen sus componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Capítulo VII. Estrategia metodológica; donde se expone la ruta de la investigación. Se muestra el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación. Asimismo, se describe y se da sustento al método utilizado, bajo las técnicas e instrumentos de recolección de información. Incluyendo también, el contexto donde se desarrolló el estudio y los participantes de la investigación. Bajo esa misma lógica, se detalla el procedimiento que se llevó a cabo en cada apartado, para finalizar con el abordaje de la propuesta del taller participativo que se realizó. Recordemos que esta investigación se formula en torno a la propuesta de un programa de intervención socioeducativo, que se conforma mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos que se expondrán y el diseño, implementación y valoración de un taller participativo de 16 sesiones base. La tesis finaliza con el capítulo VII. Análisis e interpretación de resultados y las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO I

ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA

Se cuele entre las calles, entre los hogares, detrás de las puertas, en los espacios donde se labora y en las escuelas donde se estudia. Quizás por ello, la violencia sea entendida como inherente de la condición humana. Sin embargo, hoy se sabe que no es así. Incluso en culturas donde la violencia predomina es posible reconstruir formas de vida distintas.

En consecuencia, son múltiples e incansables los esfuerzos por pensar y analizar la violencia y las posibilidades que subyacen de ella. Iniciativas que cobran relevancia porque precisan en torno a lo que se ha hecho y, sobre todo, en lo que aún falta por hacer. Es así como se incluye un primer capítulo denominado estudios sobre la violencia, el cual está integrado por apartados que pretenden brindar un panorama general a este fenómeno. Por ejemplo; las perspectivas históricas, conceptualizaciones, factores condicionantes, tipos de violencias, índices e incidencias globales en México y en particular en Michoacán, estado de la república mexicana donde se realizó la investigación, el cual muestra múltiples expresiones de violencia derivadas de un conflicto interno, de ahí que se dialogue en torno a ello. Por su parte, las violencias que subyacen de los conflictos armados muestran dinámicas y características específicas que, necesariamente deben ser abordadas si deseamos acercarnos a su comprensión. En ese sentido, se concluye con un apartado sobre las principales implicaciones, efectos y consecuencias de la violencia por los conflictos armados.

1.1 Perspectivas históricas de la violencia

Hablar de violencia es también hablar de sus abordajes históricos. Los antecedentes nos permiten tener mayor certeza cuando intentamos entender la violencia contemporánea. Bajo esta lógica, las primeras aproximaciones al entendimiento de la violencia se encuentran en las reflexiones filosóficas, especialmente de la tradición occidental.

Domenach (1981) menciona que una de las primeras referencias sobre la violencia y de la cual Heidegger hizo alusión, considerándola como la más antigua en el pensamiento occidental, es la referida a un fragmento de Anaximandro. En cuyo pasaje se plasma al castigo ante las injusticias, entendiendo el castigo como el mayor representante de la

violencia, además de mostrar algunos antecedentes sobre la justificación de los actos violentos.

A esta idea, se sumarían las reflexiones de Heráclito donde la violencia es entendida como el centro de todo el universo, igualmente se puede percibir el elemento que la justifica, pero también se incorpora otro central: la violencia relacionada con fuerza y acción (Domenach, 1981). Estas aproximaciones, son evidencias de un primer pensamiento sobre la violencia, incluso al pasar de los años será retomado por otros personajes destacados en el presente escrito.

Sócrates figura dentro de esos personajes importantes. Él relaciona la violencia con el abuso y el poder, la observa como una consecuencia de la unión de ambas, que irrumpe en la razón y la armonía. Esta idea marcará gran parte de las reflexiones filosóficas siguientes, en términos generales, la violencia es vista a partir de sus consecuencias, no en sí misma. Idea que perduró hasta finales del siglo XVIII, donde el concepto de violencia sigue sin cobrar relevancia, o en palabras de Domenach (1981): “No existe todavía, o por lo menos se forma lentamente” (p.34).

Lo que se conocerá como violencia, por lo menos hasta el siglo XX, comienza a vislumbrarse bajo tres aspectos:

1. Psicológico: manifestación inconsciente de la fuerza.
2. Moral: agravio a los bienes y a la libertad.
3. Político: uso de fuerza como medio para obtener poder o para fines ilícitos.

Cabe mencionar que el último aspecto ha tenido mayor predominancia. Ejemplo de ello, son algunos autores clásicos como Marx, Engels, Nietzsche, Weber, Freud y Foucault, quienes también mostraron interés por desarrollar conocimiento en esa área, quizás sean sus reflexiones las que constituyan una época con mayor producción en el pensamiento sobre la violencia.

En tanto, la idea marxista de la violencia se desarrolla como un instrumento que surge en las relaciones de dominación que ejerce el Estado capitalista (Domenach, 1981). Esta dominación está representada por los grupos de seguridad del mismo Estado y la aparición de otros que no pertenecen a él. Bajo esta idea, la guerra también es percibida como violencia, pero un tipo de violencia necesaria, inclusive se ve a la violencia como un

elemento clave en los procesos históricos de cada nación, sobre todo en las relaciones de la guerra con la economía.

Así pues, la idea marxista plantea una dualidad en el tema de violencia, es decir; puede ser positiva o negativa según el objetivo que persiga. A esta idea central se le suman autores como Engels quien reafirma la imposibilidad de escapar de la violencia, pues todo sujeto pertenece a un tipo de clase dominante u oprimida, ambas productoras y receptoras de violencia, distintas sí, en cuanto al tipo y objetivo, pero finalmente violencia (Domenach, 1981). De ese modo, el entendimiento de violencia como instrumento o medio de rebelión, fue acogida en países latinoamericanos, en donde se desarrollaron principalmente trabajos con la lógica de entender la violencia desde sus diversas formas de operar.

Por otro lado, las explicaciones de la violencia que se darán por distintos autores en el mundo estarán ligadas a afirmaciones relacionadas a la violencia como una voluntad, instrumento, inclinación, o un impulso primario de los sujetos. Por ejemplo; Nietzsche (1996) entenderá que la violencia es una inclinación al mando, donde los instintos humanos estarán guiados por un interés especial hacia la guerra.

Weber (1994) aborda a la violencia como un instrumento para dominar, es decir, un recurso legítimo para los actos de violencia que ejerce el Estado, y es propiamente el Estado el que lo instituye. Freud (1981) coincidirá en que la violencia es un medio que funciona como un impulso biopsicológico, mismo que se efectúa en los sujetos para su propia destrucción, idea relacionada con su clásica teoría del instinto de muerte.

Mientras que Foucault (2000), explicará la violencia como una forma excesiva de poder, donde interviene el abuso en todas sus modalidades y en especial en la negación de la libertad. Agrega Zabaleta (2018) que, de estas explicaciones de la violencia, las perspectivas de Weber y Foucault son tal vez las más importantes en la comprensión de la violencia, porque se acercan más a las realidades contemporáneas. Recordemos además que ambas ideas se enraízan en la comprensión de la violencia desde sus formas o modalidades en las que aparece.

Sin bien, los autores mencionados inauguran el campo de estudio de la violencia, se tendría que aceptar que en sí mismos no llegaron a desarrollar abordajes teóricos sustanciales para el estudio del fenómeno. No es hasta la aparición de trabajos como los de Sorel (2016), Hobsbawm (1970), Oquist (1978) y Clastres (2004) que el tema violencia

comienza a presentar un fuerte posicionamiento teórico, al grado de ser objeto de investigación en la mayoría de los países. Incluso, esta etapa se caracterizó por mostrar una tendencia a explicar todos los sucesos sociales a partir de la violencia.

En relación con las investigaciones de Sorel (2006) y Hobsbawm (1970) podemos agregar que retoman en cierta medida las ideas marxistas, específicamente en el abordaje de la violencia como instrumento en las clases dominantes y oprimidas. Sin embargo, incluirían elementos distintos a los del Marx, como la fuerza, que es vista como una acción que ejerce la burguesía o la clase dominante, esta fuerza además se distinguirá de la violencia, según el autor la violencia es proletaria. De manera general, el autor busca visibilizar cómo la fuerza ejercida por las clases dominantes se ve como algo natural, muchas veces amparada en la legalidad, o en actos morales. Pero cuando esta fuerza es ejercida por grupos no dominantes, es decir, desde el colectivo con la finalidad de derribar situaciones injustas se ve como violencia y no como fuerza, es ahí donde el autor alude a que hay posibilidades de justificar actos violentos y cuando se empleen abiertamente y de forma colectiva en las clases sociales oprimidas con finalidad de buscar justicia social.

Por su parte Oquist (1978) y Clastres (2004) se centrarán en la explicación del origen de la violencia. Sobre todo, bajo una lógica política, donde su comprensión gira en torno a naturalizar la violencia. Recordemos que Clastres (2004) realizó estudios de casos etnográficos de indios americanos, donde concluyó que la guerra es una representante fiel de la violencia, inherente a la sociedad. Bajo su noción la violencia es el motor que permite la aparición de funciones necesarias y vitales en el mantenimiento de la autonomía de las comunidades. Estas visiones de la violencia tuvieron bastante influencia en las investigaciones, de hecho, existe diversidad de estudios sobre la guerra y la violencia, donde se intenta legitimar los actos violentos como una manera inevitable de progreso.

Cabe agregar que, la tendencia sobre el estudio de las guerras y la violencia no tuvo un carácter de justificación, es decir; también existía una preocupación real por las guerras, misma que llevó al estudio de la violencia, ésta era entendida como un comportamiento explicativo de aquellas. Esta preocupación por las guerras, sobre todo de los gobiernos, se mantuvo presente por algunos años, teniendo como resultado algunas explicaciones de los comportamientos violentos.

Asimismo, existen otras teorías que también han intentado darle una explicación a la violencia. Mismas que marcaron momentos históricos que permiten identificar elementos importantes en el desarrollo y evolución de la comprensión de la violencia. Tal es el caso de la teoría del instinto, abordaje propuesto principalmente por Lorenz (1974) quien considera a los humanos como instintivamente violentos, bajo la idea de la supervivencia. Al mismo tiempo, nos encontramos con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976) la cual explica la violencia como un comportamiento social aprendido. Mientras que, la teoría de la frustración desarrollada inicialmente por Dollard, et al. (1939) explica la violencia a partir de un componente agresivo, el cual se relaciona a la existencia de frustración o viceversa.

A su vez, se encuentra la teoría de la masificación, cuyo punto de partida analiza la existencia de cierta correspondencia entre las concentraciones masivas y las conductas violentas (Blanchard y Cheska, 1986). Por otro lado, el abordaje teórico del estilo de la subcultura, desarrollado por Clark et al. (1976). Estos autores plantean que hay espacios y edades en el desarrollo humano donde las conductas violentas son justificables, como en el caso de jóvenes que están en búsqueda de una identidad o de pertenencia a una subcultura, bajo esta idea la violencia debe ser entendida como una intervención social.

En síntesis, las comprensiones iniciales de la violencia están ligadas a entender la violencia como un mal necesario, inherente de las personas. Como si la violencia estuviera dada por los genes. Incluso usando la violencia como sinónimo de agresión, específicamente de una agresión que sirve como instrumento asociado a la economía, la guerra, la historia, e incluso a la cultura. Referente a ello, consideramos que la violencia no es sinónimo de agresión, ni es una condición humana. Respecto a la agresión, hoy se sabe que constituye solamente una predisposición moldeada en un sentido por la cultura. Así pues, la violencia es un aprendizaje, una adquisición, cuyas características se presentan únicamente en los humanos, pero, por ningún motivo la violencia es innata en los seres humanos. Por consiguiente, y de manera contradictoria con algunos autores, creemos que la violencia no es justificable, ni tiene posibilidades de ser legitimada. Además, en oposición a una idea biológica, pensamos que sus bases no se encuentran en las razas, el sexo, ni en las clases sociales.

Ante ello, entendemos que la violencia es transmitida la mayoría de las veces de manera inconsciente, de una generación a otra, pero, proveniente del ambiente donde nos

desarrollemos. Por lo tanto, no tiene un carácter universal, ni instintivo (Lorenz, 1974; Domenach, 1981; Arendt, 2005). Finalizamos el apartado con el planteamiento de Jiménez-Bautista (2012), quién señala que, desde 1986 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), declaró que es científicamente incorrecto:

- Afirmar que el ser humano haya heredado de sus antecesores -animales- la inclinación hacía la violencia, puesto que la violencia es un fenómeno específicamente humano, producida de la cultura.
- Pensar que el ser humano es genéticamente violento, pues la personalidad está definida también por el entorno social y ecológico.
- Entender la violencia a través de nuestra evolución humana, a favor de un comportamiento agresivo, dejando fuera otros tipos de conductas como la cooperación.
- Asegurar que la fisiología neurológica nos obliga a actuar violentamente, puesto que nuestros comportamientos dependen en gran medida de procesos de socialización.
- Sostener que la guerra es un fenómeno instintivo, en tanto la guerra pone de manifiesto el empleo de características personales, aptitudes sociales y el uso del lenguaje, como orientación racional.

De lo anterior surgen las siguientes interrogantes, ¿Qué es entonces la violencia? Ya antes hemos abordado algunos principios que logran acercarnos a la comprensión de lo que no es la violencia. Sin embargo, históricamente se ha dejado de lado un elemento central en el abordaje de la violencia, y quizás sea éste el que nos posibilite justificar nuestras impresiones antes mencionadas.

1.2 Conceptualizando la violencia

Los estudios sobre la violencia han mostrado una tendencia de fragmentación, lo que es posible percibir en el recorrido de las perspectivas históricas. Esta fragmentación ha dado como resultado que, cada área de conocimiento, por ejemplo; biología, filosofía, sociología, psicología, economía y política, tengan una idea respecto a la violencia, concepciones algunas veces contrarias.

Esta singularidad, implica aceptar que no existe un único camino para abordar la violencia, y al mismo tiempo, implica también reconocer que el entendimiento de la violencia se encuentra en constante transformación. Por esta razón, su conceptualización no será estática, sino que irá en constante evolución a medida que las sociedades lo hagan. De ahí que su definición depende de los anteojos con los que se mire. Bajo ese panorama, intentar dar una definición de violencia tendrá que estar ligado a quién la ejerce, cómo, cuándo y dónde. Factores indispensables en cualquier conceptualización.

En este complejo escenario surgen diversas definiciones de violencia, sin tener una precisión científica al abordarla. Etimológicamente la palabra violencia procede de la unión del latín *vis* que significa fuerza, con el sufijo *lentus* que significa continuo. Lo que unido vendría a significar: el que continuamente usa la fuerza. Cuya forma verbal: *violare* significa actuar violento o agredir. Sin embargo, tener claridad en la etimología de violencia, no es sinónimo de una orientación adecuada en el término.

A partir de la revisión de las distintas definiciones de violencia, ubicamos tres sentidos: las básicas o fundamentadas, intermedias y complejas. En las primeras ubicamos la proporcionada por el diccionario de la lengua española: la violencia es vista como una acción humana que desemboca en un estado fuera de lo natural (Real Academia Española, 2017). Hay otras no básicas, estas se proponen entender la violencia como una acción física intencional que es ejercida hacia una o varias personas con el fin de causar algún tipo de daño (Galtung, 1995). Bajo estas primeras aproximaciones del concepto de violencia, Moreno (2009) añadirá que la violencia como remite a una triple perspectiva:

1. El acto, donde se incluiría la acepción etimológica de exceso de fuerza, lo que el diccionario de la lengua española llama sacar de su estado natural.
2. Los actores, pues habrá violencia cuando un agresor, individual o colectivo, causa un mal a otra persona o grupo.
3. La significación de la acción, donde el agresor, el agredido o un observador de la acción tomen el acto como excesivo y le den una significación negativa para la víctima, con la intención de dañar.

Existen también otras definiciones más complejas que entienden la violencia como una acción física, pero también como acciones psíquicas y simbólicas intencionadas, no sólo como un hecho, sino también como una amenaza ejercida hacia los demás o hacia

uno mismo, y obstaculizando el desarrollo humano. Ejemplo de esta última clasificación es la definición dada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la cual señala:

La violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p.3).

Esta conceptualización es relevante porque anuncia que la violencia constituye más que una acción física, donde se incluyen elementos que muchas veces no son completamente notorios y que, de igual manera comprometen el bienestar de las personas y de los espacios donde se habite.

Galtung (1981) también ha contribuido en el entendimiento de la violencia. Relaciona la violencia con la falta de desarrollo de las posibilidades potenciales de las personas. Hace alusión a todo aquello que, siendo evitable impide el crecimiento humano. A su vez, estos potenciales abordarán las necesidades básicas, y en la medida que éstas no se satisfagan se hablará también de violencia. Bajo esta lógica la violencia estará ubicada generalmente en la consciencia de los sujetos, la cual se manifestará a través de los sentimientos, pensamientos y verbalizaciones.

Bourdieu (1991), incorporará otros elementos a la conceptualización dada por Galtung (1982). Uno de esos elementos se dirige especialmente a que la violencia no se ubica únicamente en la consciencia, puesto que también tienen connotaciones inconscientes. Éstas serán las que muchas veces potencialicen y sustentan la violencia, por lo que es importante que los conceptos de violencia tomen en cuenta este factor. Por su parte Jiménez-Bautista (2012) agrega que “la violencia es un fenómeno típicamente humano, biológicamente gratuito, pero psicológicamente voluntario” (p.13). Idea que nos ha motivado a formular una definición propia, la cual consideramos, logra recoger diversos elementos necesarios para su comprensión.

En concreto, planteamos que la violencia tiene que ver con aquella acción o inacción directa e intencionada, que puede ser física, psicológica o simbólica, de un individuo o grupo

contra otro u otros, o contra sí mismo, para producir daño con la finalidad de lograr modificaciones en la conducta o en las ideas individuales, sociales, culturales, políticas y económicas. De tal modo que es específicamente humana, pero de ninguna manera innata, sino que se aprende a lo largo de la vida, es decir, se encuentra condicionada por el entorno social, por lo tanto, puede ser prevenible y evitable. A partir de esta definición, es posible identificar tres dimensiones de la violencia: 1. Imposición o autoimposición, 2. Intencionalidad y 3. Causalidad.

Agrega Reguillo (2012) que en la imposición interviene un sistema de jerarquías, el cual hace uso del poder para confirmar un tipo de autoridad. La intencionalidad alude a la consciencia que tiene el individuo o los individuos sobre el acto violento. Y la causalidad indica que toda acción violenta tiene una o varias consecuencias.

Por último, es necesario agregar, que el concepto de violencia también ha estado marcado por los factores que pueden condicionar o influir en actos violentos, es decir, que aumentan el riesgo de cometer o padecer situaciones de violencia. Es por ello por lo que, es necesario tomar en cuenta estos elementos.

1.2.1 Factores condicionantes de la violencia

Existen algunos factores que en su interacción tienden a propiciar condiciones en la aparición de acciones violentas. Bajo esa mirada, son varias aproximaciones a estas condiciones. Especialmente la dada por la OMS (2002) cuya estructura está dividida en cuatro principales categorías; que van desde el individuo mismo, pasando por las relaciones que se tienen, la comunidad donde se viva, y la sociedad donde se desarrolle:

1. Factores biológicos y de la historia personal.
2. Las relaciones más cercanas, como las mantenidas con la familia, los amigos, las parejas y los compañeros.
3. Los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como las escuelas, los lugares de trabajo y la colonia donde se viva.
4. La estructura de la sociedad, que contribuyen a crear un clima en el que se alienta la violencia, donde muchas veces son las mismas autoridades con sus propios actos las que respaldan la violencia.

Ahora bien, bajo una lógica global existen otros factores que ponen a los Estados en riesgo ante la violencia. Estos factores incluyen la ausencia de procesos democráticos y el acceso desigual al poder, las desigualdades sociales, el control de recursos naturales valiosos, como el petróleo y las drogas, y el acceso a las armas. Al mismo tiempo también se han identificado que algunos aspectos de la globalización contribuyen a la violencia, como la fragmentación y marginalización de algunos países y grupos sociales minoritarios, y, por supuesto la competencia por los recursos.

A partir de ello, un factor condicionante y directo de la violencia serían los contextos sociales basados en el sistema de desigualdades y pobreza (Czarnecki, 2014). Estos factores, gestan otros como el poco o nulo acceso a la educación, analfabetismo, rezago social, la impunidad, la incultura y escasas oportunidades laborales, que, en conjunto provocarán también situaciones de violencia (Valenzuela y Gómez, 2009).

En síntesis, la violencia muestra un carácter multifacético, que implica situaciones personales, actores, espacios, relaciones, culturas, estructuras sociales, y al mismo tiempo manifestaciones dinámicas y lógicas diversas, susceptibles de clasificarse de diferentes maneras. En ese sentido, aceptar que no hay una única forma de violencia, nos abre un abanico de posibilidades en su comprensión.

1.2.2 De la violencia, a las violencias y sus clasificaciones

Hablar de las clasificaciones de violencia nos remite a la imposibilidad de entender la violencia en singular. Bajo esta lógica, lo correcto sería remitirnos a las violencias, en plural. Ello, atendiendo a un análisis y comprensión por un entramado compuesto de: orígenes, factores, causas, funciones y consecuencias. Los cuales hacen imposible de generalizar. Cada tipo de violencia mostrará vulnerabilidades específicas que necesitan ser tratadas de manera particular en cada entorno.

Así pues, una de las primeras clasificaciones de violencia es la propuesta por Galtung (1995), la cual deriva de tres principales aspectos: las características de la violencia, los ámbitos en los cuales surge y las dimensiones donde se desarrollan. Esta tipología, es de gran utilidad para establecer un punto de partida en el análisis de las violencias. En concreto la tipología propuesta por el autor se divide en violencia directa, estructural y cultural. La violencia directa puede ser física, verbal o psicológica. Se entiende

como una acción que causa daño directo sobre otro u otros. Caracterizada por surgir de las relaciones entre personas, grupos o instituciones. Muestra una metodología de sujeto-acción-objeto, donde generalmente nada obstaculiza su ejecución. En consecuencia, para evitarla bastaría con que el sujeto o los sujetos que quieren ejecutarla decidieran eliminar dicha violencia. Jiménez-Bautista (2012) señala que, la guerra tradicional, los homicidios, genocidios, asesinatos, robos, maltratos domésticos, son ejemplos clásicos de este tipo de violencia.

La violencia estructural se refiere a la acción violenta que se produce a través de mediaciones, estas mediaciones pueden ser propias del sistema o de las estructurales, es decir, no hay un emisor perceptible o una persona concreta que haya efectuado la acción violenta, por lo cual no se puede personalizar, ni tampoco responsabilizar a nadie en concreto. De ello que se entienda como un tipo de violencia indirecta, presente en la injusticia social. Ejemplos de este tipo de violencia son; la pobreza, el analfabetismo, la incultura, la dependencia, las desigualdades de género y la represión política. Mientras que, la violencia cultural refiere a los aspectos de la cultura, y como éstos justifican y promueven las realidades y las acciones de la violencia tanto directa como estructural. El mismo Galtung (1990) define este tipo de violencia como una coartada simbólica, la cual funciona para justificar las situaciones de violencia. Puede aparecer en las ideologías, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, las religiones y la educación.

A manera de síntesis, la violencia directa es generada desde el propio agresor, la violencia estructural está organizada desde el sistema de una nación y la violencia cultural lo hace desde las ideas, las normas, los valores y las tradiciones.

Bajo una lógica similar a la de Galtung (1990) autores como Bourdieu (1991) han prestado especial atención a los símbolos como elemento central en la violencia. La cual hace alusión a un tipo de violencia, que se denomina violencia simbólica. Entendiéndose como la elaboración más abstracta de las discriminaciones y marginaciones entre los seres humanos; idea inseparable del poder simbólico.

Recordemos que, el poder simbólico es la capacidad de determinar socialmente el valor de las representaciones simbólicas sociales, como las provenientes de las dinámicas económicas, políticas y culturales. Es decir, va a ir determinando los actos que son más valiosos para un grupo social. Según Bourdieu (1991) estas representaciones simbólicas

operan dentro de un campo simbólico, que requieren de una legitimación reconocida. Esta necesidad de legitimación es la que determina el carácter simbólico de la violencia. Una forma de violencia simbólica es precisamente la de ocultar la deslegitimación original del acto impositivo del poder, desviándose hacia otra cosa. Por ejemplo, enfatizando sus beneficios, o convirtiéndolo en complicidad aparente.

Por otro lado, la OMS (2002) clasifica la violencia a partir del causante del acto violento, contra quién se realiza, en dónde se ejecuta y los motivos. Cabe señalar que esta clasificación cobra especial importancia porque toma en cuenta la fuente de los actos violentos, ya sean físicos, sexuales o psíquicos, y al mismo tiempo, el origen a partir de la privación o el abandono. Además de incorporar el papel que juega el entorno en donde surge la violencia, las relaciones entre quien produce y recibe la violencia. Incorporando la violencia colectiva y posibles motivaciones. A partir de esa introducción es que se distinguen tres grandes tipos de violencia:

1. Violencia autodirigida: es la violencia que una persona se produce a sí misma, es decir, la víctima y el agresor son la misma persona.
2. Violencia interpersonal: es producida por otra persona o un grupo pequeño de personas, contra una persona, la cual tiende a dividirse en: violencia intrafamiliar o de pareja y violencia comunitaria.
3. Violencia colectiva: practicada por grupos grandes, estas a su vez se puede dividir en social, política y económica. Especialmente se puede ejemplificar con las guerras, los conflictos armados, de los cuales se desprenden el genocidio, el crimen organizado, la represión, entre otras manifestaciones.

Sanmartín et al. (2010) mencionan que la violencia se puede dividir en cinco criterios de abordaje. El primero se refiere a la posición que se toma de la violencia: activa o pasiva, pues hay violencia por acción, pero también por omisión. El segundo criterio es de acuerdo con el tipo de daño causado: violencia física, psicológica, sexual y económica. El tercero aborda al tipo de víctima: mujeres, niñas, niños y personas que manifiestan alguna discapacidad. El cuarto criterio es por el tipo de contexto, por ejemplo: violencia en el hogar, en la escuela, en la cultura, en las calles y en los medios de comunicación. Y el quinto criterio comprende al tipo de agresor, si se trata de uno mismo, otra persona, un grupo pequeño de personas o un grupo organizado con objetivos en común.

Mientras que, desde el punto de vista de Jiménez-Bautista (2012) y Zabaleta (2018) la violencia se puede dividir a partir de sus manifestaciones y de las instituciones que las sostienen. De ese modo, identifica tres tipos de violencias: micro, meso y macro. Cada una de ellas, está complementada por sus actores. Por ejemplo, desde la violencia micro encontraríamos tipos de violencias manifestadas por los individuos como sujetos autónomos, como los suicidios. Mientras que en un tipo de violencia meso, se haría alusión a la violencia intrafamiliar, a la violencia entre las parejas y a la violencia que surge en grupos pequeños como los que se presentan en las instancias escolares. En relación con la violencia macro, se hace referencia a la violencia producida por las grandes instituciones, la política, la ideología, la cultura.

Estos tipos de violencias y sus variaciones están presentes en gran parte del mundo, incorporadas en nuestro cotidiano. Hasta el momento no existen argumentos sólidos que puedan negar esta afirmación. La violencia evoluciona, no es un fenómeno estático ni homogéneo. Por ello, que cobre relevancia hablar de su contemporaneidad, relacionado a los índices e incidencias.

1.3 La contemporaneidad de la violencia: índices e incidencias globales, en México y en estado de Michoacán

Abordar las violencias en un mundo contemporáneo implica necesariamente aceptar que están aquí, ahora, presente. Interactuando en todas las escalas de la actividad humana. En espacios físicos, simbólicos, públicos y privados. Como tema de estudio jamás había presentado un interés profuso; figurando como la principal preocupación de la humanidad. Solano (2005) señala que entidades multinacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS) la han denominado “el mayor problema en materia de salud pública en América Latina” (p.2).

Concretamente, una manera de estudiar la contemporaneidad de la violencia es a través de los índices e incidencias que ha tenido la temática en los últimos años. De tal forma que, tendríamos que remitirnos a los datos duros de la violencia; números, cifras y porcentajes. Conscientes de que las cifras son apenas pequeños acercamientos de la magnitud del problema. Puesto que, la mayoría de los actos de violencia no están registrados en las grandes bases de datos. Además de mezclarse situaciones que

involucran la definición misma de la violencia, ésta al no tener un carácter universal, posibilita la aparición de definiciones inadecuadas, mismas que al asumirse como verdades van generando una serie de confusiones y omisiones, dejando fuera datos importantes del mismo fenómeno.

Pese a ello, históricamente la metodología usada para medir y cuantificar la violencia está ligada al número de homicidios que presenta cada región del planeta. Sobre ello, señala la OMS (2019), que poco menos de medio millón de personas cada año son víctimas de homicidios en el mundo, lo que representa una tasa de 6,4 por cada 100.000 habitantes. Agrega la misma organización que los países con las tasas más altas de homicidios en el mundo están en Latinoamérica; aproximadamente un cuarto de los homicidios del mundo ocurre en esta región del planeta, pese a que sólo alberga el 10 % de la población mundial.

Una tendencia más reciente para calcular los datos de la violencia en el mundo es por medio de indicadores que miden el nivel de paz en cada región. Uno de estos indicadores es el Índice de Paz Global (Instituto para la Economía y la Paz [IEP], 2020) estudio que utiliza parámetros como los niveles de violencia y criminalidad, así como el gasto militar y las guerras en las que se participa. En relación con temas de violencia es un indicador que permite visibilizar las situaciones de cada país. Referente a ello, en el año 2020 se presentó el último estudio, donde fueron evaluados 163 países de todo el mundo. México está situado en el puesto 137, de los 163 países evaluados. Considerándose un país peligroso. Aún así, México ha mejorado su situación respecto a años anteriores, donde, por ejemplo, en 2017 ocupaba el lugar 142, mientras que en 2018 y en 2019 se mantuvo en la posición 140. En general, se identifica el 2017 como el año con mayor violencia y menor paz en México. Incluso, en ese mismo año 2017, México era considerado el segundo país más violento del mundo, sólo por detrás de Siria, considerado el país más violento del mundo. México era considerado incluso más violento que Irak y Afganistán, países atravesados históricamente por combates antiterrorista y atentados (Instituto Internacional de Estudios Estratégicos [IISS], 2017).

Sumado a lo anterior, la organización no gubernamental (ONG), Seguridad Justicia y Paz, dio a conocer su último informe de las 50 ciudades más violentas del mundo en 2019. Donde se aborda que entre las seis ciudades más violentas del mundo se encuentran en México: Tijuana, Ciudad Juárez, Uruapan, Irapuato, Ciudad Obregón y Acapulco. Con tasas superiores a los ochenta homicidios por cada 100.000 habitantes. Además, México es el

país con el mayor número de ciudades violentas: 19 de 50. Casi el 40% de todas las ciudades más violentas del mundo son mexicanas (Seguridad, Justicia y Paz, 2020). Referente a los estados que presentan mayor índice de pobreza son: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Puebla y Michoacán.

Michoacán es uno de los estados más violentos. Respecto a sus cifras de violencia, recientemente se dio a conocer un informe del SESNSP (2020) en donde se indica que en el 2020 se registró el mayor número de homicidios de la historia, tanto de hombres como de mujeres. Superando las cifras del 2019; 2 mil 49 personas, 180 de ellas eran mujeres (SESNSP, 2020). Pese a ello, parece ser el 2021 aún más violento para Michoacán. Puesto que, estando en los primeros meses del año, ya se han rebasado las cifras de homicidios dolosos del año anterior. Lo que lo hace el primer mes del año más violento en la historia de la entidad (SESNSP, 2020).

El estado de Michoacán también se apunta en los primeros lugares de desaparecidos. Igualmente, en los últimos seis años, se suma en la lista de los estados con mayor número de desplazamientos forzados y peticiones de asilo político, ambos teniendo como causa principal; la violencia (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2017; Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2017). De manera particular, la región de Tierra Caliente es la que presenta el mayor agravio (Fuentes-Díaz, 2015). Asimismo, esta escala de violencia que no ha tendido a disminuir, por el contrario, va al alza (SESNSP, 2020). En esa misma lógica, recientemente la titular de la Secretaría de Igualdad Sustantiva y Desarrollo de las Mujeres Michoacana, Nuria Gabriela Hernández, dio a conocer que se tienen registros alarmantes de menores de edad que están en condición de orfandad, luego del asesinato de sus madres y padres (Martínez, 2021). Sumando a la situación de violencia que vive esa entidad desde hace más de 20 años, relacionada al crimen organizado.

Así es como Michoacán se coloca en la quinta posición de los estados más peligrosos de México; y el segundo lugar más violento para las niñas y los niños. Denominado un lugar de alto riesgo para vivir, llamado por los expertos: una zona minada (IEP, 2020; SESNSP, 2020). De manera general, esta diversidad de manifestaciones de violencia se presenta en un contexto de conflictos armados internos; protagonizados por grupos del crimen organizado (SESNSP, 2020). Y en ocasiones por enfrentamientos de

éstos con las fuerzas armadas del Estado, así como de prácticas violentas dirigidas también por los representantes del Estado (Valdez, 2015; Save the Children, 2017).

Cabe agregar que, éstos se intensificaron en el sexenio del expresidente Felipe Calderón de 2006 a 2012, con la llamada; *guerra contra el narcotráfico*, mismos que continuaron en aumento en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) (Correa-Cabrera, 2017) y que no se han logrado apaciguar en lo que va del sexenio de Andrés Manuel López Obrador (Vela, 2021).

Sin embargo, sigue siendo una problemática que se ha mantenido silenciada, dando como resultado invisibilización del fenómeno, y, por ende; desconocimiento, incompreensión e inatención. De ahí que, resulte fundamental comprender las violencias que se suscitan en escenarios de conflictos armados, la cual muestra características específicas, imposibles de generalizar. Conflictos que parecen ser uno de los factores relacionados con los datos de violencia en México.

1.4. Conflictos armados en México: de sus orígenes, al conflicto armado actual

El entendimiento de los conflictos armados ha estado nutrido de múltiples disciplinas: la economía, la ciencia política, la antropología, la sociología, la psicología y los estudios jurídicos, de ello que su comprensión no sea homogénea, es decir; son varias las explicaciones en torno a este tipo de conflictos, generalmente relacionadas a las dinámicas de cada país.

Los estudios más generales respecto a los conflictos armados tienen que ver con el desarrollo de tipologías y tendencias del mismo conflicto. Por ejemplo, Mikael y Wallenstein (2004), realizaron un trabajo que buscaba contabilizar y clasificar los conflictos armados en todo el mundo, para ello, dividieron los conflictos armados en: menores, intermedios y guerras. Los conflictos armados menores se caracterizan por causar no más de 1,000 muertes en el campo de batalla durante todo el conflicto. Mientras que un conflicto armado intermedio causa más de 1,000 muertes en el curso del conflicto, pero no más de 1,000 por año. En cuanto a las guerras, éstas se caracterizan por causar más de 1,000 muertes anuales en el campo de batalla. Además, los civiles están incluidos en el conteo de muertes. Bajo este escenario, México desde el año 2009 ha estado técnicamente en guerra. Pese a ello, en México son pocos los esfuerzos por crear tipologías de los conflictos armados.

Por el contrario, países como Colombia que llevan más de medio siglo con presencia de conflictos armados, han desarrollado múltiples marcos de referencia en torno a la explicación del funcionamiento de los conflictos armados. Por ejemplo, autores como Collier (2006) hablan de cómo todo conflicto armado puede ser explicado a través de la economía política, es decir; de una relación entre la disponibilidad de recursos saqueables e incidencia de rebeliones, en otras palabras; sugiere que la rebelión necesita recursos para operar.

Agregan Nasi y Rettberg (2005) que este entendimiento es novedoso, porque aparece contrario a una idea universalmente aceptada, de acuerdo con la cual habría conflicto donde hay pobreza, pero esta no es el único factor predominante en el surgimiento de conflictos armados, por el contrario, existen otros factores igualmente indispensables, por ejemplo; las desigualdades, la ausencia del Estado, la disponibilidad de mano de obra joven y masculina, y la presencia de recursos que promocionan los conflictos armados; ya sea como materia prima para rebeliones existentes o con el objetivo de generar disputa entre bandos contrarios. Esto es relevante porque hace una diferenciación entre aquello que origina los conflictos armados y aquello que los sostiene.

Por otro lado, los estudios regionales y geográficos abordan que las condiciones geográficas de los espacios cobran importancias, pues de cierta forma hay territorios privilegiados en cuanto a sus condiciones naturales, climáticas y geográficas. Por ejemplo, vegetaciones y tierras idóneas para actividades ilegales, difícil acceso para las autoridades, e incluso la cercanía con puertos costeros que permiten la llegada y transportación de mercancía ilícita. Estas características potencializan el uso del territorio como herramienta en las actividades ilegales, incluso determinan la permanencia de los actores de los conflictos armados (Salas-Salazar, 2016). En donde el espacio adquiere un valor criminal (Cunjama y García, 2014).

En relación con la situación en México, se reconocen tres tipos de disputas, ambas internas. La primera consiste en los conflictos bélicos entre cárteles, es decir, el enfrentamiento de estos grupos entre sí. La segunda, en el enfrentamiento entre las fuerzas de seguridad del Estado contra los grupos armados de delincuencia organizada, relacionados al narcotráfico. Y recientemente, el levantamiento armado de la población civil en contra de los grupos armados del narcotráfico. La mezcla de estos enfrentamientos ha sido denominada por varias normas internacionales como un auténtico conflicto armado,

pues cumple con todos los componentes para que pueda ser nombrado así (OMS, 2019; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2013).

Referente a la segunda tipología del conflicto armado en México, es decir, el enfrentamiento entre las fuerzas del Estado contra los grupos de delincuencia organizada es la que ha cobrado mayores miradas en los escenarios nacionales e internacionales. Incluso hay quienes afirman que los conflictos armados en México se suscriben a la guerra que el expresidente Felipe Calderón inició con la implementación de la política de la seguridad nacional contra las drogas (Correa-Cabrera, 2017). Ello está relacionado a las consecuencias sangrientas que esta estrategia de seguridad trajo y dejó, intensificando de manera alarmante la violencia (Mendoza y Moso, 2012). Esto revela la imposibilidad de eliminar la violencia por medio de la violencia.

Sin embargo, México ya mostraba conflictos armados a menor escala, estos conflictos como se mencionó líneas atrás eran representados por confrontaciones entre los mismos cárteles que operaban en el país. Los primeros indicios sobre estos conflictos datan del año 1940 donde la disputa por el territorio expresaba uno de los principales factores. Específicamente, Valdés (2013) agrega que, es posible identificar un primer periodo del conflicto en México, el cual comprende del año 1926 a 1940; periodo del cual no hay registros de conflictos armados, pero es trascendental abordarlo porque es aquí donde surgen los primeros indicios del narcotráfico en México. En esta etapa el narcotráfico no se relaciona a grupos de poder, es decir, no existían los cárteles, sino figuras independientes como capos o como comúnmente se les llamaba; los señores del narcotráfico. Éstos funcionaban como una forma caciquil de la ilegalidad, fincada en el respeto a la base social, supuestos códigos de honor, obra pública y cierto nivel de regulación de la institucionalidad estatal (Fuentes-Díaz, 2015).

Se identifica un segundo periodo que va de 1940 a 1990; en esa etapa comienzan a surgir los primeros conflictos armados a partir del auge que tuvo el narcotráfico en México, lo que trajo como consecuencia la consolidación monopólica de las organizaciones criminales. En ese periodo, agrega Astorga (2016), surgen los primeros grandes cárteles, los cuales ya no serían controlados por los grupos políticos locales, sino por integrantes de las instituciones policiales.

A partir de 1980 los conflictos armados se endurecieron, ya no sólo se caracterizaban por el enfrentamiento entre grupos rivales del crimen organizado, sino que también se incorporaría el enfrentamiento entre estos grupos y las fuerzas armadas de México y de Estados Unidos. Recordemos que bajo el mandato del expresidente de Estados Unidos Richard Nixon (1969 y 1990) se inició un fuerte operativo en contra las drogas en ese país, cuya situación derivó en presiones hacia el gobierno mexicano para fortalecer el combate a las drogas y, posteriormente, a la cooperación entre México y Estados Unidos para permitir que agentes norteamericanos entrarán a México con el objetivo de organizar dicha operación (Astorga, 2016). Estas acciones más allá de terminar con los grupos criminales que operaban en México, dieron como resultado la fragmentación de éstos, lo que concluyó en que se finalizará la cooperación de ambos países y con ello el operativo emprendido.

Adicionalmente, fue el periodo en el cual surgieron nuevas redes en los grupos del crimen organizado en México, como la relación de éstos con los cárteles colombianos, llegando a constituirse como socios del negocio de las drogas, manteniendo intercambios de dinero, armas y técnicas delictivas (Cadena, 2010). Lo cual implicó que los cárteles en México expandieron sus negocios ilícitos a otro tipo de drogas, como la cocaína. Respecto al periodo de 1990-2006 y como consecuencia del periodo anterior, se puede decir que se siguió bajó la misma tendencia; conflictos armados entre organizaciones criminales y la captura parcial de algunos de éstos por el Estado (Cadena, 2010).

A partir del año 2006, se habla de otra época, que se inaugura en el gobierno de Calderón, bajo el contexto del plan Mérida, tratado internacional de seguridad establecido por Estados Unidos en acuerdo con México y algunos países de Centroamérica para combatir el narcotráfico y el crimen organizado. Esta época es caracterizada por el mayor número de enfrentamiento frontal por parte del gobierno con los grupos criminales, y la confrontación entre los mismos grupos. Por lo que se le llamó a esta época: una guerra fría. La cual muestra varias características como: la fragmentación de las organizaciones criminales y sus enfrentamientos por controlar diferentes zonas, el incremento en la complejidad de las organizaciones; en donde destaca la creación de sistemas de inteligencia y contrainteligencia, redes de telecomunicaciones y lavado de dinero, así como la capacidad de obtener armamento de alto poder al grado de poder enfrentar a las fuerzas estatales. La diversificación de las organizaciones hacia diferentes actividades criminales

como el secuestro y las extorsiones. Y al mismo tiempo, la debilidad institucional del Estado mexicano (Valdés, 2013).

Además del empleo de las fuerzas militares, el gobierno de Calderón reformuló en materia legislativa un nuevo código penal único para toda la república, autorizando a las fuerzas militares en la realización de acciones fuera de la ley, que violentaba seriamente los Derechos Humanos (Cadena, 2010). La CNDH (2017) agrega que en ese periodo La Secretaría de la Defensa Nacional, el Ejército Mexicano, La Secretaría de Marina (SEMAR) y la desaparecida Secretaría de Seguridad Pública, fueron las instituciones con más quejas, donde los principales hechos violatorios fueron trato cruel, inhumano o degradante, prestar indebidamente el servicio público, detención arbitraria y faltas a la legalidad.

Referente al periodo del expresidente Peña Nieto (2012-2018), se continuó con los enfrentamientos, pero ahora dirigidos únicamente a depurar a los líderes del crimen organizado. Esto dio como resultado que los grupos criminales que en ese momento existían se multiplicaran (Trejo, 2018). En resumen, los efectos de esta política implementada en el gobierno de Peña Nieto, se pueden derivar tres principales: 1. Genera ciclos de violencia, 2. Multiplica el número de organizaciones criminales y 3. extiende la presencia de éstas en nuevas zonas del país, a lo que llaman: el efecto capo y que ha sido documentado mediante análisis de las tendencias estadísticas en siete estados del norte y dos del centro del país, basado en datos sobre homicidios relacionados con la delincuencia organizada del gobierno federal. En donde figuran; Tamaulipas, Nuevo León, Coahuila, Chihuahua, Sonora, Baja California Norte y Sur, Michoacán y Guerrero (Morales, 2011). Como se ha observado, Michoacán es de los estados de la república que tiene mayores incidencias en cuanto a conflictos armados por grupos criminales y los propiciados por el Estado. Pese a ello, no hay datos oficiales. Se sabe por ejemplo que índices de homicidios, desapariciones forzadas y asilos políticos están relacionados a estos conflictos. Pero en sí mismo del conflicto armado como tal, no existe información oficial.

En síntesis, son casi tres décadas del surgimiento de conflictos bélicos entre cárteles y una década de una guerra fallida del Estado mexicano contra el crimen organizado. Pese a ello, México sigue siendo el espacio y la ruta por excelencia para el cultivo y el tránsito de drogas ilegales.

A partir de lo anterior creemos que no es posible entender el fortalecimiento de los conflictos armados en el país sin entender la falta de desarrollo social, la falta de políticas públicas eficaces y la falta de oportunidades individuales y sociales. De ello que pensamos que los conflictos armados no pueden entenderse en sí mismos, sino que deben estudiarse en un contexto de faltas graves de Derechos Humanos y de fallas institucionales del Estado. Menciona Guerrero (2016) que los conflictos armados en México vienen a suplir la ineficacia de las instituciones; los discursos provenientes de los conflictos armados son por mucho más motivadores que los representados por las instituciones del país, su capacidad de constituirse en una fuerza capaz de ofertar riquezas y acceso a un bienestar inmediato, así como su capacidad de prometer sentido de pertenencia, de futuro, de solución, son en específico un tipo de operar de los conflictos armados. Al mismo tiempo, la forma en la que el conflicto armado ha afectado a personas civiles es muy grave; se sabe, por ejemplo, que las poblaciones minoritarias son las más vulnerables (Nasi y Rettberg, 2005). Aspectos poco conocidos concernientes a sus implicaciones, impactos, efectos y consecuencias, mismo que abordaremos a continuación.

1.4.1 Implicaciones, efectos y consecuencias de la violencia por conflictos armados

Sobre las implicaciones, efectos y consecuencias de la violencia por conflictos armados, debemos iniciar resaltando que esta modalidad de violencia muestra múltiples influencias en los seres humanos, no sólo en aspectos directos, sino también indirectos, físicos y psicológicos. La cual manifiesta fuertes afectaciones en la vida social, la salud mental, la salud integral y el bienestar. Ocasionan niveles masivos de destrucción tanto física, como humana, moral y cultural. Presentando impactos en la economía, la equidad, la política y la cultura.

Respecto a una de las implicaciones, quizás la mayor, y de la cual dependerá que las poblaciones se integren a los grupos de conflictos armados, está relacionada con las políticas neoliberales, implementadas desde hace más de tres décadas, por ejemplo; el Tratado de Libre Comercio de América del Norte que acabó literalmente con la agricultura mexicana y abrió los mercados para los granos básicos de los Estados Unidos y Canadá. Desde entonces, la agricultura ya no representa un medio para sobrevivir, llevó a muchas comunidades a la pobreza. Agrega Czarnecki (2014) que fue en ese escenario donde

aparecen los grupos ilegales que ofrecen no solamente el trabajo “sino algo que el Estado Mexicano no pudo ofrecer durante el tiempo de las agudas políticas neoliberales: la dignidad y el respeto; éstos, a pesar de las violencias y crueldades” (p.329).

Sobre los efectos más evidentes, son aquellos relacionados con la salud, materializados en muertes, enfermedades y discapacidades. En referencia a las repercusiones de la salud mental y emocional habría que decir que influyen numerosos factores; como la naturaleza del conflicto, el tipo de trauma y angustia experimentados, el contexto cultural y los recursos que las personas y las colectividades aportan en estas situaciones. Pero en la mayoría de los casos, la exposición a conflictos armados tendrá como resultado graves problemas de salud mental y bienestar psicológico, tales como: trastornos mentales como inestabilidad en los estados de ánimo, depresión, ansiedad. A su vez, problemas psicosomáticos como insomnio, dolor de espalda y dolores de estómago, y trastornos de conducta que obstaculizan la capacidad de funcionar eficazmente (OMS, 2012; Cadena, 2010).

Por otro lado, los conflictos armados también elevan las tasas de morbilidad y mortalidad de la población civil. Menciona Mateos (2012) que el 90% de las víctimas de un conflicto armado son poblaciones civiles no pertenecientes a ningún grupo armado. Donde en específico son las poblaciones vulnerables las que tienen mayores afectaciones, por ejemplo, las niñas y los niños. Agrega Pinheiro (2006) que la singularidad de esta población los coloca en el punto número uno de la población más afectada por la violencia por conflictos armados. Además, que en la infancia los conflictos armados se relacionan directamente con los índices de depresión en esta población (Valdez, 2015).

Otras afectaciones están ligadas a la destrucción de las infraestructuras y los servicios vitales como la atención médica, la salud pública, la educación, incluso en la producción y distribución de los alimentos. Interfiriendo en el acceso a las necesidades básicas. Estas situaciones también muestran efectos en la inestabilidad y seguridad social, la cual provoca condiciones para la violencia sexual, la migración, el desplazamiento y asilo político. A su vez estos efectos son vistos como objetivos específicos del mismo conflicto armado, para controlar a la población (IEP, 2020).

Sobre las implicaciones económicas de los conflictos armados en México, cabe señalar que estas apenas empiezan a cuantificarse. Por ejemplo, un estudio del Instituto

Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad dio a conocer en el año 2009 el costo total estimado de los conflictos armados fue de poco más de un billón de pesos, lo que representó el 8.9% del PIB, lo que indica un incremento nominal respecto a 2008 y 2007 de 6.7% y 23.0%. A lo que Reguillo (2011) agrega que para el año 2011 cada muerto por la violencia costaba al país un promedio de 4 millones 844 mil pesos. Hasta esa fecha se habían gastado cada minuto 97 millones 328 mil pesos en seguridad, hasta sumar 255 mil 108 millones 280 pesos mexicanos. Esta suma representa el 250% del presupuesto total federal para todas las universidades e instituciones públicas de educación superior.

Otro estudio más reciente, indica que en 2017 el impacto económico de la violencia en México fue de 4.72 billones de pesos, lo cual equivale a 21% del PIB del país. Para poner esta cifra en perspectiva, se habla de que es ocho veces mayor que la inversión pública en salud y siete veces mayor que la inversión en educación realizada el mismo año (IEP, 2020). El gran costo de la violencia, en contraste con el gasto de México en su contención, es sumamente bajo. En 2017, el gobierno federal asignó apenas 1% del PIB al gasto en orden público y seguridad, lo cual demuestra un hecho innegable: el gobierno realmente no invierte lo suficiente en el desarrollo de la capacidad institucional necesaria para contener y prevenir la violencia por conflictos armados. Se estima que reducir el impacto económico de la violencia en sólo 1% liberaría recursos suficientes para duplicar el gasto del gobierno en ciencia, tecnología e innovación, que mucho le hace falta al país. Lo anterior demuestra que en México el impacto de las consecuencias de la violencia es mayor que el gasto en su contención (IEP, 2020).

Bajo otra lógica Romero et al. (2013) agregan que también hay otras implicaciones, efectos y consecuencias en materia de conflictos armados, relacionados también a la economía del país. Entre los sectores que han sido mayormente afectados en términos económicos en México se encuentra el sector gubernamental, sobre todo mediante el asesinato y ataque a militares, mandos policiacos y funcionarios. Otro sector afectado es el de la preparación de alimentos y bebidas, al ser estos establecimientos los que reciben ataques. El tercer sector más afectado es el de transporte terrestre de pasajeros, destacando los taxistas los cuales son asaltados y asesinados. El cuarto sector con mayores afectaciones es el relacionado a las asociaciones y organizaciones políticas y civiles, de las cuales sus militantes son secuestrados, asaltados, asesinados. Por último, el

sector económico que comprende a las tiendas de autoservicio y departamentales, se ve afectado mediante actos violentos como el homicidio.

Bajo este escenario nacional, Romero et al. (2013) proponen una clasificación de actividades violentas y delictivas a las que concurren los conflictos armados para funcionar, actividades íntimamente ligadas a las implicaciones, efectos y consecuencias que muestra el sector económico mexicano, a partir de la presencia de conflictos armados. Cabe agregar que la clasificación también es apoyada por la Ley General contra la Delincuencia Organizada (2012). A continuación, realizamos una descripción general de la misma.

Terrorismo: clase de violencia que muestra como objetivo principal generar temor en la población para atentar contra la seguridad nacional o presionar a la autoridad para que tome una determinación. *Trata de personas*: referente a ello se identifica el tráfico de indocumentados ya que existen redes delictivas dedicadas a internarlos ilegalmente a México y a Estados Unidos en cuyo caso son utilizados como medios de transporte de la droga. *Secuestro*: Relacionada a casos en el ámbito periodístico, el educativo, el agrícola y fuertemente afectado el gubernamental. *Asalto*: los principales sectores afectados son las empresas de seguridad privada y el transporte de pasajeros. *Narcotráfico*: el principal sector afectado es el gubernamental debido a que autoridades como policías municipales y directores de penales se involucran con el crimen organizado para llevar a cabo el tráfico de drogas. *Extorsión*: los empresarios pertenecientes a diferentes sectores económicos son los que se han visto más afectados.

Operaciones con recursos de procedencia ilícita: rubro que presenta dos principales actividades; blanqueamiento de dinero y piratería. El sector más afectado es el gubernamental debido a que en ocasiones son las propias autoridades las involucradas. *Homicidio*: el sector gubernamental es el más afectado debido a que son los encargados de hacer frente a los grupos criminales. *Bloqueos a vías de comunicación*: también conocidos como narcobloqueos. Donde se ve afectado el sector policiaco y personas civiles que son despojados de vehículos privados. *Robo*: se identifican afectaciones para el sector del transporte público, pues dentro del mismo conflicto armado se tiende a robar unidades para cometer secuestros.

Otro sector afectado es el energético puesto que una de las actividades más lucrativas para la delincuencia organizada es el robo y venta ilegal de hidrocarburos.

Suplantación de identidad: donde integrantes del conflicto armado se toman atribuciones de autoridades clonando patrullas y uniformes para hacerse pasar por elementos policiacos o militares. *Falsificación:* rubro que se identifica por la falsificación de billetes y clonación de tarjetas de crédito. *Tráfico:* las afectaciones principales son para el comercio establecido, puesto que el conflicto armado ha incursionado en el tráfico de ropa y otros artículos de procedencia china. *Allanamiento de morada:* los ataques a propiedades privadas. *Ataques:* caracterizado por confrontaciones armadas en contra de policías, miembros de funcionarios de seguridad, particulares en centros de rehabilitación y en oficinas privadas. Finalmente, *las amenazas:* esta conducta sirve a los delincuentes para lograr colaboraciones de autoridades sin que necesariamente les otorguen un pago económico.

Otra implicación es la relacionada a las acciones que se han tomado para combatir estos conflictos, por ejemplo, en el caso de México, la solución a la violencia radicó en la militarización de políticas de mano dura, lo que trajo como resultado más violencia. Por su parte, Neumayer (2003) y Rivera (2016), aportan resultados estadísticos que demuestran que políticas represivas de mano dura estimulan, más que disminuir, la violencia criminal.

Existen evidencias que cuestionan el argumento sobre la mayor presencia del Estado como solución a la violencia por conflictos armados. Trejo (2018) ha constatado de manera reiterada que los homicidios asociados al conflicto armado son mayores en municipios con una mayor presencia de los ministerios públicos. Además, se ha demostrado que, al estar los agentes estatales coludidos con el crimen organizado, su presencia estimula, en lugar de reducir la violencia criminal.

En conclusión, los resultados del surgimiento, evolución y permanencia de los conflictos armados en México son desoladores. Sobre sus implicaciones, efectos y consecuencias podemos subrayar un control económico, político, social y territorial en todas sus vertientes.

Ello ha generado situaciones complejas y alarmantes como los constantes enfrentamientos por grupos armados en espacios públicos y privados, homicidios, feminicidios, desapariciones, grandes migraciones por asilo político y desplazamiento forzado, presos, robos, secuestros, violaciones, huérfanos y madres viudas. Además, podemos agregar, que estas situaciones han venido modificando la identidad cultural, incorporando formas de hacer y entender el mundo, la hiper valorización de la agresividad,

del poder económico, la legitimación y reproducción de la violencia como manera viable de conducirse, la justificación de la justicia privada. Mismo que conduce a una completa destrucción de lo físico, de lo humano, de la moral y de lo cultural. Causando muchas de las veces la negación de las necesidades básicas, de los derechos humanos y en algunos casos la aniquilación de estructuras que dan significado a la vida social y cultural.

En relación con el desarrollo humano las consecuencias de los conflictos armados reducen la calidad de vida, además de presentar grandes pérdidas de capital humano, social y económico. Parece pues que, en México, las acciones emprendidas no han dado como resultado la disminución de la violencia por conflictos armados, lo que en un primer momento implicaría pensar en otras alternativas, distintas a las implementadas, que se relacionen con esquemas más audaces de justicia y cooperaciones internacionales.

CAPÍTULO II

ROSTROS DE LA VIOLENCIA: INFANCIAS Y CONFLICTOS ARMADOS

Hablar de los rostros de la violencia es nombrar. Es hacer alusión a las particularidades que surgen de las violencias. Desde nuestro enfoque: las infancias. Hablar de infancias en plural, implica un reconocimiento de los actores: niñas y niños, provenientes de todos los rincones, de diferentes colores, texturas, sonrisas, inquietudes y sueños. Esta nueva epistemología no pretende remitirse únicamente a un lenguaje inclusivo, también busca nombrar lo que las niñas y los niños son. Vistos desde luego como sujetos con capacidad de participación, de opinión y creación en escalas personales y sociales.

Es así, como en este capítulo encontrarán en un primer apartado las transformaciones que ha tenido a lo largo de la historia la concepción de la infancia. Vamos a ver por ejemplo como el concepto de infancia no se logró comprender de forma clara hasta el siglo XVI, antes de ello, las niñas y los niños eran pensados y tratados como adultos pequeños. Con el paso del tiempo se ha reconocido a las infancias como una población con características y necesidades distintas a las de los adultos. Incluso trascendiendo la mirada biológica que los determina según su edad, su apariencia o sus capacidades físicas y cognitivas. A su vez, la comprensión de infancia va a ir determinando las acciones que se tomen para su atención y comprensión. Por ello se incluye un apartado sobre el panorama histórico de las infancias.

El abordaje anterior nos permitirá en un segundo momento entender las realidades actuales de este grupo, algunas atravesadas por ambientes hostiles; bañados por la violencia. Estas situaciones implicarán una inhibición en el disfrute potencial de sus vidas. Sin embargo; no fue hasta los años sesenta cuando por primera vez se mostró de manera significativa que las niñas y los niños, también son objetos de violencia. En la actualidad, se sabe que, en cualquiera de sus modalidades, la exposición a la violencia durante la niñez es crítica, inclusive como testigos. Referente a ello, se ha incorporado un apartado que intenta reflexionar sobre las infancias contemporáneas.

Los cual implica hablar de múltiples vulneraciones, de tal modo que también incluimos un apartado sobre infancias vulneradas, donde nos encontramos con niñas y niños que nacen, viven y conviven en zonas de conflictos armados, siendo la población más afectada, dada su condición de sujetos en proceso de crecimiento y desarrollo, cuyas

estructuras básicas de la personalidad y su visión del mundo están construyéndose. En tanto, se reflexiona sobre los efectos y consecuencias que tiene este tipo específico de violencia en las infancias.

2.1 Panorama histórico de las infancias

Una revisión histórica asociada a la evolución que ha tenido la concepción y comprensión de las infancias nos aproxima con mayor certeza a un análisis más completo. Cada época está marcada por diferentes características en torno a los atributos que se le daban a la niñez, estas atribuciones generalizadas, iban reglando lo que deberían ser y hacer las niñas y los niños, y a su vez marcando las pautas en tanto políticas, prácticas institucionales y estrategias clínicas, sociales y judiciales. Por ello es que iniciamos con un pequeño recorrido sobre el panorama histórico de la niñez y la infancia.

Los primeros indicios en relación con la niñez se encuentran en la Edad Antigua, referente a ese momento histórico sólo se sabe que las niñas y los niños eran considerados como adultos pequeños, realizando las mismas labores y teniendo igual de obligaciones que los adultos. En la Edad Media, y pese a que el infanticidio comenzó a considerarse como un delito, el tema de la niñez permaneció sin ser relevante. Entre los siglos IV y XIII, se reconoce un pequeño cambio a diferencia de los momentos anteriores, pues las niñas y los niños se perciben con la necesidad de personas externas para ser educados. Por ello es por lo que en estos siglos la modalidad era entregar a esta población a los conventos, o a los maestros de oficio para que los educaran (Cuervo, 2016).

Agrega Ariés (1987) que los siglos XVI y XVII pueden ser quizás los que inicien con una nueva época de la niñez, puesto que por primera vez se identifica una estrategia dirigida para las niñas y los niños, teniendo como objetivo civilizar a los más pequeños, considerándolos una minoría frágil y carente. De ese modo, comienzan a adquirir valor en sí mismos.

Pero no fue hasta el siglo XVIII que surgen las primeras aproximaciones sobre un pensamiento de la infancia. Estas aproximaciones se caracterizan por el surgimiento de algunos teóricos que mostraban algunos indicios sobre su entendimiento. Dentro de estos personajes podemos encontrar a Comenius, quien intentó clasificar a las niñas y niños a partir de la edad y la constante necesidad de ser formados. Locke con su famosa *tabula*

rasa para explicar los primeros años de vida, y Rousseau quien percibía al niño como inocente, hasta cierto punto bueno, pero también salvaje por naturaleza (Amador, 2013). Estas nuevas visiones de la niñez trajeron consigo la creación e implementación de tres estrategias: el cuidado, la escolarización y la intervención a niñas y niños que presentaban alguna discapacidad (Delgado, 2000).

Estas estrategias se centraron en la creación de instituciones de caridad y de protección como hospicios y orfanatos, dedicadas inicialmente al trabajo de niñas y niños abandonados. Señala Foucault (2000) que este modelo institucional, además de introducir formas de alfabetización y de higienización, buscaba ser un tipo de regulación social. La consecuencia de estas acciones derivó en una mirada aún mayor de las niñas y los niños como frágiles, inocentes y carentes (Maneiro, 2011). Creencias que detonarían a finales del siglo XIX en lo hoy es conocido como la pedagogización de la infancia, llamada así porque dio lugar a una serie de atribuciones sociales a la infancia, todas ellas con una persistente infantilización. Bajo ese contexto surgen las primeras instituciones escolares como espacios únicos y especializados para esta población, teniendo un papel central en su atención (Maneiro, 2011).

Señala Amador (2013) que la escolarización se constituyó bajo estrategias impositivas y agentes especializados relativos a las prácticas de formación. Básicamente se buscaba implementar acciones para disciplinar a las niñas y niños en torno a los códigos y reglas sociales. Así pues, una de las principales características de esta época es el paradigma heterónimo de la niñez, con necesidad de protección, dependientes de los adultos, objetos necesitados de ciudad y contención.

Bajo ese contexto surge el concepto de infancia, que, al ser entendido como tal, implicaba la existencia de un sujeto incompleto, que sería completado en el tránsito por la escuela, pues era la escuela la herramienta idónea para asegurar la disciplina y obediencia a los mandatos sociales. La infancia entonces aparece desde su constitución, relacionada con el poder y el control (Maneiro, 2011).

Pese a que comenzaba a utilizarse el concepto infancia, los estudios referentes a éstos y sus implicaciones eran prácticamente inexistentes. Agrega Unda y Llanos (2014), que “la infancia constituía un segmento de población sobre el que no era necesario producir conocimiento, análisis ni reflexión científica puesto que sus características y atributos

estaban naturalmente dados” (p.63). Digamos pues, que la infancia era entendida únicamente como un periodo de la vida en la que sucedían acontecimientos como el nacimiento, la lactancia, los aprendizajes básicos del lenguaje, algunos cambios corporales, y de socialización relacionados a la escuela (Marre, 2014).

El siglo XX es considerado como otra época en la concepción de la infancia, distinguida por las sociedades moderno-coloniales. Bajo esta nueva mirada, la infancia empezó a ser considerada una promesa y algo que debía ser cultivado a través de la protección y la educación. Así pues, surgieron varias iniciativas de orden jurídico-político como las realizadas a la ONU, incorporando iniciativas que irían configurando lo que se conoce como: el siglo del niño (Amador, 2013). No obstante, y pese a estos nuevos indicios de buenas intenciones, no se lograron erradicar las prácticas de subordinación ampliamente marcadas en épocas anteriores, pues se siguió bajo la lógica del adultocentrismo.

En el caso de América Latina y el Caribe, la subordinación de la infancia fue aún más radical. Las niñas y niños constituidos en medio de la experiencia colonial fueron considerados recursos (Pedraza, 2007). Los esfuerzos realizados por instituciones hasta ese momento conocidas no fueron suficientes para evitar que la construcción social de la infancia en América Latina y el Caribe según Amador (2013) fueran enmarcadas en cuatro grandes tipologías:

1. Ilegítimos.
2. Abandonados.
3. Dedicados al trabajo y al servicio doméstico.
4. Incorporados como guerreros a grupos armados.

A su vez Liebel (2009) agrega que en 1920 Korczak escribiría por primera vez sobre los derechos de las niñas y niños, en el cual se abordaba el derecho a la protección y la participación de la niñez, trabajo que pese a ser pionero en su área, no mostró reconocimiento hasta finales del siglo XX a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989). Convenio universal que dio como resultado el interés masivo por generar estudios sobre la infancia, y sobre las niñas y niños, al grado de considerar a la infancia como una etapa de la vida con características y necesidades específicas (Marre, 2014).

A partir de la CDN se establecieron las primeras especialidades profesionales dedicadas a la infancia, como la pediatría y la psicología, así como la realización de múltiples reuniones y congresos específicos sobre el tema, además del surgimiento de nuevas teorías psicológicas (Unda y Llanos, 2014). Estas iniciativas tuvieron como resultado el surgimiento de los primeros programas y planes dirigidos a la protección de esta población, y por ende una evolución en la concepción de las condiciones necesarias para un buen desarrollo en las niñas y niños. Por ejemplo; ya no era sólo importante el cuidado físico, sino también el afecto, la comprensión, la estabilidad familiar, los ambientes armoniosos y la asistencia a las instituciones educativas (Liebel, 2009). Privilegiando la educación sobre el trabajo y la familia sobre la vida en otros grupos sociales.

Quizás sea la CDN, la que cierra los estudios del abordaje de las infancias del siglo XX, con la cual se logró reconocer por primera vez el carácter jurídico internacional de las infancias, así como identificar a estos individuos con características, necesidades, demandas y derechos específicos. Agrega Marre (2014) que otro de los grandes logros de la CDN fue forzar a quienes legislan e implementan políticas públicas a pensar en el superior interés de la niñez.

A partir de este recorrido, se corrobora la íntima relación existente entre la comprensión y el entendimiento que se ha tenido y tiene acerca de la infancia, y las distintas estrategias, procedimientos y acciones que los Estados y en general la sociedad, emprenden con las niñas y niños, desde aspectos políticos, educativos y sociales. Por citar un ejemplo, es posible percibir cómo en las épocas en las cuales la infancia era interpretada como el futuro de cada Nación, los Estados emprenden acciones en relación con esa interpretación. Recordemos cómo en las décadas de los 50 a los 80, países como Canadá y Estados Unidos, implementaron la adopción como una alternativa para la protección de la infancia, bajo la lógica de *infancia-futuro*. Los resultados fueron desastrosos, surgieron fenómenos como: la generación robada y la era de los bebés secuestrados, donde el Estado hacía uso y abuso de su poder, para apropiarse de manera violenta de recién nacidos, hijos de mujeres que eran consideradas inadecuadas para criar (Unda, 2004).

A manera de cierre, es posible apreciar que las primeras características tanto de la infancia, como de sus estudios están determinadas por la historicidad de las concepciones de la niñez; relacionadas a las atribuciones, representaciones e ideas que cada sociedad

presenta en torno a las niñas y niños. Características que se dan en momentos y espacios determinados, mostrando condiciones y consecuencias particulares.

Además, esta historicidad nos permite también identificar los aspectos en los que se ha avanzado, y en lo que aún falta por hacer. Por ejemplo, el hecho de pasar de un significado literal y tradicional del término infancia -la palabra infancia proviene del latín *infans*, que significa el que no habla- a otro significado contemporáneo en el cual las niñas y niños son entendido como sujetos con participación social.

Al mismo tiempo podemos identificar cómo se ha dejado de ver a la infancia únicamente a partir de la edad, ello ha implicado comprender a las niñas y niños irreducibles a una edad de la vida. Por otro lado, desde aspectos jurídicos observamos cómo se ha pasado de una concepción de menores como objetos de tutela, a una nueva perspectiva donde las niñas y los niños son considerados como sujetos de derecho. Por otro lado, y pese a que estos cambios son significativos, también es posible observar cómo el adultocentrismo que marcó tanto épocas antiguas, como modernas, sigue presente en la actualidad, pues las niñas y niños siguen sujetos a los sentidos, sentires, pensamientos y acciones que los adultos de cada época les confieren. Estas condiciones de las infancias ligan ineludiblemente a cuestionamientos sobre las comprensiones de las infancias contemporáneas.

2.2 Las infancias actuales

La concepción y comprensión de las infancias contemporáneas responden a una construcción social y cultural, determinadas por el tiempo, los espacios, la economía, la política, o incluso como dice Ariés (1987) por las pautas de crianza, el reconocimiento de los derechos de la infancia y por el desarrollo de teorías dirigidas al entendimiento de esta población. De modo que el análisis y los abordajes de las infancias actuales deben estar guiados no sólo por el reconociendo de un estatus social, sino también por el entendimiento de que no estamos hablando de una condición natural, ni universal, por el contrario, emergen de sus contextos (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014). Por ello sostenemos que, aunque las niñas y los niños compartan condiciones biológicas similares, no experimentan, ni viven las mismas realidades. Estas condiciones irán pintando sus percepciones de sí mismos, como las de los otros hacía ellas y ellos.

Ahora bien, actualmente se asume cómo las niñas y niños muestran procesos más elaborados de autonomía e independencia. Inclusive se ha demostrado cómo tienen mayor control del que tradicionalmente se ha supuesto sobre los asuntos que les afectan a sus cuerpos, mentes y vidas. Asimismo, se ha aceptado que éstos dependen menos que antes de las personas adultas; es sus maneras de explorar el mundo, en la toma de decisiones, como en los procesos de socialización y educación, de ahí que se les entienda como agentes de cambios políticos (Unda y Llanos, 2014).

Sin embargo, las realidades de muchos menores no les permiten siquiera llegar a disfrutar de sus derechos básicos. Pese a que 191 países hayan ratificado la CDN, esta ratificación más que lograr estabilizar las condiciones de las niñas y niños en el mundo, ha evidenciado las grandes problemáticas que presentan: enfermedades, pobreza, guerras, abusos, esclavitud y explotación sexual. La mayoría de las niñas y niños sufren las consecuencias de más de una de estas problemáticas al mismo tiempo (Unda y Llanos, 2014).

La organización internacional Save the Children presentó en el año 2020 el estudio: Índice Peligros para la Niñez, el cual mide y analiza las principales razones por las que el disfrute de la niñez se ve interrumpido. Estudio que evaluó a 172 países, categorizando los factores que ponen en peligro a las infancias a partir de ocho indicadores:

1. La mortalidad de niñas y niños menores de cinco años.
2. La malnutrición que provoca retraso del crecimiento.
3. La infancia que no va a la escuela.
4. El trabajo infantil.
5. El matrimonio precoz.
6. Los partos de adolescentes.
7. Los desplazamientos debido a conflictos.
8. Los homicidios de niñas y niños.

Los resultados de dicho estudio abordan lo siguiente:

- 263 millones de niñas y niños no asisten a la escuela.

- 168 millones de menores trabajan, la mitad de ellos realizan trabajos peligrosos.
- 156 millones menores de cinco años sufren retraso del crecimiento.
- Aproximadamente 40 millones de niñas entre 15 y 19 años han contraído matrimonio o viven en pareja; 15 millones contraen matrimonio cada año antes de cumplir los 18 años, y 4 millones de ellas lo hacen antes de cumplir 15 años.
- 28 millones de menores han sido obligados a huir de sus hogares a causa de conflictos, 11 millones son refugiados de asilo político, y 17 millones son desplazados internos.
- Alrededor de 16 millones de niñas de entre 15 y 19 años y un millón de niñas menores de 15 años dan a luz al año.
- Al menos 8 millones de niñas y niños de entre 0 a 19 años mueren al año; el 75% tienen menos de 5 años.
- Más de 75, 000 menores de 20 años fueron asesinados en el año 2015.

Específicamente en México, viven casi 40 millones de niñas y niños, a saber; el 35% de la población de todo el país (REDIM, 2020). Con relación a los datos sobre muertes infantiles, en México ocurren 13.2 muertes de menores de cinco años por cada mil nacidos vivos. Estados como Chiapas (18.5), Oaxaca (18), Campeche (17.8), Guerrero (17.7) y Puebla (17.2) muestran los mayores índices de mortalidad infantil, rebasando incluso a la media nacional. Estas entidades se caracterizan por tener niveles altos de pobreza y marginación, así como de comunidades indígenas (Save the Children, 2017a).

En cuanto a la desnutrición infantil, en México el 12.4% de niñas y niños menores de cinco años padecen desnutrición crónica, es decir; poco más de millón y medio de menores no lograrán alcanzar su máximo potencial debido a condiciones de hambruna. Quienes son más propensos a sufrir desnutrición crónica son niñas y niños que viven en zonas rurales, así como aquellos provenientes de hogares pobres y de origen indígena (UNICEF, 2017). Datos relacionados a las situaciones de pobreza en el país: el 51.1% de la población total de niñas y niños en México están en situación de pobreza, es decir; uno de cada dos niñas y niños está en situación de pobreza, donde dos de cada diez están en pobreza extrema (REDIM, 2020).

En relación con las niñas y los niños que no asisten a la escuela, el INEGI (2015) señala que el 96.2% de menores entre seis y 14 años asisten a la escuela. Sin embargo, 4 millones permanecen fuera del sistema educativo y más de 600 mil están en riesgo de dejarla. Por su parte la OCDE (2020) menciona que México es el país con uno de los porcentajes más bajos en el número de personas de 15 a 19 años inscritos en el sistema educativo, mostrando el mayor rezagado en este tema, muy por debajo del promedio de la OCDE. Además de presentar retos en el acceso, especialmente en la educación preescolar, donde dos de cada diez menores de entre tres a cinco años no asisten a ningún centro o programa educativo (UNICEF, 2017).

Sobre el trabajo infantil, Save the Children (2017b) agrega que las niñas y niños que trabajan no sólo no recibe educación, sino tampoco pueden descansar, jugar ni distraerse, condiciones necesarias para el bienestar infantil. Además de perderse de procesos importantes para el desarrollo como la participación en la comunidad, en las actividades culturales y en los deportes. Cabe señalar que la pérdida de estos derechos implica que, en efecto, gran parte de las niñas y niños que trabajan no pueden vivir su niñez plenamente. Referente a otras condiciones que colocan a los menores mexicanos en situaciones de vulneración, encontramos el tema de la migración. Según UNICEF (2017), únicamente en el año 2017, 8,907 niñas, niños y adolescentes fueron repatriados desde Estados Unidos, donde el 82% de estos casos corresponden a niñas y niños que viajaban solos.

Por otra parte, nos encontramos con el tópico de las niñas esposas. Para tal situación, cabría mencionar que el matrimonio antes de los 18 años constituye una violación de los derechos de las niñas y niños (ONU, 2016). Se sabe que el matrimonio precoz tiene consecuencias graves en particular para la vida de las niñas, ya que finaliza con su niñez, forzándolas a convertirse en madres mucho antes de su madurez mentalmente y física. México es el octavo país en el mundo con mayor número de matrimonios infantiles (Save the Children, 2017b). Por lo que se refiere a embarazos adolescentes, México es el país miembro de la OCDE (2016) con la tasa más alta de embarazos adolescentes (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2015).

En relación con el tema de violencia, es posible observar como en los últimos años ha cobrado mayor atención, incluyéndose como un tema prioritario en las agendas internacionales. Mismo que surgió a partir del reconocimiento de que la violencia actúa de

manera feroz y sin precedentes en las infancias. Siendo una problemática que acecha a gran parte de los niñas y niños. De ahí que expertos en el tema, llamen al siglo XXI; el siglo de la violencia infantil (Zavaleta, 2018; Sorel, 2016). Las violencias se convierten en una realidad de las infancias contemporáneas. La UNICEF (2017) menciona que la escuela y la vía pública son dos entornos donde suceden ocho de cada diez agresiones contra niñas y niños, mientras que el hogar es el tercer lugar en donde las niñas y niños están expuestos a la violencia.

Pareciera que México no es lugar para infantes, “no son buenos tiempos para su niñez” dice Valdez (2015, p. 235). Se estima que en nuestro país mueren diariamente 3.6 niñas y niños a consecuencia de la violencia. Incluso, uno de cada 10 feminicidios en México, la víctima es una niña (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2020). Así pues, los homicidios son la máxima expresión de la violencia hacia niñas y niños (CIDH, 2015). Estos homicidios, particularmente en México están relacionados con el incremento de los índices de violencia en los últimos años (Appiolaza, 2013).

Según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP, 2020), las niñas y niños víctimas de homicidio en México, incrementaron 7.7 % en comparación con cifras de los primeros nueve meses del 2019. Según la REDIM (2020) se habla de 7 víctimas diarias. Siendo Guanajuato, Michoacán y México los estados que presentan mayores homicidios. Según las cifras en 70% de los casos se utilizó un arma de fuego. Demostrando el impacto que tiene la violencia por conflictos armados, ligados al crimen organizado en las niñas y niños mexicanos (REDIM, 2020).

Sobre otras cifras de violencia, están los datos de niñas y niños desaparecidos. En el 2020, se registró que al día desaparecen siete niñas, el doble de los registrados en 2018. Asimismo, se habla de 30 y 35 mil menores de edad reclutados por el crimen organizado. Sumado a ello, en México, la mitad de la población infantil vive en pobreza. Si son indígenas, ocho de cada 10 viven en pobreza extrema.

Las cifras ubican a México en el lugar más alto de violencia infantil (OCDE, 2019). Se estima que, si esta tendencia de violencia continúa, en el año 2030, cerca de 10 mil personas morirán antes de los 18 años (Save the Children, 2020). Referente a los estados de la república mexicana que presentan las tasas más altas de violencia en México, encontramos a Guanajuato, Estado de México, Chihuahua y Michoacán. Colocándose

como los lugares más peligrosos para la infancia (REDIM, 2020). Es fundamental agregar que, estos estados se han deteriorado sobre todo en los últimos 12 años, por la presencia de conflictos armados (Valdez, 2015).

Por su parte, la CIDH (2015) agrega que algunas de las formas de violencia a las que están expuestos los niñas y niños en la actualidad son:

- Recibir abusos y violencia en la familia, en la escuela o en la comunidad.
- La falta de cuidados adecuados en su familia y de apoyo de las instituciones del Estado.
- El quiebre al derecho a la educación de calidad. Incluso abandonan por completo sus estudios.
- Haber sufrido discriminación basada en su condición socioeconómica y de origen.
- La ausencia de oportunidades reales para desarrollar su proyecto de vida derivado de situaciones estructurales de exclusión social, lo que en la mayoría de los casos posibilita a que se introduzcan a grupos criminales como la opción más viable.
- Sufrir presiones, abuso, violencia o explotación de parte de grupos que se dedican a actividades criminales, donde se utiliza y explota a niñas y niños para llevar a cabo sus acciones.
- La violencia y abuso que pueden enfrentar por parte de la policía, o cuando entran en contacto con el sistema de justicia juvenil.

Asimismo, la organización Save the Children (2017b) reitera que la infancia debe ser una etapa para que los niñas y niños jueguen, aprendan y desarrollen todo su potencial. En tanto; enfrentar la violencia, como presenciar la violencia o incluso temer la violencia no debería formar parte de la etapa del crecimiento. Sin embargo, resulta una de las rutinas cotidianas de millones de niñas y niños en nuestro país.

De manera general, y a partir de lo expuesto hasta aquí, podemos reconocer que el potencial que las infancias tengan en su desarrollo va a depender de la interacción de al menos dos aspectos: las condiciones de su entorno y la satisfacción de sus necesidades de cuidado por parte de los padres o adultos a su cargo. Referente a las condiciones de los entornos donde las niñas y los niños se desarrollan, vemos cómo de éstos dependerá en

gran medida el bienestar o malestar que presenten las infancias. Hablamos no sólo de lugares físicos como la comunidad, la colonia, la escuela y la casa, sino también de lugares simbólicos que hacen referencia a las subjetividades y representaciones que las niñas y los niños construyen en torno a esos lugares físicos. Respecto al cuidado de los adultos, queremos agregar que no va determinado por el control, el autoritarismo o la imposición, va dirigido a la necesidad que presentan las infancias de ser guiados por presencias adultas, viendo a los adultos como acompañantes, compañeros y orientadores del desarrollo.

En el mismo sentido, podemos reconocer que las infancias contemporáneas están condicionadas por situaciones precarias, violentas, de segregación, pobreza, discriminación y marginación. Evidentemente estas situaciones no son exclusivas de las niñas y los niños, pero sí que son ellas y ellos quienes las padecen y sufren con mayor intensidad. Quizás, esté por demás decir que las consecuencias y los efectos de estas situaciones son realmente alarmantes.

2.3. Conflictos armados: familia y comunidad

La familia y la comunidad se constituirán de forma casi natural como los espacios medulares para la protección y cuidado de los niñas y niños. Idea que cobra doblemente relevancia en escenarios de conflictos armados. En principio, las realidades que viven las familias en contextos de conflicto armado no son para nada similares a las realidades del resto de las familias.

Estas familias no se constituyen bajo el ideal de familia tradicional, pues el conflicto armado ha logrado traspasar las paredes, involucrándose en las formar de hacer y ser de las familias. Incluso en una misma familia, cada miembro sufre diversas consecuencias; desde el secuestro, el desplazamiento, amenazas, extorsiones, hasta la muerte. En conjunto estas situaciones obligan a modificar sus estructuras, sus funciones, dinámicas, reglas, valores, pautas de crianza y los roles de sus miembros.

Agrega Cifuentes (2009) que estas modificaciones constituyen una herramienta adaptativa de supervivencia, para mantenerse en sus lugares de origen y ofrecer protección a sus miembros. Agrega Valencia et al. (2015) que resulta común que la violencia cotidiana del contexto se internaliza y naturaliza en los hogares, surgiendo nuevas formas de relacionarse impregnadas por conductas y discursos muchas veces violentos.

Cifuentes (2009) realiza una síntesis dividida por categorías referente a los efectos que tiene el conflicto armado en las familias. En la cual expone las pérdidas de distinta naturaleza, con impactos en la composición y estructura relacional. Estas pérdidas van desde los propios miembros de la familia, pero también de los territorios. Situaciones que propician la consecuente transformación del nicho afectivo y cultural. El autor también nombra la intromisión de actores y factores externos en la dinámica relacional de las familias, donde existe una constante imposición externa por parte de los grupos armados en torno a normas que regulan la vida cotidiana. Asimismo, se hace alusión a las transformaciones y los conflictos en la relación con el medio interactivo en el que se desenvuelven las familias, por ejemplo; la restricción de reunirse y el cambio de la dinámica comunitaria que empieza a ser dominada por la lógica que imponen los actores del conflicto, pero también sobre el debilitamiento en la organización y los cambios en la estructura de poder y las relaciones de solidaridad comunitaria, la discriminación, la segregación, el señalamiento, la estigmatización y demás situaciones a las que se ven sometidas las familias víctimas de la exclusión, después de haber sufrido desplazamiento. Incluso la desescolarización, el desempleo, la desvinculación del sistema de seguridad social y de los sistemas de intercambio comunitario. Es decir, la imposición de nuevas limitaciones para el acceso a los bienes y servicios necesarios para una vida digna.

Esta categorización nos remite a reflexionar sobre lo crucial que resulta garantizar el bienestar familiar en poblaciones de conflictos armados, el cual debería ser una prioridad en las agendas de los Estados, aún más importante si se pretende proteger a las infancias. Pero, no sólo la familia está sumergida en las dinámicas del conflicto armado, también lo están las comunidades, es decir, casi toda la red que sostiene a niñas y niños, con excepción, tal vez, de la escuela.

Referente a la comunidad, consideramos que esta puede ser la clave en la protección de las niñas y niños en conflictos armados, ya que es un escenario capaz de generar actitudes, conductas, valores y estrategias de respeto y cuidado. Sin embargo, la manera en la que operan los conflictos armados rompe con el orden habitual de la comunidad, viéndose muchas veces amenazada y en riesgo (Escalante, 2012). Incluso es común que los integrantes de los conflictos armados se apropien de los espacios públicos de las comunidades, usándolos para sus actividades ilícitas y para generar temor y control en los habitantes de la comunidad, convirtiéndolos en espacios inseguros.

Moreno y Toledo (2012) señalan, además, que, al encontrarse con una pérdida de los espacios públicos, la comunidad pierde la posibilidad de socializar, fortalecerse y unirse para generar redes en pro de iniciativas para la protección de sus miembros.

Por otro lado, es común que las comunidades que muestran conflictos armados tengan una cultura de tolerancia hacia la violencia, incluso incluyendo actos de violencias como maneras de relacionarse y resolver conflictos dentro de la comunidad (Almanza et al., 2018). Además de la tolerancia y uso de violencia, las comunidades generan dinámicas internas para funcionar pese al conflicto, Soussa (2004) menciona que es común que dentro de estas dinámicas se generan relaciones cercanas con los miembros de los conflictos armados, haciendo alianzas con éstos, inclusive legitimando y protegiendo sus acciones. Esto implica que las comunidades desacrediten los códigos y reglas institucionales establecidos por el Estado.

Bajo esa misma idea Mendoza (2008) agrega que esta aceptación y aprobación del conflicto armado muchas veces está ligada a las condiciones de pobreza de las comunidades, donde los grupos criminales especialmente asociados a narcotráfico utilizan como estrategia esa condición de vulnerabilidad para ofrecerles empleos, préstamos, favores y en ocasiones mejorando la infraestructura de la comunidad.

A manera de cierre, pensamos que estos tres escenarios serán las posibilidades que tienen las niñas y los niños de ser protegidos ante las realidades adversas que viven día con día. Pese a ello, vemos cómo estos espacios también están siendo violentados y sumergidos en dinámicas de control y violencia. Parece ser que en estos contextos todo se resume en pérdidas. Obligando en todas las escalas a transformar sus estructuras, generando incertidumbre, inestabilidades y en algunos casos aceptación y naturalización de ese cúmulo de complejidades que trae consigo el conflicto armado. Donde las niñas y niños como ya se ha mencionado, es la población más vulnerada; perder a los padres, presenciar enfrentamientos, interactuar con gente armada, ver morir a seres queridos, escuchar discursos violentos, abandonar sus hogares, no poder asistir a la escuela con normalidad, verse obligados a participar en actividades ilícitas, la fragmentación de la vida comunitaria y familiar, entre muchas otras situaciones: son las realidades de estas infancias en México, donde los derechos humanos no figuran, o no existen.

2.4. Efectos y consecuencias

Los efectos y consecuencias son de los temas más estudiados dentro las implicaciones de los conflictos armados. Específicamente sobre la violencia generalizada en la que se ven enrolados las niñas y niños que viven en zonas de conflicto. De manera general, el conflicto irrumpe en una etapa fundamental del ciclo vital en la que se están construyendo no sólo las bases de un desarrollo físico y neurológico, sino también de personalidad e identidad (Cifuentes, 2009). Al referirnos a contextos de enfrentamientos armados, el bienestar físico se encuentra en igual de riesgo. Las niñas y los niños resultan muertos o heridos, sufren amputaciones, o pérdida de algún sentido como la vista y la audición. Al igual, muestran afectaciones a nivel psicológico, influyendo en la percepción del mundo, y en la de sí mismo (Behrman et al., 2004).

Las principales manifestaciones de esa ausencia de bienestar están relacionadas a problemas emocionales y comportamentales (Fragoza, 2012). Por ello que sea común que las niñas y los niños que están expuestos a constantes actos de violencia directa o indirecta presenten bajo control de impulsos, trastornos de oposición, conducta oposicional desafiante, rasgos depresivos, síntomas de estrés postraumático, altos niveles de angustia, ansiedad y sentimientos de inseguridad (Klevens, 2012). A su vez también manifiestan trastornos relacionados con la salud; trastornos del sueño e incontinencia. Así como afectaciones cognitivas, mostrando problemas de atención, concentración y memoria (Save the Children, 2017a).

Ospina-Alvarado et al. (2014) mencionan que uno de los efectos más notorios son los sentimientos de venganza y temor, éstos como una característica de sus interacciones cotidianas en la familia y otros ambientes, en los cuales se internalizan múltiples violencias. Referente al temor, surge de la falta de seguridad y de protección, dirigido especialmente a las posibilidades que existen de que algún ser querido sea lastimado.

Adicional al temor y la venganza, la condición de infancia se constituye a partir de la presencia de historias de vida de niñas y niños marcadas por la tristeza y el dolor, principalmente frente a la pérdida de personas cercanas. Al mismo tiempo, la culpa, la desconfianza y la victimización son elementos constitutivos de la condición de infancia en conflictos armados (Ospina-Alvarado et al., 2014).

Lo anterior tiene como resultado que se incremente el riesgo de apropiarse de comportamientos agresivos, impidiendo además que lleven a cabo relaciones sociales sanas (Pereda 2012). Otra consecuencia se relaciona a la ausencia de futuro, al estar presente el temor a la muerte. Agrega Lozano (2015) que “Los niños no se atreven a imaginar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos, o no creen que sea posible, la muerte es para ellos algo muy cercano” (p.12).

Bleichmar (2009) menciona como en escenarios de conflictos armados se tiende a naturalizar e internalizar la violencia cotidiana del contexto, desde las niñas y niños, pero también desde el contexto. Es decir, se va normalizando la violencia, desde adentro como desde afuera, como formas de vida aceptable, lo que sucede de manera común en la población infantil, donde gradualmente la violencia se va aceptando e imitando como una forma viable de resolver problemas, pues es lo que se conoce y lo que se sabe. Incluso las propias niñas y niños víctimas de violencia, no alcanzan a percibir que están siendo violentados, y no es que no lo sientan, es que no lo pueden hacer consciente (Martín-Baró, 1984). En la etapa de niñez es difícil razonar cuando se es objetivo directo de violencia, se acepta, pero no pasa por un esquema de razonamiento. Incluso la posibilidad de comprensión es menor cuando sólo se es testigo de la violencia, pues no se cuenta con elementos para entenderla (Pinheiro, 2006).

Agrega Estrada et al. (2003) que, incluso los juegos, representaciones, creencias y discursos de las niñas y niños están condicionados por el conflicto armado. Mientras que Emmerich (2011) señala como los conflictos armados relacionados al narcotráfico en México, están teniendo un impacto cultural, en especial en los niños, manifestando sus deseos por enlistarse en las filas de los grupos criminales, admirando a los líderes de estos grupos e imitando las acciones de éstos. Pero también en otras acciones como; la hipervaloración de la agresividad y la justificación de la justicia privada (Almanza et al., 2018).

Sumándole a ello, lo común que resulta que las niñas y niños tengan familiares o conocidos que pertenezcan a algún bando de los conflictos armados, ello facilita el contacto con estos grupos y a sus formas de proceder, convertido el conflicto en un hecho habitual en la vida de varias menores (CIDH, 2015). Lo cual implica que las niñas y niños vayan naturalizando esa manera de vivir y de hacer, como una manera viable de vida.

Asimismo, el conflicto armado constituye un desarraigo a los espacios que se habitan, siendo un efecto puntual de los conflictos armados. Donde las familias se ven obligadas a desplazarse a otros lugares para protegerse de las violencias, en este desplazamiento forzado, las niñas y los niños también se ven afectados más que otra población, pues además de crecer en medio de profundos cambios que afectan su desarrollo cognitivo y social, en algunos casos las niñas y niños se ven en la necesidad de desplazarse solos, separándose de sus padres y madres (Humanium, 2018). Esta situación implica un desequilibrio no sólo físico espacial, sino emocional, viéndose obligados a perder todo lo que hasta ese momento se conocía y quería; valores, tradiciones, amigos, escuelas, hogares, cosas y lugares significativos.

La organización Humanium (2018) agrega que los conflictos armados generan efectos y consecuencias diversos en las niñas y niños, de ahí que se piense en categorizar estas afectaciones. De manera particular esta organización señala que las infancias son vistas como víctimas civiles en todos los casos. Pero existen particularidades como las niñas y niños soldados, definiendo a éstos como cualquier persona menor de dieciocho años que sean miembros de grupos armados gubernamentales o no. A su vez, otra categoría serían las niñas y niños huérfanos, situación común en contextos de conflictos armados. O, las niñas y niños heridos o en situación de discapacidad y encarcelados, temas pocos estudiados, sobre todo en México.

Bajo otra directriz, Pinheiro (2006) menciona que en los conflictos armados las formas de violencia a las que están expuestas las niñas y niños, así como los efectos que produzcan en éstos, dependerá del sexo y de la edad. De manera general; los varones están más expuestos a la violencia física, a los homicidios, y a ser cooptados y explotados por el crimen organizado en todo tipo de actividades incluidas acciones violentas. Teniendo como efecto conductas más dirigidas hacia la ruptura de normas y consumo de drogas (Vera et al., 2015). Mientras que las niñas mujeres sufren más violencia por razón de género, en especial son objeto de violencia sexual, siendo más propensas a violaciones, acoso sexual, desnudez forzada y esclavitud sexual (CIDH, 2015). En ambos casos, se asocian también un bajo rendimiento escolar (Haroz et al., 2013).

En México, por ejemplo; los niños están involucrados en toda la línea de la industria del narcotráfico; los de menor edad trabajan como vigilantes, los que están un poco mayores se ocupan de trasladar drogas; y, a partir de cierta edad, entre los 15 y los 16 años

comienzan a ser captados como sicarios. Referente a las niñas se asocian con el empaquetamiento de la droga (Emmerich, 2011).

Finalmente, es importante identificar las áreas de oportunidad de estos escenarios, donde el papel de las familias y las comunidades son valiosas para minimizar estos efectos y en algunos casos evitarlos. Creemos que es posible, incluso, algunas investigaciones han encontrado como desde estos espacios se pueden generar campos y redes de protección (Quiroga et al., 2015; Diker, 2009; Caballo, 2007). Teniendo una suma de potencialidades en contrarrestar estos efectos. Es decir; la presencia, apoyo y contención de estas instancias son claves en la protección y bienestar. Para ello es esencial el compromiso de los organismos del Estado, de las redes independientes y en general de toda la sociedad interesada en el bienestar y desarrollo de las infancias en conflictos armados. En síntesis, los espacios relaciones son oportunidades de construir escenarios distintos que posibiliten y acompañen a las infancias. La familia, la comunidad, así como la escuela figuran hoy en día como un terreno con múltiples posibilidades.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN Y ESCUELA EN ZONAS DE CONFLICTOS ARMADOS

La educación permite pensar nuevas posibilidades, las que muchas veces son arrebatadas por las realidades que enfrentan cada nación. Dentro de esas realidades, se encuentran las instituciones educativas instaladas en zonas de conflictos armados. Mismas que nos incitan a pensar en el papel de la educación en tal problemática. Así como las implicaciones que surgen en las escuelas que están en medio del conflicto armado, las respuestas que han tenido, los efectos y consecuencias en las prácticas docentes y en los estudiantes que habitan una escuela permeada por estas realidades y finalmente qué tipo de abordaje se da del conflicto armado en el currículo y los contenidos escolares. Son estas indagaciones las que integran el tercer capítulo.

La apuesta es que la educación y la escuela, así como todos sus actores: el sistema educativo, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, son una oportunidad y una fortaleza para transformar las situaciones violentas de los conflictos, pero también para transformar sus vidas y las realidades que subyacen de ellas. Por ello, es que consideremos la educación y a su máxima expresión: la escuela, como una posibilidad para abordar el conflicto armado.

Sin embargo, pareciera que los sistemas educativos, los Estados y las organizaciones internacionales, no han logrado potencializar esas fortalezas. Ello ha implicado que la educación en zonas de conflicto armado sea invisibilizada. Por ende, se desconoce en la mayoría de los casos la repercusión que tienen los conflictos armados en la educación. Se sabe por ejemplo que los conflictos han causado efectos devastadores en los sistemas educativos, pero sobre sus peculiaridades apenas se ha comenzado a informar. Las repercusiones de esta falta de interés y de responsabilidad se dirigen en minimizar los aportes que puede proveerse desde los mismos espacios educativos.

Esta situación queda evidenciada en las escasas investigaciones y propuestas que existen en torno al tema, por ende, el conocimiento producido es mínimo. Por ejemplo, la vulnerabilidad educativa no suele ser un asunto visible en los análisis de los conflictos armados. Pese a ello, se evidencia la necesidad de protección al derecho a la educación de las niñas y niños, así como la atención a esta necesidad en medio de confrontaciones

armadas. Pensamos que una educación de calidad, accesible y permanente contribuye a contrarrestar la violencia.

Por otra parte, bajo la lógica de esta investigación, la escuela se concibe como institución de cambio. La cual debe generar recursos para adaptar e implementar metodologías que respondan a las necesidades de los estudiantes. En el caso de la educación impartida en los conflictos, ésta deberá propiciar cambios de actitudes, valores y comportamientos dirigidos a potencializar la cohesión social, las relaciones saludables y el cuidado de sí mismos; además de dotar de aprendizajes para la resolución de conflictos sin violencia.

A su vez, hemos encontrado que la mayoría de los estudios relacionados con la violencia escolar son vistos desde el paradigma del maltrato entre iguales, conocido generalmente como bullying. Pero, el tipo de violencia al que nos referimos en esta investigación no se ve representado en esas investigaciones. Es decir, cuando hablamos de violencia escolar generada por conflictos armados nos referimos a actos de violencia armada contra estudiantes, docentes y directivos, donde incluso la educación y en específico la escuela se convierten en centros de ataques en el conflicto. Muchas veces esta violencia se manifiesta en amenazas, manipulaciones, temores, homicidios, reclutamientos forzados, incluso, la destrucción del recinto escolar.

Asimismo, tal como lo menciona Cervantes (2014) las niñas y niños que conviven y viven en el conflicto, también se ven afectados en su capacidad de concentración. Están pendientes de otros temas, van a la escuela con miedo y aparecen nuevas necesidades de aprendizaje a las que la educación debe dar respuesta. Estas situaciones han de ser tomadas en cuenta cuando se reflexiona en el hacer y ser de la educación. De manera general, tal como lo menciona O' Malley (2010), las niñas y niños que crecen en escenarios de conflicto armado tienen pocas probabilidades de desarrollar todo su potencial de aprendizaje.

De ahí que consideramos que la escuela desde sus actividades principales: la enseñanza, el aprendizaje y la socialización se vea limitada también por el conflicto. Cada vez es más evidente cómo el conflicto se apodera no sólo de las instalaciones de la escuela como espacio físico, sino también de los pensamientos, reflexiones y discursos que surgen de manera simbólica al interior de las aulas y donde el conflicto armado se hace presente.

Por su parte, los profesores y los estudiantes, ambos elementos esenciales en estos escenarios, también se han visto violentados por el conflicto, obligando a modificar la estructura, las prácticas y los contenidos escolares. Pese a ello, han generado recursos para sobrevivir a esas situaciones.

Bajo esas circunstancias la educación y la escuela surgen como herramientas esenciales cuando se pretende combatir o minimizar los efectos negativos de los conflictos armados. Pueden ser impulsoras y generadoras de sociedades pacíficas, cohesionadas y resistentes, contribuyendo indiscutiblemente a evitar o reparar los efectos que deja el conflicto. Por otro lado, comprendemos que tanto la educación como la escuela no provocan las guerras ni acaba con ellas, pero sí que pueden contribuir a crear las condiciones idóneas para propiciar ambas posibilidades. Desgraciadamente, la escuela aún no es entendida bajo ese potencial, siendo un espacio desaprovechado.

Es necesario entonces pensar en estrategias de prevención, atención y resolución. Para ello, las instituciones encargadas tienen que visibilizar en un primer momento las realidades de las escuelas en zonas de conflicto armado. A su vez, es necesario la implementación de políticas y estrategias basadas en las experiencias internacionales y nacionales para trabajar en pro de una educación de calidad para todos y todas. De lo contrario, mientras se ignore el conflicto seguirá traspasando las paredes y convirtiendo a las escuelas en sus escenarios.

3.1 El papel de la educación ante los conflictos armados

La educación es uno de los instrumentos más poderosos para el desarrollo de cada nación, y al mismo tiempo, el camino hacia el bienestar de las personas. Al ser humano le permite ampliar la comprensión y explicación del mundo que lo rodea y del lugar que ocupa en él, ello bajo dos dimensiones: individual y social. De ahí que la UNESCO (2015) enfatice que la finalidad de la educación en el siglo XXI debe ser, ante todo: “Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás” (p.36).

En consecuencia, la educación no se remite únicamente a la adquisición de contenidos y aptitudes, abarca un cúmulo de elementos que permiten desarrollar valores de respeto hacia el otro, hacia sí mismo y hacia la propia vida. Elementos necesarios en la búsqueda de sociedades armoniosas, tolerantes, justas y equitativas. Bajo esa idea, la

educación debe promover el respeto a la vida, la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia, la diversidad social, el sentido de solidaridad, la cooperación humana, la tolerancia y la responsabilidad compartida de un futuro en común (UNESCO, 2015). De tal forma que sea un medio y un fin en la transformación y reconstrucción de múltiples posibilidades en el ser y hacer.

Para que la educación cumpla esa función, es necesario que sea entendida y respetada como lo que es: un derecho humano fundamental. Sin esa condición, poco se puede lograr. En ese sentido, la definición jurídica de este derecho se basa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948), en el Convenio de Ginebra de 1949 y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 (Save the Children, 2017c). En los tres casos se considera que el derecho a la educación es vinculante en todas las circunstancias y ha de ser protegido incluso en las situaciones de crisis y emergencias resultantes de un conflicto armado.

Sin embargo, la dificultad para el cumplimiento de los derechos que asiste a estas personas y que protege el derecho a la educación, radica en las características de los conflictos armados actuales, pues hoy no se enfrentan Estados, sino son los actores de los conflictos armados, mismos que no reconocen ni respetan esos marcos jurídicos. Por ello, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000 planteó la necesidad de una declaración clara e integrada sobre la protección que merecen y necesitan las poblaciones que presentan conflicto armado de esta naturaleza, en ese mismo Foro se replanteó el derecho humanitario del que deben beneficiarse las escuelas en épocas de conflicto (UNESCO, 2011).

De manera particular en México, país que nos ocupa, la educación se convirtió en un derecho desde 1987 en el marco de la Ley Orgánica de Instrucción Pública. En ella se estableció que la educación es obligatoria, gratuita y laica. Esta ley fungió como base en la elaboración del Artículo Tercero Constitucional, que en esencia establece que todos los mexicanos tienen derecho a la educación. Bajo esa lógica, se crea la SEP en 1921, con el objetivo de fomentar, organizar, promover y orientar la educación en México. Actualmente su misión es velar y garantizar el derecho a la educación, derecho que comprende a todas las niñas y niños, asegurando la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer y obtener los resultados de una educación de calidad (SEP, 2013).

En la misma línea, la SEP (2013) argumenta que se debe brindar una educación de calidad, que responda a las exigencias de nuestro tiempo; se compromete también a mejorar el funcionamiento del sistema educativo, reformando la educación a fin de asegurar la eficacia en el diseño e implementación de las políticas para garantizar que éstas se centren en el alumno, el docente y la escuela. En ese sentido, se esperaría que la educación en México responda a las necesidades reales que presenta la población, las cuales se diversifican y multiplican en poblaciones de conflicto armado.

Cabría aclarar que cuando se plantea la educación como una herramienta para generar escenarios pacíficos o menos violentos, se remite a ésta como un puente y un elemento cardinal en el cómo se enfrenta, se entiende y se interviene en los conflictos armados, incluso de cómo surge el conflicto. En torno a ello, hay investigaciones que abordan la existencia de una estrecha relación entre el surgimiento de un conflicto armado y la educación, relacionada específicamente al acceso y la calidad que muestra la educación en cada lugar. Estas características van a tener una doble funcionalidad, por un lado, la educación puede ser un poderoso factor de paz y cohesión social, pero por otro, puede ser un factor indirecto en el origen y la permanencia de los conflictos (Ospina, 2016).

La segunda función surge a partir de varios factores: segregación, exclusión, desigualdad, actitudes de intolerancia y discriminación. Estas características pueden ser usadas como instrumentos que conducen y contribuyen al aumento y prolongación de sociedades violentas, y como resultado, proclives al surgimiento de conflictos. Al respecto, Ospina (2016) agrega que la educación tiene el potencial a través de los sistemas y políticas educativas, de ser utilizada como un arma para justificar el uso de la violencia, promoviendo nacionalismos y patriotismos extremos; estas características se muestran en casi todas las guerras que ha presenciado la humanidad.

Por otro lado, el acceso y la permanencia a la educación es un elemento central que incide en el surgimiento del conflicto armado. Cabría señalar que la falta de acceso a la educación no necesariamente es una causa directa del conflicto armado, pero sí debe valorarse como elemento de riesgo. Por ello se coincide con Arias et al. (2009) en que, “garantizar el derecho a la educación es probablemente el camino más certero de garantía de otros derechos” (p.23). Por su parte la UNESCO (2011) identifica tres elementos en los que la educación puede potencializar el surgimiento de conflicto armado:

1. La insuficiencia de la educación
2. La desigualdad en el acceso a la educación
3. El carácter inadecuado de la educación.

La educación por sí misma no puede resolver el acceso desigual a la educación, pero sí puede promover conductas de respeto, tolerancia, aceptación a la diversidad y solidaridad, así como el fortalecimiento y el desarrollo de conocimientos y conductas que contribuyan a la cohesión social y al desarrollo de relaciones pacíficas. De igual modo, puede hacer más pertinente la educación a los contextos y diversificarla. Específicamente en México, las desigualdades sociales constituyen el principal factor para el crecimiento de los conflictos armados y el no acceso a la educación, es consecuencia de la pobreza y exclusión social, así como de la desigual distribución de recursos para las escuelas de las zonas más pobres y de las comunidades que están en las zonas de conflicto.

Bajo la misma lógica, Brown (2011) identifica algunos efectos de la educación relacionados con las causas de los conflictos armados, es decir, cómo la educación puede operar e intervenir en las dinámicas de los conflictos, para ello el autor organiza estos aspectos de la siguiente manera:

- Efectos de la educación en la estructura socioeconómica: donde el sistema educativo se constituye como una instancia elemental, por medio de ésta es posible transmitir y mantener las desigualdades sociales respecto a la condición socioeconómica, al género, la religión, la etnia, la orientación sexual y la cultura. Así como valores que se mantienen en el interior del sistema educativo y la sociedad. Las tendencias de los conflictos contemporáneos muestran que parte de su raíz se encuentra en este tipo de desigualdades sociales.
- Efectos políticos de la educación en la dinámica del conflicto: se aborda cómo la educación puede ser usada como herramienta para la exclusión, promoviendo una única identidad nacional, un solo idioma oficial o reforzando narrativas etnocentristas, nacionalistas, racistas y sexistas.
- La exclusión cultural en el sistema educativo: negar la existencia de ciertas culturas, grupos étnicos y religiosos puede producir diversos impactos en los conflictos

armados. Por ejemplo, en el desarrollo de contenidos educativos bajo una única preferencia cultural o identitaria puede generar discriminación y exclusión.

- La educación como un espacio para el reclutamiento: donde la escuela y otros espacios educativos pueden dar lugar al adoctrinamiento y el reclutamiento directo de grupos minoritarios y excluidos para la participación en el conflicto armado.

Bajo esa idea, consideramos que el papel de la educación en contexto de conflicto armado es una espina dorsal y como tal necesaria. Concordamos con Rojas y Villegas (2011) cuando plantean que la educación es una figura de cambio y transformación en escenarios de conflicto armado. Además, permite ofrecer sentido de estabilidad, pertenencia, normalidad, estructura, esperanza, fomenta valores de igualdad, confianza, respeto y valoración hacia sí mismo y hacia los demás; proporciona elementos para la recuperación psicosocial como la socialización, fortalece redes sociales con los pares, donde se pueda dialogar, reflexionar y brindar apoyo mutuo. En síntesis, genera habilidades para la construcción y el mantenimiento de un futuro de paz (Cervantes, 2014).

Por otro lado, Rodríguez (2016) y Ruiz (2016) plantean que la educación permite generar habilidades para escapar de realidades dolorosas y violentas, mostrando un valor de escape ante las adversidades. Pese a ello, pensamos que más allá de escapar de esas realidades, la educación también sirve de puente en la construcción de paisajes menos violentos, donde se generan nuevas capacidades no sólo en función de escapar, sino de comprender y actuar en esas realidades.

Sabemos que no es una tarea sencilla, incluso en el mismo proceso de pensar la educación de esta manera surgen infinidad de retos. Como menciona la UNESCO (2015) si lo que se busca es que la educación tome un papel central en los lugares que presentan conflicto armado, primeramente tendrá que trabajar bajo las necesidades que van surgiendo propias del mismo conflicto armado, en segundo lugar, deberá generar nuevos enfoques del aprendizaje que propicien la equidad social, la inclusión, la solidaridad, la diversidad cultural, el respeto y la responsabilidad; y en tercer lugar, tiene que promover los Derechos Humanos, la dignidad y la justicia social.

Para ello es nodal que los postulados educativos que fundamentan el papel de la educación sean humanizantes, enfrentándose con los intereses de aquellos que han utilizado la educación como arma de guerra; enfrentamiento que se debe dar desde la

misma educación, a partir de nuevas ideologías y desde la comprensión e interpretación que aporten a la superación del conflicto armado (Medrano et al., 2015). Lo ideal sería que se vincule y se transforme el sistema educativo y se reconozca como servicio público.

En ese sentido, es fundamental recordar que ya desde 1996 Delors hablaba de cuatro pilares esenciales para la educación, a saber: 1. Aprender a conocer, 2. Aprender a hacer, 3. Aprender a ser y 4. Aprender a vivir juntos. Estos pilares siguen siendo apropiados en nuestros días, más aún cuando se pretende abordar el papel de la educación en contextos atravesados por conflicto armado.

Así pues, la educación tiene fortalezas y potencialidades para contrarrestar los efectos del conflicto armado, pero hasta ahora éstas han sido desvalorizadas. La misma UNESCO (2011) plantea cómo históricamente los conflictos armados en relación con los efectos y consecuencias que muestran en la educación y viceversa, han sido invisibilizados, en específico esta falta de visión es llamada: “La crisis encubierta” (p.17). Pese a que todo conflicto armado es diferente de los demás, y sus consecuencias para la educación son también diferentes, todos tienen en común puntos recurrentes, en ese sentido la UNESCO (2011) señala cuatro deficiencias sistémicas en las acciones que han emprendido los gobiernos y las instituciones internacionales y nacionales en torno al tema de la educación y los conflictos armados:

1. Deficiencias en la protección: referida a la mínima intención de hacer algo para evitar que las niñas y niños resulten afectados en los conflictos armados. Se subraya que los gobiernos nacionales no actúan basándose en sus responsabilidades éticas, ni en sus obligaciones jurídicas para proteger a los civiles que se ven atrapados por algún conflicto armado. Existe una cultura de impunidad en torno a los atentados y ataques armados contra menores, docentes y escuelas, que constituye un obstáculo considerable para la educación.
2. Deficiencias en la prestación de servicios educativos: esta categoría se relaciona al escaso apoyo y atención recibido por las familias que intentan garantizar la educación de sus hijas e hijos. Los padres y madres, así como las niñas y niños afectados por conflictos armados muestran determinación por mantener a toda costa la educación en circunstancias adversas. Pese a ello, la comunidad

internacional no realiza un esfuerzo semejante. La educación sigue siendo uno de los ámbitos desatendidos en un sistema de ayuda humanitaria.

3. Deficiencias en la recuperación y reconstrucción: algunos convenios internacionales de paz ofrecen a los gobiernos de países en situaciones de conflicto armado la posibilidad de elaborar y aplicar estrategias de recuperación y reconstrucción. Pero generalmente no se actúa a tiempo. Situación relacionada específicamente a que los países en situaciones de conflicto armado fungen como intermediarios en la ayuda humanitaria y la asistencia, donde muchas veces en esa intermediación los procesos de ayuda se quiebran.
4. Deficiencias en la construcción de la paz: bajo esta categoría se entiende que la educación aparte de ser el futuro de cada nación, debe ser también la base en la construcción de paz. De ahí que la educación pueda desempeñar un papel esencial en esa construcción. Sin embargo, parece ser un aspecto poco prioritario por parte de los Estados que presentan conflicto armado. Desde la inmediatez que representa el propio conflicto se buscan generar acciones momentáneas para solucionar o al menos minimizar sus efectos, dejándose de lado acciones a largo plazo (p.17).

Por otro lado, también se identifica el uso desmedido de recursos que hacen los países en miras de enfrentar el conflicto armado, en esa situación la educación se ve afectada, pues recibe un tratamiento casi nulo, por ejemplo, en relación con el desarrollo económico, se incrementa la pobreza, pues se desvían los recursos que deberían ir destinados a inversiones productivas a gastos militares improductivos (UNESCO, 2011). Todas estas deficiencias están arraigadas en las prácticas institucionales. No obstante, se pueden aportar para cada una de ellas soluciones prácticas y asequibles. Los elementos clave para conseguir cambios pueden ser; una firme voluntad política, un reforzamiento de la cooperación internacional y la elaboración de respuestas multilaterales.

Cabe señalar que existen acciones internacionales implementadas desde la educación en relación con los conflictos armados, éstas, aunque son relativamente recientes, han mostrado resultados eficaces en los países en que se han aplicado. Como ejemplo está la educación en situación de emergencia orientada a toda situación que coloca en peligro el acceso, permanencia y goce del derecho a la educación. Para ello, se buscan medidas y acciones como: protección de la vida, garantía de la supervivencia, prevención

del reclutamiento forzado de menores, de explotación, de abuso sexual y de trabajo infantil. Además, brinda ciertos apoyos educativos dirigidos hacia el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos, la construcción de paz y la recuperación física y emocional de los implicados (UNICEF, 2006). También implementa acciones dirigidas a la comunidad como el desarrollo de habilidades para manejar situaciones de crisis, la construcción de estructuras físicas y comunitarias, y educa en la esperanza por un futuro mejor como forma de remediar y superar la crisis, especialmente entre niñas, niños y adolescentes (Ospina, 2016).

A partir de lo anterior, se fundó la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, 2007) dentro de sus propósitos se encuentra vigilar el adecuado acceso del derecho a la educación en tiempos de emergencia, y propiciar su aporte en la reconstrucción después de la crisis. Como parte de esta iniciativa, en el año 2004, esta Red desarrolló una serie de normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana. Esas normas se constituyen como herramientas para llevar a cabo acciones y esfuerzos que permitan alcanzar un nivel mínimo de acceso a la educación y a los suministros adecuados para cumplir este derecho, mismas que se desarrollan a partir de cinco categorías de acción (INEE, 2007):

1. Normas mínimas comunes a todas las categorías: orientadas en la participación comunitaria, el uso de recursos locales, la evaluación de las necesidades y la consideración de los posibles programas.
2. Acceso y ambiente de aprendizaje: enfocado en el fomento y acceso a las oportunidades de aprendizaje y su vinculación con otros sectores: salud, agua, saneamiento, nutrición y vivienda.
3. Enseñanza y aprendizaje: centrado en la promoción de la enseñanza y el aprendizaje efectivos, en aspectos como: a) plan de estudio, b) capacitación, c) instrucción y d) evaluación.
4. Docentes y otro personal educativo: dirigido a la administración y gestión de recursos humanos en el campo de la educación, el reclutamiento, la capacitación y la participación docente.

5. Política educativa y coordinación: son las normas que guían la formulación, promulgación, planificación, implementación y coordinación de la política educativa (p.9).

Ahora bien, como se mencionó líneas atrás la educación por sí misma no es una causa directa de los conflictos armados, pero sí puede ser un factor que contribuya a la generación y legitimidad de éstos. Por otro lado, y a pesar del gran potencial que tiene la educación, tampoco es capaz de solucionar por sí sola los conflictos y la violencia que generan, pero sí es una condición para conseguirlo, pues contribuye en la construcción de sociedades más pacíficas, que rechacen la cultura de la violencia y aspiren al fomento de una cultura de paz. De ahí que sea un medio fértil para emprender acciones en escenarios de conflicto. Así pues, si lo que se busca es que la educación sea una herramienta de vida y no una herramienta para el conflicto, tendría que priorizar el papel de la escuela en escenarios de conflicto armado.

3.2 La escuela en zonas de conflictos armados

Si la escuela no está en condiciones de proteger y cuidar, tampoco está en condiciones de enseñar y aprender. Habría que reconsiderar entonces el ser y hacer de la escuela. La escuela no sólo es un espacio físico con cierta estructura y organización. Sino también es un espacio simbólico que trasciende al mero espacio físico; haciendo alusión a todo aquello que se genera dentro de ella: los aprendizajes, enseñanza, relaciones y afectos, que no pueden resumirse a paredes, salones y colores. En ese sentido Freire (1988) menciona que:

La escuela es [...] el lugar donde se es [...] no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos [...] Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima [...] En la escuela no es sólo estudiar [...] es también crear lazos [...] es convivir, es unirse. (p.40)

Concebir así a la escuela, permite entender que la transmisión de conocimientos no es su única función. Menciona Bleichmar (2008) que por mucho tiempo se ha entendido que el papel central de la escuela es justamente el de transferir y aplicar conocimientos, sin pensar por ejemplo en la creación de los mismos. Donde muchas veces son éstos los que permiten construir lazos sociales, de tal forma que también sea un espacio primordial de socialización, en el cual las niñas y niños pueden construir relaciones interpersonales positivas y constructivas.

En ese mismo sentido, otro papel fundamental de la escuela es propiciar condiciones educativas para que todos sus miembros sean capaces de llevar una vida humana digna. Planteamiento complementado por exigencias de justicia, respeto, reconocimiento y cuidado (Echavarría et al., 2014). Bajo los anteriores lineamientos la escuela debería ser un centro de reflexión constante referente a sus prácticas y estrategias, las cuales tendrían que estar dirigidas a favorecer interacciones en función del desarrollo humano, la democracia, la justicia, el reconocimiento y promoción de los Derechos Humanos (Echavarría et al., 2014).

De ese modo, la institución educativa juega un papel fundamental en la formación de seres humanos comprometidos con el devenir de nuestro país. Dicha formación estaría justificada en tres tipos de argumentos de acuerdo con Echavarría et al. (2014):

1. Político: orientado a problematizar los diversos procesos, procedimientos e intencionalidades de la configuración de una práctica ciudadana. Los temas recurrentes y que resultan indispensables son los derechos y los deberes; la gobernabilidad, la configuración de identidad ciudadana con el Estado y la nación, el reconocimiento de la ley, sus procesos de constitución, las posibilidades de transformación, la identificación de modos de participación ciudadana, sus efectos en la transformación de las problemáticas sociales, sus impactos en la dignificación del ciudadano y el reconocimiento de los procesos de cómo los ciudadanos se cohesionan con el sistema político.
2. Moral: enfatiza en los sentidos de lo humano, la dignificación de los ciudadanos, los criterios y los principios que coadyuvan en la constitución de acciones para igualdad en los ciudadanos y en los programas estatales. De igual manera, contribuye a

identificar necesidades individuales y sociales que deben posicionarse públicamente como una preocupación de toda la ciudadanía.

3. Pedagógico: profundiza sobre los contenidos, conocimientos e interrelaciones entre la formación política y ética, y las acciones ciudadanas. Los temas propuestos para la discusión son el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, reconocimiento de los mecanismos de participación ciudadana necesarios para reconocer y exigir los derechos.

A partir de estos tres argumentos la escuela se convierte en un potente elemento de protección, a menos que se consiga canalizar las necesidades propias del desarrollo de la personalidad de la niña o el niño, tanto en la dimensión de su individualidad como de su pertenencia a un grupo o comunidad (CIDH, 2015). Es decir, la escuela puede constituirse como un destacado factor protector de las niñas y niños, siempre y cuando se constituya en un espacio que vela no solo por la educación formal de los menores, sino que tome en consideración sus derechos, empoderando y habilitando para ejercerlos y defenderlos.

Conviene subrayar que la escuela es el tema central de esta investigación, por lo cual existe un interés especial por analizar los planteamientos que se han hecho en torno a la escuela y su relación en el conflicto armado. En ese sentido, y tal como las personas son plurales y diferentes, las escuelas también lo son. Aún y cuando tienen objetivos similares, las realidades que se experimentan en cada espacio escolar son diversas y responden a escenarios y necesidades particulares. Tal es el caso de las escuelas que se encuentran en contextos de conflicto armado.

En ese sentido los conflictos armados muestran repercusiones en los sujetos y en las instituciones, en tal caso, las escuelas no están exentas de las manifestaciones del conflicto armado, de hecho, es la escuela una de las instituciones más afectadas, pues los conflictos armados destruyen no solo la infraestructura de las escuelas, sino también los sueños y las esperanzas de niñas y niños.

Cabe señalar que es un tema con reciente visibilización. Sin embargo, éste no es un tópico nuevo, pues desde 1990 en el marco de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se abordó la forma en que los conflictos armados son un impedimento para el acceso al derecho a la educación (Ospina, 2016). A su vez, unos años después, en la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1996 se publicó el informe de Graça Machel,

en donde se abordan, entre otras cosas, los riesgos que presentan las escuelas en conflicto armado. Específicamente se menciona lo siguiente:

...Las escuelas sirven de objetivos, lo cual se debe en parte a su gran visibilidad. En las zonas rurales, tal vez el edificio de la escuela sea la única estructura permanente sustancial y por ello es muy probable que reciba disparos o sea objeto de cierre o de saqueos (ONU, 1996, p.60).

Estos primeros abordajes, aunque breves y generales, representan un hito elemental en la temática; por primera vez en la historia se hace visible una problemática silenciada. Donde se logró que las Naciones Unidas hicieran un primer llamado a los Estados para extremar precauciones y actuar en función de sus obligaciones en estos contextos. A pesar de ello, no se mostró interés por generar conocimientos en el tema, los Estados atendieron el llamado, pero poco se generó en función de ello. Con el paso del tiempo afortunadamente han surgido más estudios, y pese a que no son tantos como se esperaba, muestran un panorama general sobre las situaciones, implicaciones y repercusiones que muestran las escuelas en ambientes de conflicto armado.

Bajo esa línea, investigaciones destacan como las escuelas han sido utilizadas por los actores armados como: zonas de campamento, bases, refugio, trincheras, para hacer proselitismo, para reclutar, para almacenar armas, como lugares de entrenamiento, y para realizar acciones de tortura y detención (Cervantes, 2014; Izquierdo, 2015; Ospina, 2016). El resultado es que los centros escolares pasan de ser el lugar idóneo para el desarrollo humano de niñas y niños, a ser el lugar idóneo para operar el conflicto armado, dicho de otra manera, la escuela como arma y objetivo de guerra.

Del mismo modo, cuando hay confrontaciones armadas en las comunidades, al ser la escuela el lugar con mayor infraestructura, son utilizadas también como espacio de protección para las comunidades, como una especie de albergue temporal. En ambos casos, se remite la ocupación de la escuela, lo que significa que el proceso educativo se detiene y que la comunidad educativa se pone en riesgo (Romero, 2013). Cabría agregar que en el caso de la ocupación que remite a la comunidad, se vislumbra cómo la escuela aún y con todas las carencias de seguridad que presenta, sigue siendo un lugar de resguardo y protección que da refugio y seguridad. Ello genera afectaciones serias, donde las niñas, niños y docentes dejen de asistir a las escuelas. Por ejemplo; asesinatos

selectivos, desapariciones, secuestros, exilio forzoso, encarcelación, tortura, mutilaciones, ocupación y destrucción de las instalaciones escolares (Ospina, 2016).

Por su parte, el ataque y destrucción de escuelas es una de las formas más simbólicas de dañar el tejido y la cohesión social. Los motivos por los que se atacan a las instituciones escolares son variados, a veces se considera que las escuelas son símbolos de la autoridad del Estado y, por ende, blancos legítimos de acciones armadas (UNESCO 2011).

Esta destrucción implica además del daño al espacio físico, una restauración en la organización del propio sistema educativo, muchas veces, como agrega Ospina (2016) en ese proceso de reestructuración los Estados se enfrentan a problemas graves al no contar con el capital económico y humano para restablecer los servicios, contratar el personal administrativo y docente adecuado. En ese lapso, las escuelas dejan de funcionar por completo, algunas de ellas incluso no vuelven a abrir sus puertas; a veces por miedo, a veces por decreto. Ello trae consigo varias implicaciones como el abandono permanente de estudiantes y docentes, la interrupción o retroceso en los avances educativos, la escasez de la oferta y la disminución de la calidad de los servicios educativos (Ressler et al., 1993).

Estas afectaciones han sido analizadas y clasificadas por O' Malley (2010), quien las organiza de la siguiente manera: 1. Efectos en los docentes y sus prácticas de enseñanza. 2. Efectos sobre los estudiantes y sobre sus aprendizajes. 3. Efectos en la infraestructura, 4. Efectos sobre la administración educativa, e incluso. 5. Efectos simbólicos. Cabe señalar que estas acciones son derivadas de los actores armados; grupos criminales y cárteles del narcotráfico, pero también de las fuerzas de seguridad del Estado. En ese sentido, los ataques que sufren las escuelas en zonas de conflicto armado vienen originado en muchas ocasiones por el uso de las escuelas para fines militares, donde las fuerzas gubernamentales consideran la escuela como un recurso a disposición del Estado (UNESCO, 2011). Como mencionan Alvarado et al. (2012) las niñas y niños de las escuelas en zonas de conflicto armado no sólo son violentados por los actores armados ilegales, sino también por los actores armados del Estado.

De ese modo, la educación en escenarios de conflicto armado, pese a ser un derecho fundamental, es uno de los más vulnerados. Cervantes (2014) destaca que la posibilidad de una educación formal en los conflictos armados se resquebraja; desaparecen las escuelas, los maestros y los instrumentos pedagógicos, y con ello, el nulo acceso a la

educación y a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Además, es común que el gasto público sea destinado al armamento y al mismo mantenimiento de las fuerzas armadas del Estado, donde los programas educativos quedan debajo de la lista de prioridades (UNESCO, 2011). De tal forma que no hay garantía de ninguno de los artículos de la CDN.

Específicamente en el caso mexicano, se desconocen las funciones, dinámicas, transformaciones, acciones e implicaciones que han presentado las escuelas en zonas de conflicto. En palabras de Conde (2014): “Se habla de una dinámica inédita que impone a los colectivos escolares el desafío de desplegar una respuesta pertinente con pocos referentes y pobres orientaciones” (p.2). Esta situación resulta alarmante, pensando en que México ha presentado conflictos armados desde hace bastantes años, lo que implica que las escuelas han estado y están luchando por subsistir en las comunidades. El ¿Cómo lo hacen? y ¿En qué condiciones? se desconoce. Es un tema alejado de las políticas públicas e inexistente en las instancias gubernamentales.

Al mismo tiempo, hemos encontrado que, desde la propia investigación educativa, es un tema poco atendido. Específicamente en México, la relación violencia y escuela ha sido abordada desde el paradigma del bullying. Esa mirada es parcializada, no refleja que muchas escuelas presentan otro tipo de realidades de violencias. Además, al entender la violencia y escuela desde esa lógica, las medidas de acción y prevención que se generan desde las instancias del país se dirigen hacia esa modalidad, traduciéndose en estrategias de atención a una escala micro. Invisibilizando a las instituciones educativas que están rodeadas por conflicto armado, donde la mayoría dolosamente son objeto de violencia directa. Así pues, el conflicto se hace presente no sólo en los sitios donde están ubicadas las instituciones educativas, sino también en la escuela misma, en la vida de los escolares, maestros y directivos, y, por supuesto, en el orden del aprendizaje (Cuervo, 2016). Hechos que irrumpen en el cotidiano hacer de la escuela.

A su vez, en comunidades donde el conflicto armado es más agudo, los entornos escolares a menudo incorporan códigos, símbolos y patrones de relación que en buena medida reproducen las lógicas propias de la situación de conflicto. De alguna manera, la vida escolar se subordina a la preponderancia que en estos contextos tienen las formas de relación que se privilegian como parte de la vivencia en situaciones de violencia armada. Allí, los actores armados imponen a la comunidad educativa sus principios de relación basados en un ejercicio autoritario del poder, marcadamente disciplinar, en el que el

principio de obediencia suplanta al del diálogo y el debate, y donde la fuerza y el control se anteponen al encuentro ciudadano (Arias et al., 2009). Eso es justamente lo que ocurre cuando las escuelas son ocupadas por actores armados, donde la cotidianidad es transformada.

Como consecuencia de lo anterior, en la comunidad escolar se impone el miedo, la desconfianza, la presión, el silencio y la incertidumbre, todo ellos fungen como pilares sobre los cuales se nutren sus formas de relación. Las escuelas, entonces, se hacen instrumentales al territorio del conflicto, limitando la posibilidad de un ejercicio ciudadano y de fortalecimiento de la democracia, en donde participación, independencia y respeto por las diferencias sociales y políticas se restringen (Arias et al., 2009).

La escuela entonces, además de protegida, debe ser un espacio protector. Para ello, debe ser el epicentro de una acción comunitaria alrededor de la protección de niñas y niños; el lugar en el cual se eduque sobre los riesgos que enfrentan y los daños que pueden generarse a corto y a largo plazo el conflicto armado (Arias et al., 2009).

De tal forma que un primer paso sería que desde el Estado se divulgue y se convierta en política pública la protección de las escuelas y de las comunidades educativas. Pensamos que visibilizar esta realidad abre posibilidades para comprenderla y al mismo tiempo generar estrategias. Así pues, una respuesta eficaz debería comenzar porque la comunidad internacional reconociese la amplitud del problema y lo que está en juego. Y así se puedan generar ayudas pedagógicas pensadas para procesos de paz y justicia social.

Por otro lado, tendríamos que decir que la escuela como institución con cierto grado de autonomía y poder, también ha mostrado indiferencia ante estas situaciones. Como señala Márquez (2009) “se ha quedado corta en ese deber ser de la educación frente al conflicto armado” (p.209). En ese sentido, le ha faltado organización y responsabilidad al no asumir su papel protagónico en la búsqueda de alternativas y propuestas en torno a acciones dirigidas a la educación en conflicto armado. Por el contrario, si se logrará que la escuela deje ser instrumento para los conflictos armados, se podrían favorecer el reconocimiento y la puesta en marcha de mecanismos de autoprotección que hacen posible una mayor cohesión social y una transformación de los escenarios educativos (Arias et al., 2009).

A manera de síntesis, la escuela como escenario nodal de la educación, en donde se llevan a cabo los procesos educativos de manera formal, no sólo está involucrada con el conflicto, sino que está dentro del conflicto armado. Es decir, las instituciones educativas no son espectadoras del conflicto armado, al contrario, son parte del conflicto armado. Digamos pues, que las paredes que protegen a la escuela como una fortaleza, con paredes porosas y minadas, que no han podido evitar que el conflicto armado entre hasta el último rincón de la escuela. Dentro de estos escenarios, la escuela es vista bajo un objetivo de destrucción tanto física como simbólica, es decir, una destrucción de la estructura de la escuela, haciendo referencia a salones, techos, paredes. Pero también una destrucción simbólica; reflejando dinámicas, manifestaciones, aprendizajes y construcciones que los propios docentes y estudiantes van generando a partir del conflicto armado. Donde los discursos, narraciones, acciones, conductas, pensamientos y sentires surgen bajo la constante del conflicto armado.

De ahí que planteemos que el conflicto armado ha traspasado la barrera física y simbólica de la escuela. Pese a ello, la escuela muestra un potencial maravilloso, es una herramienta para vislumbrar vidas distintas, pues es un espacio privilegiado de encuentro con los otros en la construcción de relaciones interpersonales enriquecedoras; es un espacio en el que, a través del diálogo continuo, permite desanudar desafíos, brindar herramientas, transitar por el miedo y la incertidumbre y hacer algo por sus actores. En la escuela es posible construir aprendizajes significativos, es capaz de ofrecer y hacer proyectos y expectativas, en donde se favorezca la calidad de vida y la capacidad de transformación social y personal.

Bajo esta mirada, la escuela no debe pensarse solamente como un lugar, sino también como algo vivo, que involucra a los sujetos que están dentro de la escuela, de los cuales va a depender en gran medida, estas posibilidades. Así pues, pensamos a los docentes como actores puntuales, con capacidades para poder reconstruir estas realidades. En torno a ello, es que hemos incluido el siguiente apartado donde se abordan las realidades de los profesores en conflicto armado y a su vez se intenta analizar el papel que han desempeñado en las escuelas.

3.3 De las docencias en conflicto armados

Los docentes, al igual que los sujetos inmersos en zonas de conflicto armado, se han visto sorprendidos por las manifestaciones de violencia generadas por el mismo conflicto. Siendo quizás la razón primordial al incorporar este apartado. Al mismo tiempo, otra de las intenciones está relacionada con la exploración sobre las acciones que se han hecho en torno al tema, y de esa manera concretar elementos que posibiliten una mejor comprensión del tema estudiado.

En torno a ello, hemos encontrado que los conflictos armados obligan a modificar las prácticas docentes. En ese proceso de modificación, los docentes se han visto en la necesidad de repensar su rol no sólo de educadores, sino de personas. Además, los conflictos armados han encontrado en los docentes, perfectos instrumentos de guerra. Investigaciones como la de Márquez (2009) han evidenciado cómo éstos han sido blancos de ataques violentos, siendo también una de las poblaciones afectadas por las formas de operar del mismo conflicto. Por ello planteamos que su labor también ha sido afectada por una realidad violenta y violentada, en la cual, y pese a múltiples limitaciones, amenazas y presiones siguen impartiendo clases.

De ahí que pensemos que los docentes son semillas fértiles en las escuelas, ellos y ellas son un pilar fundamental en el trabajo con niñas y niños en zonas de conflicto armado. Autores como Carvajal y Vargas (2004) vislumbran la posibilidad que existe en los docentes para generar ambientes no violentos al interior de la escuela, y cómo desde esas actitudes se puede contribuir en la resolución de los conflictos armados que se presentan en las comunidades. En ese sentido es necesario que los profesores y profesoras se conduzcan primeramente bajo una ética pedagógica, donde en la medida de sus posibilidades se oponga a los intentos de manipulaciones y presión de los actores legales o ilegales del conflicto armado. De manera secundaria, se esperaría también que las prácticas docentes se configuran bajo el objetivo de generar ambientes de aprendizaje sanos, iniciando por enseñar a los estudiantes que las armas, el poder y las amenazas, no son medios para resolver las diferencias, y, paralelamente, se les conduzca y guíe en métodos pacíficos por los cuales es posible lograr acuerdos.

En la misma línea, agrega Fernández y Avilés (2014) que es nodal que los docentes eviten actitudes de control, autoritarismo y poder en sus prácticas, pues se legitima el modo

en que operan los actores armados. La solución a ello sería generar en los estudiantes la participación, la obligación a la reflexión, y, por ende, el desarrollo de habilidades argumentativas y críticas. Tal como lo plantea Márquez (2009) “Los docentes deben guiar a los estudiantes en análisis, reflexión y toma de consciencia sobre el conflicto armado, y al mismo tiempo incitar e incitarse a pensar e investigar sobre el conflicto” (p. 208). Es así como el docente es visto como un eje transversal de la educación, el problema surge cuando se olvida el contexto y la integridad de éste, pues en el conflicto el docente es un sobreviviente más.

Así pues, las dinámicas del conflicto armado los obligan en muchas ocasiones a decidir entre el bien o la vida, en ese escenario las preocupaciones de los profesores y profesoras han mutado de generar buenas prácticas docentes, planear clases argumentativas, provocar aprendizajes significativos, a sobrevivir en la práctica. Es decir, en buena medida deben enfrentar los estragos de tal realidad; en su propia subjetividad como en el entorno escolar. Señala Márquez (2009) “no es fácil lograr estas metas en condiciones adversas, pero ahí está la audacia del docente en entender y superar esa complejidad pedagógica y personal” (p. 222).

Es así como el conflicto armado convierte al profesor de morador de la enseñanza a morador de la audacia. Y en este sentido, se espera que los docentes contribuyan a minimizar el conflicto y las repercusiones que trae en los estudiantes. Sin embargo, es complicado que los docentes desarrollen la actividad educativa y que los alumnos puedan tener un adecuado rendimiento cuando se está en medio de hechos violentos; los docentes y los estudiantes no pueden llevar una cotidianidad normal en medio de la angustia, el dolor y la zozobra que ocasionan las circunstancias del conflicto armado (Romero, 2013).

Es necesario entonces entender que el profesor, al igual que los demás civiles, se encuentra inmerso en una situación de guerra que determina una cultura de violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la manera en que se ven a sí mismos, pues uno de los efectos inmediatos de la violencia impacta sobre la identidad de los sujetos como de las comunidades mismas (Lizarralde, 2015).

Sin embargo, varias investigaciones argumentan de manera categórica las actividades y estrategias que los docentes tendrían que priorizar en su actuar. Por ejemplo:

El maestro debe respetar los niveles de percepción del grupo, y partiendo de lo que reconocen irlos llevando mediante el análisis crítico a lo que antes no entendían, contribuyendo a la construcción de valores del futuro, es mediar entre lo conocido y lo desconocido, entre lo aceptado y lo no aceptado, lo antiguo y lo nuevo (Márquez, 2009, p.224).

Aunque sea complicado, los profesores, pese a ser víctimas del conflicto armado, también deben asumir su responsabilidad ante el conflicto. En ese sentido, los docentes deben generar procesos de reflexión, comprensión y entendimiento del conflicto armado, del cual, quieran o no, ya son parte, algunos de manera indirecta, pero otros de manera directa. Ante ello, Márquez (2009) señala cómo estos procesos serán una fortaleza que permite sumar tanto a los responsables como las acciones que se deben tomar para erradicar o disminuir las consecuencias que provoca en sí mismo esa situación. La misma autora señala cómo desde las prácticas docentes los profesores pueden proporcionar herramientas a los estudiantes para interpretar, comprender y a su vez, buscar soluciones al conflicto; ello posibilita que se vayan gestando acciones e intervenciones en torno a tales situaciones.

En teoría, lo anterior es completamente viable, muestra lógica y sentido. Estamos en desacuerdo en que debe ser así. Pero en la práctica, en los escenarios reales, nos preguntamos si ello es posible, si los profesores son capaces y cuentan con los recursos para hacerlo, y además si quieren hacerlo. Sabemos por los documentos leídos y citados en apartados anteriores, que el conflicto armado en el campo educativo no ha tenido apertura, no hay suficientes investigaciones al respecto y los conocimientos son mínimos. Bajo este panorama, creemos que los profesores se encuentran solos, sin guía, ni ayuda en su hacer.

La falta de apoyo a los maestros por parte del Estado los convierte en seres indefensos y faltos de autonomía para tomar decisiones (Alvarado et al., 2012). Como resultado, los docentes implementan estrategias que no son sistematizadas ni evaluadas. Surgen de la espontaneidad, del ensayo y error. En otros casos simplemente se omite la situación del conflicto armado y se implementa una práctica sin distinción alguna. No hay pues directrices que guíen las prácticas educativas en escenarios de conflicto armado. Suficiente sería que la escuela esté libre de grupos armados y los profesores y estudiantes puedan acudir a ella. Pero pensar así, resulta pesimista, se caería en la misma lógica que

se ha venido mostrando: se invisibiliza la compleja situación de las escuelas en zonas de conflicto armado.

Por otro lado, tampoco se pretende que los docentes sean los profesionales que lleven a cabo intervenciones terapéuticas y que sean los responsables de que el conflicto armado persista en las comunidades, puesto que se tendría también que pensar que sobre los docentes hay una estructura de poder, como los propios directivos, la Secretaría de Educación, otras instituciones del Estado e incluso las instituciones internacionales. Ello implica que los profesores no sean quienes directamente deciden su actuar.

Por otro lado, los docentes han sufrido afectaciones directas en relación con el conflicto armado. Respecto a los efectos sobre los docentes O'Malley (2010) los contempla desde las siguientes tres subcategorías:

1. La pérdida de profesores: los ataques contra las infraestructuras y las amenazas de muerte pueden llevar a los profesores a la renuncia de sus puestos de trabajo y la huida de su comunidad e incluso del país.
2. Amenazas y asesinatos de profesores: los asesinatos selectivos de maestros y las amenazas de muerte en las comunidades locales, afectan la seguridad, el ánimo y la capacidad de enseñanza de los maestros.
3. La reducción de la calidad en los docentes: los ataques a las instituciones de educación superior y de formación del profesorado restringen la investigación, el avance del desarrollo en contenidos de enseñanza y la formación pedagógica.

Como se observa, los docentes igualmente son blanco de ataque del conflicto armado, a partir de las representaciones sociales que se tiene de ellos. Generalmente se les ve como sujetos de poder y líderes, con cierto potencial de generar cohesión social y al mismo tiempo estimular acciones en las comunidades y en las propias escuelas para cambiar escenarios injustos. Este tipo de representaciones son vistas por los actores armados como una auténtica arma que puede ser usada en su contra; es a partir de esa figura de autoridad y poder que el conflicto armado los violenta y ataca directamente.

En concreto, se ha evidenciado que los profesores son lastimados, masacrados y asesinados. En otros casos menos dolosos, han sido obligados a incorporar u omitir algunos contenidos en las clases, así como a abandonar las escuelas. Muchas de estas

acciones surgen en ambientes públicos, es decir, ya no se remite a las clásicas formas operar del conflicto armado, en las cuales sus acciones generalmente surgen en lo privado. En el caso de los profesores se busca además exponerlos en lo público, como medida de comunicar su debilidad y falta de poder en las comunidades (López, 2012). Ello a su vez también ha repercutido en la representación que se tienen en las comunidades sobre la escuela y la educación, minimizando y desvalorizando las funciones y objetivos de estas. Esta situación en una generalidad en las comunidades de conflicto armado incide para que la escuela ya no sea concebida como espacio de respeto, protección y aprendizaje, relacionada a las acciones de los profesores sin olvidar que estas surgen por las propias dinámicas del conflicto armado.

Esas situaciones han detonado en los profesores un manejo limitado de liderazgo e iniciativa. Como lo menciona Conde (2014) es común que los docentes se vean amenazados por los actores armados, ello conlleva implicaciones fuertes, generalmente se tiende a paralizar la práctica, dando como resultado otras características: apatía de los estudiantes, desapego de las familias referida a la responsabilidad compartida que es la escuela, y de manera general malos resultados educativos. Es una especie de abandono a la función de docente. Relacionado con la autoridad o la figura de liderazgo que tiene el docente en las comunidades, esta figura poco a poco se va fulminando, a estas características Conde (2014) las denomina: “Ley del mínimo esfuerzo” (p.4).

Existen otras situaciones que también se relacionan a esta ley del mínimo esfuerzo. Los docentes se ven orillados a modificar las prácticas que hasta ahora conocían. Las prácticas docentes quedan sin aplicabilidad por no contar con herramientas para sustentar e implementar una nueva práctica, van desmotivando en su hacer; olvidan también el valor de la constancia, la firmeza en las decisiones y la aplicación justa de las normas. A su vez, existen ideas preconcebidas sobre el ser docente en comunidades que presentan conflicto armado: se ponderan actitudes negativas en los docentes, incluso antes de llegar a trabajar a tales lugares. Tal como lo mencionan Alvarado et al., (2012):

Los maestros y las maestras que van a trabajar en las zonas de guerra no lo hacen porque quieren, sino generalmente porque no tienen otra opción. Van contra su voluntad y con la percepción hacia estos territorios afectada por la estigmatización que hay sobre ellos. En este sentido, solo esperan la oportunidad para salir de allí y

mejorar su categoría en el escalafón docente y no para comprometerse como líderes sociales y analíticos de las problemáticas de las comunidades (p.200).

Por otro lado, un tema delicado que surge en estos escenarios es la forma en que los docentes a partir de la violencia recibida por el conflicto armado entran en la misma dinámica de conductas violentas, dirigiéndose a los estudiantes de manera agresiva. En ese sentido, Arias et al. (2009) argumentan que algunas posibles explicaciones son el propio impacto psicosocial del conflicto en docentes, quienes, al no tener oportunidad de elaboración, se convierte en fuente de tensión y frustración reflejada en la relación con las niñas y niños con quienes trabajan. Márquez (2009) menciona que, en condiciones de conflicto armado, es común que las prácticas educativas se guíen por la estigmatización de los estudiantes que tienen familiares o cercanía por alguna razón a los grupos armados. En ambos casos, el conflicto armado y sus acciones violentas pueden favorecer la construcción de significados desde los cuales se legitiman relaciones sociales mediadas por el control, la lógica del amigo/enemigo, la dominación, la exclusión y eliminación de la diferencia, la imposibilidad de escucha y el uso de la fuerza y del castigo como elementos de coacción e imposición.

Por ello que se plantee la necesidad de que los docentes cuenten con herramientas para que a través de su labor, que va más allá de la enseñanza de contenidos teóricos, contribuyen para que los estudiantes reconstruyan sus redes de apoyo, construyan sus emociones y aprendan formas adecuadas de expresarlas tanto aquellas que son positivas, como aquellas que son negativas, así como presentarles formas para que planifiquen un mejor futuro, pierdan el miedo a la participación y conozcan otros medios para solucionar los conflictos (Fernández y Avilés, 2014).

De tal modo, que las secretarías a cargo de la educación, y las instituciones responsables de formar a los docentes, debieran pensar en la necesidad de formar docentes capaces de afrontar esas situaciones. De antemano es sabido que los docentes no están preparados para realizar tales ejercicios, no porque no lo deseen, sino porque no han sido formados para ello. Agrega Fernández y Avilés (2014) que las escuelas y las universidades encargadas de formar a los docentes no incluyen en su currículo formación para afrontarlo.

De ese modo, al buscar alternativas viables para los docentes, pensamos en la posibilidad de un replanteamiento de los contenidos y objetivos de la pedagogía y la formación pedagógica. En ese tenor, la UNESCO (2015) menciona que la formación de los docentes debería ir enmarcada por competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente, brindándoles herramientas para que fomenten una cultura de respeto, de tolerancia y de autonomía.

A su vez, se deberían priorizar las relaciones que los docentes mantienen con los padres, madres, los miembros de la comunidad y, por supuesto, de los estudiantes. Agrega Alvarado et al. (2012) que las relaciones que los docentes tengan con la comunidad les permite ser facilitadores, guías, dialogantes relacionadas a las acciones dirigidas a mejorar las condiciones en las que laboran. Dicho de otra manera, las prácticas de los docentes deben generar confianza y establecer canales de comunicación básicos para cumplir con los objetivos y tareas propuestas (Hernando, 2014). Así pues, el trabajo en equipo debe ser uno de los objetivos de toda práctica docente en conflicto armado (UNESCO, 2015). Por otro lado, los profesores en ocasiones se ven impedidos a fortalecer lazos cercanos con la comunidad y sus actores por varias razones: su integridad, inseguridad, miedo, traslados constantes en sus puestos de trabajo, lo que conlleva que difícilmente propicien un buen ambiente de aula dadas las circunstancias que les rodean.

Asimismo, los docentes en zonas de conflicto por lo general experimentan diversas conductas y transversalizadas por el miedo, el cual es un factor incipiente a diario en la práctica docente en zonas de conflicto, lo que lleva a la generación o formación de diversos tipos de conductas, desde la absolutización, que consiste en la autoridad masiva del docente en cualquier campo, pasando por la incapacidad para comunicarse con veracidad, al cuidar su discurso y formas de pensar para su autoprotección y, por último, el escepticismo evasivo, el cual muta ante el sufrimiento y se deja de creer en la solución del conflicto (Strong-Wilson 2016).

De esta manera se crean identidades propias dentro de los docentes, pero también sobre su labor en zonas de violencia, que a su vez les obligan a generar recursos de adaptación. Lizzaralde (2015) propone la siguiente organización: la normalidad, que lleva a la naturalización del horror y la violencia; la indiferencia, que actúa como mecanismo de evasión; el aislamiento, similar al anterior pero que se caracteriza por su rol de protección; los actos miméticos, que se plantean como necesaria respuesta ante la polarización exigida

por los distintos conflicto armado; el involucramiento, donde por definición ideológica o identificación con uno de los actores armados el maestro asume un involucramiento activo en los conflictos armados; el traslado, como búsqueda de escape para garantizar la vida ante la amenaza y la presión directas, y, por último, el compromiso.

Es así como la labor docente en nuestro país tiene una serie de connotaciones atípicas en su labor, pues el conflicto ha generado nuevas identidades, formas de pensar, resignificación de la profesión, problemas educativos y formas de ver la educación. Dejando rezagada la labor y el objetivo de los docentes. En consecuencia, en estos contextos no se enfatiza en problemas como la calidad, sino que se empieza a forjar otra intencionalidad social: la supervivencia (Rodríguez, 2016).

Por ejemplo, se ha evidenciado cómo los docentes se ven orillados a modificar sus prácticas a partir de amenazas del mismo conflicto, generando miedo y zozobra al interior de la escuela, en ese sentido, se ha evitado hablar del conflicto armado en las escuelas, siendo un tema que no se debe tocar, por lo peligroso que resulta su abordaje. Ello vuelve aún más tensa la práctica docente. El docente entonces se limita a transmitir contenidos escolares que la SEP propone.

Es entonces necesario retomar que la formación docente en zonas de conflicto armado debe estar guiada por ciertos elementos; en primer lugar, hay una necesidad de sensibilizar a los profesores, informarles sobre el contexto histórico y presente que muestra el conflicto, a su vez, dotarlos de estrategias y recursos que les permitan sentirse preparados para enfrentar la realidad del conflicto armado (Uccelli et al., 2013). Al mismo tiempo, es responsabilidad de la escuela y de la SEP, formar a estos docentes en temas Derechos Humanos, puesto que en estos escenarios es común que ni los docentes, ni los estudiantes los conozcan estando desamparados; al desconocer los derechos, no es posible actuar no se cuenta con herramientas para pensar alternativas (Uccelli et al., 2013).

Ello implica que la formación docente, como el currículo y los contenidos se encuentren bajo la misma lógica, en una misma función y con un objetivo establecido. Por el contrario, si no se trabaja a la par, la transición será más complicada.

Palacio (1995) agrega que una de las mayores dificultades en torno a la educación en conflicto armado, es lograr una labor pedagógica y educativa que posibilite un conocimiento sobre las necesidades que muestran las poblaciones en conflicto armado. Y

que su vez, éstas tengan presentes elementos internacionales, jurídicos, políticos, sociales, económicos, y de Derechos Humanos. Quizá una de las situaciones más preocupantes y menos estudiadas, es la ausencia de propuestas didácticas, educativas y pedagógicas que consideren las realidades de las niñas y niños que viven en medio de las violencias.

Se sabe que desde la pedagogía contemporánea el estudiante es visto como un sujeto activo, siendo el centro de toda acción didáctica, esta concepción actual debe ser aplicada también en escenarios de conflicto. Menciona Márquez (2009) que, pensar al estudiante como eje central de la escuela, debería ser fundamental en las didácticas que se emprendan en escuelas permeadas por conflictos. Esta visión tiene la nobleza de generar prácticas de diálogo respetuoso y tolerante. Al ser escuchados, y, al escuchar, los estudiantes conforman una visión distinta para afrontar el conflicto y con ello las violencias, inclusive, permite encontrar respuestas a las interrogantes que genera el mismo accionar de los conflictos.

Además, es necesario que los estudiantes perciban la escuela y de manera particular el aula de clase, como un espacio seguro, libre, abierto y dinámico, capaz de generar autonomía, pero también de orientar sus inquietudes y miedos producidos por el conflicto que vivencian. En ese sentido, las didácticas que se emprendan también deben reflejar esas características.

Por otra parte, en México, el sistema educativo, así como otros organismos dedicados a la educación en el país, desconocen o hacen caso omiso de las realidades que presentan comunidades con conflicto armado. Como resultado, se continúan implementando las mismas pedagogías de manera generalizada. No hay organizaciones educativas, o programas dirigidos al pensar y hacer en esas situaciones. Por tanto, las prácticas educativas realizadas, muchas veces no corresponden a las necesidades de esos entornos. En ese tenor, es necesario obligarnos a pensar en las alternativas para afrontar tales realidades.

A modo de cierre del capítulo, consideramos que pensar la escuela como un vehículo de transformación, nos obliga a reflexionar y analizar toda posibilidad fértil que subyace de ella. La escuela es un espacio donde confluyen infinidad de posibilidades para el cambio educativo y social. Concebir la escuela bajo este enfoque, abre un abanico de retos y complejidades. Los tiempos actuales en que se vive y convive, obligan a repensar

la escuela. Bien menciona Fullan (1993) que las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional sea sinónimo de autonomía absoluta. Por otro lado, las fuerzas del cambio ya se hacen sentir dentro de incontables aulas. Bajo ese lente, uno de los mayores retos de la educación es dar respuesta a necesidades como a expectativas de las alteridades que arrojan las nuevas realidades sociales, como es el caso de los conflictos armados.

CAPÍTULO IV

ALTERNATIVAS PARA ESCUELAS SEGURAS EN ZONAS DE CONFLICTO ARMADO

Pensar en alternativas para abonar a que las escuelas sean espacios más seguros y armónicos, se ha vuelto hoy en día uno de los mayores retos y necesidades que presentan las naciones. De manera particular la presencia de conflictos armados ha convertido a las escuelas en un arma de guerra. De ahí la necesidad de pensar en alternativas no violentas para la violencia. Sin embargo, ello es una tarea compleja, para la cual no existe una solución sencilla o única. Pese a ello, existen alternativas que muestran cómo la educación y en particular la escuela es una herramienta en la reconstrucción social y en el trabajo referente al impacto que arroja la violencia producida por conflictos armados. Al mismo tiempo, estas alternativas, contribuyen a que las instituciones educativas afectadas por conflictos armados se organicen, identifiquen prioridades y necesidades, desarrollen habilidades para el cuidado de los unos a los otros, la tolerancia, la reconciliación, el sentido de seguridad, respeto por los derechos humanos, estabilidad democrática, resolución de conflictos, entre otros.

En el caso de niñas y niños es de suma importancia ya que contribuyen a generar procesos de resignificación de las emociones, el empoderamiento en la toma de decisiones, abonar en la construcción de identidad y pertenencia, y a su vez como menciona Ruiz (2016) permite reflexionar sobre la ética, misma que trasciende a los valores dados por las lógicas de la guerra, así como el autorreconocimiento, la responsabilidad individual y compartida y finalmente la construcción de nuevas narrativas.

Por otro lado, es necesario agregar que existen una amplia variedad de proyectos escolares orientados en la prevención de la violencia en niñas y niños. Sin embargo, cuando esa violencia se refiere a aquella que surge en contextos atravesados por conflictos armados, esta variedad se acota considerablemente, es decir, existen pocas alternativas pensadas bajo estos escenarios. Por ello es que consideremos relevante la incorporación de este capítulo, que pretende concentrar en un mismo documento, algunas de las intervenciones realizadas para escenarios educativos que están asentados en medio del conflicto. Bajo la misma idea, hemos identificado que estas alternativas se dividen en programas, proyectos y experiencias. En cada una de ellas, se encuentran diversas acciones que han demostrado su efectividad en escenarios de conflictos, especialmente en

países como Colombia, El Salvador, Ecuador, Argentina, Brasil, República Dominicana y Uruguay, y son sobre ellas, de las cuales abordaremos.

4.1 Programas desde una perspectiva de Derechos Humanos

Cuando se piensa en programas dirigidos a contextos educativos en conflicto armado, se deben tener en cuenta algunos elementos, según Toro (2011) éstos van desde considerar no sólo el impacto negativo sino las habilidades y conocimiento que se hayan logrado desarrollar en relación a la exposición a este evento, hasta el reconocimiento de las particularidades de dichos conocimientos.

Los programas de prevención y abordaje de la violencia en niñas y niños deben tener una perspectiva de derechos, reconocer a todos los actores, así como garantizar una participación efectiva. Además de lo anterior, desde una perspectiva de derechos las propias niñas y niños deben estar involucrados para transformar sus comunidades y prevenir la violencia (Appiolaza, 2013). De ahí que cuando se piense en programas en la escuela, basados en los Derechos Humanos, sea necesario añadir que las niñas y niños son vistos como actores sociales. Tal como lo dice Arellano (2008) los programas encaminados en los derechos humanos permiten prevenir o erradicar el reclutamiento de niñas y niños en los grupos armados, pues permiten contrarrestar los aspectos de la violencia cultural que motivan a las niñas y niños a vincularse a estos grupos. En ese sentido, es relevante entender que la educación en Derechos Humanos capacita, difunde e informa sobre una cultura universal de derechos. Por ello, la relevancia de este tipo de programas, cuyo objetivo se centrará especialmente en fortalecer el respeto de los Derechos Humanos y libertades fundamentales como el desarrollo de la personalidad humana y el sentido de la dignidad, así como promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad y la participación (Arellano, 2008).

4.2 Programas en valores y prácticas democráticas

Referente a los programas basados en la educación en valores para la prevención de la violencia infantil. La UNESCO (2016) menciona que es posible tratar la violencia por medio de la enseñanza de valores universales como el respeto, la tolerancia, la fraternidad y la

cooperación, para incentivar el respeto de los Derechos Humanos, una mejor convivencia social y en definitiva posibilitar que la escuela cumpla cabalmente con su función formativa.

Respecto a los programas centrados en prácticas democráticas, estas se entienden como promotoras de diálogos, de propuestas, respecto y afectos. Bajo estas prácticas se piensa que la escuela necesita abrirse a su entorno, porque en definitiva tiene que ser un lugar de encuentro, debe acoger y reconocer la singularidad de cada uno de sus alumnos, debe propiciar que la construcción de la enseñanza, sus fines y sus metas sean colectivas, permitiendo que todos los miembros de la comunidad educativa puedan formar parte de ella. Asimismo, se prioriza la enseñanza de la democracia y de los Derechos Humanos como un proceso permanentemente reflexivo y de largo plazo. Además, busca construir una ciudadanía con bases populares. Como señalará Freire (1999), la escuela democrática se asume como un centro de derechos y de deberes, caracterizada por la formación para la democracia, la ciudadanía y la comunidad del compañerismo.

4.2.1 Programas en educación para la ciudadanía

Los programas que trabajan desde la ciudadanía reconocen que todo acto de violencia niega los derechos humanos básicos; en lo personal como en lo colectivo. Por ello que se busque construir ciudadanía desde un enfoque de derechos, el cual tiene una perspectiva sociohistórica dirigida a informar y generar consciencia sobre los derechos y responsabilidades de cada persona y la trascendencia que tienen en las relaciones interpersonales y la construcción de la ciudadanía desde el marco de la participación civil como forma antagónica de los actos violentos (Krauskopf, 2006).

Por su parte Freire (2004) menciona que la educación para la ciudadanía o escuela ciudadana se entiende como aquella que promueve derechos y deberes, básicamente lo que lo que diferencia esta alternativa de otras es justamente la formación para la ciudadanía. Agrega Seibold (2011) que desde esta mirada se busca la libertad y la autonomía de los estudiantes como de los profesores, así como generar sentido de comunidad y compañerismo. Para lograr tales fines se debe partir de las necesidades de los estudiantes, generar un diálogo constante entre el profesor-estudiantes y respetar la diversidad cultural. Así pues, no sólo se busca transmitir ciertos conocimientos, sino por el contrario busca influir en la formación de una consciencia ciudadana.

4.2.2 Habilidades para la vida

La educación en habilidades para la vida busca que niñas, niños y adolescentes sean empoderados para que asuman mayor competencia en sus acciones. Así pues, se trabaja sobre la educación en habilidades y no de la educación sobre habilidades, donde las habilidades se consideran como herramientas que se usan según las opciones en cada circunstancia, y se procura la aplicación de los aprendizajes en la vida cotidiana (Bravo 2003). Además, se busca proporcionar a los participantes una gama de oportunidades de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir (Krauskopf, 2006).

Referente a las habilidades ligadas a aprender a ser cubren una amplia gama de capacidades, como establecer relaciones humanas estables y satisfactorias; mantener la esperanza sobre el futuro; tomar decisiones oportunas, adecuadas, efectivas y constructivas; optimizar el uso de las redes sociales; actuar con solidaridad y sentido social; tener capacidad de resolución general de problemas; aumentar el autocuidado, autocontrol, la autorregulación y la autonomía; manejar las tensiones de la vida cotidiana; hacer frente a la presión de los pares; la capacidad para transformarse a sí mismo y transformar su entorno (Krauskopf, 2006). Al mismo tiempo, otro de sus objetivos es dotar de elementos para la escucha, el respeto, la expresión, la negociación y la empatía, estas herramientas son vistas como necesarias para la vida saludable (Bravo, 2003).

4.2.3 La sana convivencia

Los programas dirigidos a la convivencia surgen desde un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, que reconoce las relaciones entre los profesores y los estudiantes como aspecto medular. De tal modo que involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa. Entre sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos y las relaciones interpersonales sanas (Krauskopf, 2006). De manera general, en este tipo de programas se busca que los participantes aprendan a convivir a través de habilidades sociales. Cabe señalar que los programas bajo esta lógica surgen desde los centros escolares, bajo actividades democráticas, cooperativas y de valores (Ortega 2003). Siendo dos los elementos esenciales para su

implementación: 1. La armonía entre la ley, la moral y la cultura; y 2. La capacidad de los individuos para respetar acuerdos y tener confianza en las personas.

4.3 Proyectos sobre comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje trabajan especialmente la unión de la comunidad y la escuela para definir sus objetivos de aprendizaje, donde es posible identificar las problemáticas de la misma comunidad. Eso implica tener objetivos comunes, propiciar la participación, donde todos logren aprender de todos. Menciona Barrio de la Puente (2005) que este enfoque implica desarrollar una serie de fases:

- La sensibilización, donde se realiza un análisis de la situación inicial del centro educativo.
- Toma de decisiones, es una fase de compromiso con el proyecto.
- Fase del sueño, es un proceso participativo donde todas las partes implicadas en el proyecto sueñan cómo sería el centro educativo ideal, cada colectivo -estudiantes, profesores y padres y madres de familia- expone sus ideas y se llega a consenso a través del diálogo.
- Fase de planificación, toda la comunidad planifica y organiza las ideas tomadas en la fase anterior, para lograr convertir sus sueños en realidad.
- Fase de implementación, donde se intenta llevar a cabo los objetivos planificados, en esta etapa el centro educativo ya actúa como una comunidad de aprendizaje.

Al mismo tiempo, las comunidades de aprendizaje apuestan por la superación de desigualdades, ya sean educativas, económicas o sociales, y la búsqueda de una calidad e igualdad educativa (Flecha y Puigvert, 2002).

Cabe señalar que bajo esta iniciativa es posible trabajar con niñas y niños que han sido desplazados, o que se han visto en la necesidad de migrar por asilo político, porque permite que la escuela de acogida recree una nueva comunidad para los recién llegados, donde todos los participantes son igual de valiosos y necesarios. A su vez genera sentido de pertenencia apaciguando la confusión que es común al dejar el hogar que se conocía.

4.3.1 Proyecto de seguridad escolar

El proyecto de seguridad escolar surge a través del programa escuela segura de la Secretaría de Educación Pública en México. Proyecto que tiene como fin inicial dotar de recomendaciones a las escuelas y sus integrantes en la protección de la inseguridad y la violencia. A su vez, lleva a cabo acciones que fomentan el desarrollo social, mejores condiciones de vida, así como prevenir conductas delictivas, ello para garantizar el disfrute de los Derechos Humanos. El proyecto busca también la participación del personal directivo, docente, alumnos, madres y padres de familia. Bajo esa lógica es que se diseñó un manual que proporciona lineamientos para realizar acciones pertinentes ante situaciones críticas derivadas de riesgos que podrían ocurrir en los planteles escolares o en sus entornos. Específicamente el manual funciona como una herramienta, que establece las bases, lineamientos, procedimientos, acciones y estrategias para actuar en situaciones de emergencia y vulnerabilidad. De ahí que lo ideal sea que se sustente en un proceso diagnóstico, donde se identifiquen problemas y fortalezas. Sus acciones guían a partir de la prevención, preparación y reacción, en los tres momentos de una crisis de seguridad; emergencia, desarrollo de crisis y post-crisis (SEP, 2012).

4.4 Inclusión educativa

En cuanto a la inclusión educativa, se tiene como punto de partida la igualdad de los derechos humanos, la cual supone una nueva ética, nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos y todas, y nuevas miras de senderos y posibilidades para lograr objetivos específicos dentro y fuera de la escuela. Así pues, la inclusión educativa, tiene alcances teóricos y prácticos que defiende la necesidad de promover el cambio, y que además está obligada a trabajar desde las realidades sociales que imperan en cada país, sin limitarse únicamente a la transmisión de contenidos y saberes (Ospina-Alvarado, 2018).

Bajo esta mirada, es posible atravesar la brecha del currículo desarticulado, pues es cierto que muchas veces las realidades sociales que viven las niñas y niños en conflictos armados, no están presentes en las propuestas educativas, referente a los contenidos, prácticas docentes y didácticas, consecuencia de ello, es justamente que los estudiantes no logren articular los aprendizajes escolares, con sus necesidades inmediatas y aplicativas, mismas que se producen en situaciones cotidianas, que a simple vista

parecieran alejadas de lo que la escuela enseña, de manera general esta brecha impide lograr aprendizajes significativos (Alvarado et al., 2012).

Por otro lado, los planteamientos de la inclusión educativa cobran gran valor al buscar garantizar la entrada y la permanencia a una educación de calidad para todos y todas. Apostándole al trabajo en pro de que las niñas y niños permanezcan en las escuelas, evitando así la deserción escolar, cuestión que resulta común en menores que viven en zonas de conflicto. Además, en la escuela inclusiva el profesor se convierte en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Esta construcción de escuela implica la colaboración de toda la comunidad educativa, permitiendo generar alternativas propias de la comunidad y con la comunidad atravesada por conflictos armados.

4.5 Prácticas restaurativas

En relación con las prácticas restaurativas, es necesario mencionar que estas surgen a partir de la justicia restaurativa, que es considerada una nueva línea de pensamiento sobre la delincuencia y la justicia penal. De manera especial, busca prestar atención en el daño que la delincuencia ocasiona a las relaciones personales, sociales y comunitarias. Es así como el delito o conducta que dañó es considerada no sólo acción contra la víctima o una violación contra las leyes y normas de los Estados, sino también contra la comunidad. Por ello que la justicia restaurativa le otorgue gran valor al papel de las víctimas, exigiendo a los infractores que se concienticen y responsabilicen de sus conductas y del daño ocasionado. Además, implica a la comunidad mediante una serie de programas preventivos y de respuesta para reducir la distancia entre las personas, creando un sentido de seguridad y reforzando los vínculos de la comunidad (Britto, 2006).

Así pues, el enfoque da prioridad al tratamiento de las necesidades humanas de los participantes y a la capacitación de estos para comunicar sus pensamientos y sentimientos. El objetivo es crear comprensión de las causas y efectos del comportamiento en los demás y fomentar la responsabilidad de forma positiva. Por medio de estas prácticas se conduce a un potencial de ofrecer una oportunidad a la comunidad para articular sus valores y expectativas. Con ello, se puede contribuir al bienestar de la comunidad y a la reducción de actos de violencia futuros.

Algunas prácticas restaurativas que se pueden implementar en las escuelas son: la mediación víctima-ofensor, las conferencias o reuniones, los círculos de discusión, la prestación de servicios a la víctima mediante una actividad con sentido responsabilizador y la compensación económica proporcional a las posibilidades del adolescente y su familia. De estas prácticas se destacan cuatro (Vázquez, 2015).

El concepto de prácticas restaurativas según Wachtel (2013) plantea dos modelos conceptuales: 1. La ventana de la disciplina social y 2. El espectro de prácticas restaurativas. Referente al primero; es un esquema que describe cuatro métodos básicos de disciplina orientada a mantener las normas sociales: el punitivo, el negligente, el permisivo y el restaurativo. Estos enfoques combinan niveles altos o bajos de control, entendido como la imposición de limitaciones o influencia sobre otros y de apoyo, referido a aspectos como el estimular y enseñar a otros. Cabría agregar que, la ventana de disciplina social es un modelo aplicable en las escuelas, para profesores en el aula y para padres y madres de familia.

En relación con el segundo modelo, es necesario entender que las prácticas buscan el bienestar de las partes involucradas en un conflicto. Así pues, estas prácticas generalmente se organizan en un amplio espectro según su grado de formalidad, pueden ir desde lo informal a lo formal. Dentro de ese amplio espectro, en el ámbito informal se encuentran las declaraciones afectivas que comunican los sentimientos de las personas, así como las preguntas afectivas que permite reflexionar respecto del impacto de la conducta sobre otros. Las reuniones restaurativas espontáneas, así como los grupos o círculos, son más estructurados. Referente a ámbito formal; estas requieren una preparación elaborada, es decir; mientras más formal sea la práctica, se exige una mayor planificación, estructuración y participación de las partes, teniendo un carácter más complejo y resultados con un mayor impacto restaurativo (Vázquez, 2015).

A saber, estas prácticas permiten trabajar desde y con la escuela las manifestaciones de violencia, los miedos, sentimiento de inseguridad, desprotección, desconfianza y tristeza, así como el sentimiento de venganza en las interacciones cotidianas, que como menciona Ospina-Alvarado (2013) son características que manifiestan en sus discursos los niñas y niños que se encuentran en el contexto del conflicto armado. Así pues, en los centros educativos las prácticas restaurativas se enfocan en

gestionar las relaciones al interior de la comunidad por el contrario de sólo sancionar la conducta de los niñas, niños y adolescentes.

Además, Mirsky (2011) señala que hay tres prácticas restaurativas que tienen un mejor funcionamiento cuando se desarrollan en espacios escolares. En primer lugar, el proceso más formal, esta toma más tiempo de planificación y se utiliza para los incidentes más serios, por lo tanto, debe ser conducida por un facilitador entrenado, esta reunión intenta reunir a las partes involucradas en el conflicto para explorar que fue lo que sucedió, quien o quienes fueron afectados y que es lo que se necesita hacer para hacer mejorar las cosas. Los participantes se sientan en círculo y van hablando cuando les corresponde su turno. El facilitador utiliza un guión que incluye preguntas que hacen reflexionar a los participantes sobre el incidente, quienes son los afectados y de qué manera pueden ser reparados.

En segundo lugar, están los círculos o grupos restaurativos, que son menos formales que las conferencias o reuniones restaurativas, toman menos preparación y no utilizan enteramente el guión formal de conferencia. Por un lado, están los círculos proactivos que construyen comunidad y permiten a las personas compartir sus sentimientos, ideas y experiencias para construir confianza y entendimiento mutuo. Por otro lado, los círculos responsivos, responden informalmente al conflicto involucrando a las personas en el manejo del conflicto y la tensión. Esto, mediante la reparación del daño y restauración de las relaciones en respuesta a un incidente medianamente serio o a un patrón de comportamiento que afecta a un grupo (Vázquez, 2015).

Otra práctica fundamental es la declaración afectiva que corresponde a una práctica restaurativa informal que ayuda a las personas a entender el efecto que tiene su comportamiento sobre los demás. Se trata de expresar los propios sentimientos en respuesta al comportamiento positivo o negativo de otros. Las declaraciones afectivas humanizan a la persona que se expresa e inmediatamente cambia la dinámica entre las personas involucradas, mejorando las relaciones e incluso construyendo nuevas relaciones con otros (Vázquez, 2015).

4.6 El uso de la narrativa para escuelas seguras

Las narrativas entre otras cosas, es vista como una estrategia de formación ciudadana, permite hacer uso del lenguaje para reflexionar y comprender situaciones de violencia. Agrega Unda (2004) que narrar es un modo único y particular de nombrar una crueldad, así pues, narrar resulta un elemento clave en el proceso de comunicar al otro y a uno mismo las experiencias sobre el conflicto armado, es además una herramienta para hacer visible lo que muchas veces se calla y que impide un proceso de reflexión, siendo un medio idóneo para trabajar estas situaciones. El mismo autor señala cómo las narrativas son posibilidades de aclarar hechos, declarar responsables, poner rostro a las víctimas y hacer justicia.

4.6.1 Recursos artísticos y deportivos

Construir escenarios no violentos es una tarea compleja, que remite a pensar en todas las alternativas. Una de ellas sin duda, son los procesos y productos artísticos. Ello permite ejercer libertad. Así pues, abordar las artes como alternativa en la modificación de procesos violentos, permite la reconstrucción de memoria, los procesos reflexivos, los medios de justicia, las habilidades de comunicación, de creación de comunidad, el trabajo colaborativo, los aprendizajes significativos, los procesos de sensibilización, acciones colectivas no violentas, e incluso acciones terapéuticas.

El arte ha sido utilizado en varias investigaciones, como medio y fin en la intención de generar espacios más colaborativos, así como para potencializar y desarrollar relaciones interpersonales. Así pues, las expresiones artísticas son instrumentos para volcar los conocimientos no sólo escolares, sino también de vida. Agrega Stanao (2011) que el arte permite entre otras cosas, el reconocimiento del otro y al mismo tiempo motivar en la construcción de nuevas formas de ciudadanía. En síntesis, proponer expresiones artísticas es transformador, es descubrir, es entender, lo que nos rodea y lo que se es.

Actualmente, existen varias investigaciones que demuestran la efectividad de esta herramienta. Gutiérrez (2012) por ejemplo ha demostrado el uso de performance “en la construcción de iniciativas que permita integrar y resignificar las situaciones traumáticas, de tal manera que el desgaste y el daño que se ocasionan al negar, reprimir, contener o mantener las agresiones y sus efectos en la vida, puedan cesar para dar paso al

reencuentro con su poder personal, a la recuperación del control sobre sus cuerpos y vidas y al retorno a la celebración de la vida” (p.94).

En países como Colombia, donde se ha trabajado intensamente desde el arte en la construcción de paz, incorporando diversas prácticas en instituciones escolares, en las comunidades y en las calles, sobre la aplicación y uso del arte para restaurar el tejido social, fomentando valores, actitudes y habilidades en función de relacionarnos pacíficamente, de sanar los dolores emocionales, en general de sumar esfuerzos en la reflexión y acción sobre los conflictos.

Bajo esta función se han retomado expresiones artísticas usando por ejemplo la pintura como expresión creativa en la transformación de violencias, cuestionando las formas de discriminación de género y los estereotipos. Estas prácticas han tenido como resultado múltiples reflexiones en torno a productos artísticos del pasado, referente a temas de equidad y justicia.

Desde otras expresiones como el grafiti, Stanao (2011) menciona que las experiencias desde el graffiti fomentan la apropiación del espacio público, así como valores de responsabilidad y compromiso entre los jóvenes, además de posibilitar expresiones que comunican de una manera creativa mociones sociales de una parte de la población, posibilitando la escucha y la atención, que muchas veces es negada a ciertos sectores, sobre todo cuando se trata de cuestiones de nivel político, ello a su vez generada reflexión y conocimiento de lo que muchas veces se desconoce socialmente.

Así mismo, la música, al tener esa capacidad de expandirse, permite anunciar mensajes hacia la construcción de paz y no violencias. La música con sentido social históricamente ha hecho alusión a temas de derechos humanos, justicia, democracia y libertad, propiciando la difusión de mensajes reflexivos. Por otro lado, el cine, la fotografía, la danza y las artes plásticas también son relevantes, siendo usados con múltiples finalidades en la construcción de paz, en la elaboración de duelos, en acompañamiento psicosocial, en el reconocimiento y alternativas de soluciones de conflictos, así como medio de comunicación de situaciones de vulneración e injusticias sociales (Tolosa, 2015).

Portilla (2013), realizó una investigación donde utilizó las artes plásticas en niñas y niños víctimas del conflicto armado en Colombia, los resultados demuestran que las artes plásticas son un elemento de proyecciones emocionales a través de los cuales se visibilizan

los efectos de la violencia y desde allí los procesos de catarsis y resiliencia, a su vez reforzaron conductas y actitudes positivas que sustituyeron considerablemente a las experiencias negativas. Además, se resalta cómo las niñas y niños tuvieron oportunidad de expresar eventos ocurridos que de otra forma resulta complicado comunicar, así mismo de mantener un sentido de seguridad, tolerancia y solidaridad.

Como es posible observar, estas alternativas tienen elementos esenciales para el trabajo desde y con escuelas permeadas por conflictos armados, favorecen el diseño y aplicación de intervenciones dirigidas a estos escenarios. Pero también son instrumentos que se suman a garantizar la entrada, permanencia y calidad educativa en contextos vulnerables y vulnerados. Donde la escuela se transforma desde adentro hacia afuera, y desde afuera hacia dentro, en un lugar donde se reconocen todos los saberes y se parte de ellos, donde se acepte la libertad para ser, se empodera, y que, a partir de ello, se desencadenan procesos de aprendizaje y enseñanza en el hacer. Además, permiten que la escuela se constituya en un lugar donde se cuida así mismo y a los demás, donde la misma comunidad educativa desde adentro, construye de la escuela un lugar seguro. Finalmente, potencializa la atención de la violencia desde la lógica de reconocimiento a la diversidad, no desde el deber ser.

Así pues, consideramos a Dowdney (2005) cuando menciona que toda iniciativa dirigida a escuelas en zonas de conflicto armado debería seguir algunas recomendaciones:

- La participación y el reconocimiento de niñas y niños siempre respetando su identidad.
- Diseñar políticas específicas en el ámbito de gobiernos locales, basadas en un análisis del fenómeno, de los factores de riesgo e influencias que llevan al involucramiento, para plantear entonces prácticas preventivas.
- Construir resiliencia a través de redes comunitarias de prevención y rehabilitación.
- Investigar la evolución del fenómeno de violencia y el conflicto armado.
- Protagonismo comunitario, participativo, involucrando a instituciones educativas, de salud, religiosas, policiales y, principalmente de gobiernos locales.

4.7 El desarrollo moral

Otra perspectiva que ha sido reconocida por sus aportaciones y resultados propositivos en iniciativas educativas y con la finalidad de trabajar en la disminución de la violencia, es justamente desde el desarrollo moral. Esta propuesta, desde la práctica, se caracteriza por propiciar el desarrollo moral para el análisis y resolución de conflictos y la mejora de la convivencia.

Bajo esa idea, se desarrollan estrategias activas, mediante la utilización de dilemas morales reales e hipotéticos, que promuevan pasar de niveles inferiores a niveles más complejos de pensamiento moral. Comins (2003) menciona que uno de los mayores exponentes de esta corriente es Kohlberg, el cual propone una escala de desarrollo moral, que parte de una idea centrada en lo individual, pasando por otra focalizada en la aceptación de las normas sociales y finalmente incorporando la justicia y el cuidado para la toma de decisiones más autónomas y analíticas.

Su propuesta se basa en 6 estadios de desarrollo moral, organizados en pares, de tal manera que se hable de tres niveles o periodos: preconvencional, convencional y postconvencional. Mediante estos niveles las personas pasan de una moral heterónoma a una moral autónoma. Por ejemplo, en el nivel preconvencional, entendido como un periodo inicial, en el cual las normas son una realidad externa. Respetas únicamente atendiendo a las consecuencias o el mando de quienes la establecen. Es decir, la moralidad se encuentra regida por reglas externas. En cuyo caso, no se ha logrado entender que los reglamentos sociales son convenios para el buen funcionamiento de la sociedad. La moral entonces estará impuesta por otros y las personas buscarán satisfacer sus necesidades individuales (Comins, 2003).

En el nivel convencional, las personas se accionan bajo la aprobación social de otros. Es considerado como bueno o malo aquello que la sociedad identifique en cada categoría. En este periodo se reconocen las inquietudes y necesidades de los demás y se busca una correspondencia. Esta concepción surge de la relación entre iguales y se basa en la igualdad. En síntesis, la base de la moralidad es la conformidad de las normas sociales, donde mantener el orden social es importante. Por su parte en el nivel postconvencional se aproxima a la comprensión y el reconocimiento de los principios

morales y valores universales, que permiten analizar de manera crítica y reflexiva la moral de la sociedad propia (Comins, 2003). Alcanzando la autonomía moral.

En la práctica, se busca de manera prioritaria la inclusión de todos los actores e instancias que se relacionen directa e indirectamente a la escuela donde se pretende intervenir. La incorporación de toda la comunidad educativa será esencial, por ello que se pongan sobre la mesa actividades que promuevan la discusión y el diálogo sobre temas morales, se busca con esto que los participantes pasen de un estadio moral a otro superior. Pero no sólo se busca abrir espacios de diálogo y debate en el aula de clases, sino motivar a las familias para que construyan espacios de diálogo sobre temas morales y sociales con las niñas y niños.

Para finalizar con este apartado, consideramos que estas iniciativas se suman a un esfuerzo por generar medidas de prevención y actuación. Medidas vistas como un proceso continuo y permanente. Que como bien se mencionó líneas atrás, plantea las posibilidades que tienen las escuelas como instituciones, de generar desde adentro, iniciativas, estrategias y prácticas para la construcción de paz, mediación y resolución de conflictos, iniciativas que pueden llegar a hacer contribuciones en el cambio de las comunidades permeadas por la violencia. Al mismo tiempo son alternativas viables para abordar la temática, que de alguna manera brindan lineamientos para poder implementar nuevas miradas de intervenciones y al mismo tiempo promover otras. Bajo los anteojos de una escuela esperanzadora en la transformación social.

CAPÍTULO V

MARCO CONTEXTUAL DE LAS INFANCIAS EN CONFLICTOS ARMADOS

Cuando hablamos de infancias en conflictos armados se hace alusión a población menor de 18 años que vivan o convivan en contextos de conflicto armado. En un conflicto armado, las niñas y los niños son las principales víctimas, así como la población más vulnerable y vulnerada. Siendo sometidos a situaciones devastadoras: muertes, heridas, situación de orfandad, secuestros, violaciones, daños emocionales y psicosociales. Sumando a ello, otros efectos que, por lo general son desapercibidos por considerarse con menor relevancia, sin embargo, éstos conforman una vulneración sistemática y cíclica, como el impedimento para hacer uso de servicios importantes, por ejemplo; la salud y la educación.

Ante ello, el objetivo de este quinto capítulo es contextualizar el fenómeno de estudio. Para ello, recurrimos a los organismos internacionales, nacionales y locales. La organización de este apartado se pensó de manera deductiva. En un primer momento, se aborda información referente a las condiciones de las infancias en conflictos armados en el mundo; planteamientos, acciones a realizar y por realizar. Se continúa con una aproximación de los planteamientos en Latinoamérica, y finaliza con un tercer apartado, que busca describir el panorama mexicano, con especial atención en el estado de Michoacán que es donde se instala la presente investigación.

5.1 Panorama global de las infancias en conflictos armados

Los primeros indicios en materia de infancias y conflictos armados están ligados a marcos jurídicos, principalmente desarrollados para minimizar los devastadores resultados de las guerras. Se reconoce a la ONU, como el órgano nodal que visibiliza de manera particular a las niñas y los niños en escenarios de conflicto armado. Específicamente en la Cumbre Mundial a favor de la infancia de 1990 se comienza a percibir a las niñas y niños como sujetos afectados por las realidades conflictivas que experimenta cada nación. Estas primeras indagaciones fueron la principal motivación para que en 1992 el Comité de la ONU sobre los Derechos del Niño emprendiera un debate especial sobre las infancias y los conflictos armados (ONU, 1996). El impacto de esta labor fue tal que en 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas realizó una petición histórica al Secretario General, centrada específicamente en la necesidad de nombrar a un experto independiente, para la

realización de un estudio a fondo y global sobre las consecuencias del conflicto armado en las niñas y niños (ONU, 1996).

De ese modo, en 1994, la Asamblea General designó a la ex Ministra de Educación de Mozambique y defensora de los derechos de las niñas y niños: Graça Machel, para realizar un proyecto masivo e innovador sobre las repercusiones de los conflictos armados en ellas y ellos. En especial, se insistió que el estudio mostrara recomendaciones concretas sobre los siguientes puntos (ONU, 1996):

1. La participación de los niños y niñas en los conflictos armados.
2. El fortalecimiento de las medidas preventivas.
3. La pertinencia de las normas vigentes.
4. Las medidas necesarias para mejorar la protección de los niñas y niños afectados por el conflicto armado.
5. Las medidas necesarias para fomentar la recuperación física y psicológica y reintegración social de los niñas y niños afectados por los conflictos armados.

El estudio se prolongó durante dos años, de ahí que los resultados se dieran a conocer hasta 1996 en la Asamblea General de la ONU, bajo un informe titulado: *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. En el documento se evidenció el impacto excesivo y la brutalidad a la que millones de menores en conflictos armados estuvieron expuestos, nombrándolos inclusive como: “*Las principales víctimas de los conflictos armados*” (ONU, 1996, p.9). También se señaló la urgencia de tratar el tema bajo los lineamientos de Derechos Humanos Internacionales, además de enmarcar la obligación de incluir esta situación en la agenda de la ONU sobre desarrollo, paz y seguridad.

En suma, el informe funcionó como medio para impulsar políticas sobre la infancia en conflictos armados, y como sustento para generar planes de acción inmediatos. Siendo una pieza clave en la atención y acción sobre el tema, inclusive hasta la actualidad. Concretamente, propició que se realizarán dos iniciativas determinantes para la futura protección de las infancias mediadas por conflictos.

En primer lugar, el UNICEF elaboró un programa antibélico que se presentó en el Estado Mundial de la Infancia de 1996. Concentrado bajo 10 ejes centrales (UNICEF, 2005):

1. Prevención de las causas de los conflictos para evitar que surjan.
2. Priorizar las necesidades de las niñas.
3. La regulación de la edad referente al reclutamiento en el ejército de niñas y niños soldados.
4. Rechazo de las minas terrestres, la UNICEF hace público que no establecerá ningún trato con las empresas productoras de minas terrestres.
5. El apoyo a los recursos necesarios para que los tribunales internacionales contra los crímenes de guerra para que juzguen a los responsables de estos actos.
6. Proveer las medidas necesarias para gestionar zonas de paz como un principio del Derecho Humanitario Internacional.
7. Implementar sanciones económicas a los responsables de los conflictos, para lograr reparar el daño generado en las infancias.
8. Proporcionar ayudas de emergencia a fin de contribuir en el desarrollo de las comunidades afectadas.
9. Aplicar planes de rehabilitación dirigidos a niñas y niños para desmovilización y la reconstrucción de las comunidades para lograr la atención psicosocial de la infancia.
10. Priorizar la educación para la paz y la tolerancia como medio de prevención el ciclo continuo de los conflictos.

En segundo lugar, la Asamblea General aprobó en el año 1996 la resolución 51/77. En la que se concluyó la necesidad de nombrar a un Representante Especial dirigido al impacto de los conflictos armados en las niñas y niños. Siendo una de sus labores informar de manera consecutiva a la misma Asamblea y al Consejo de Derechos Humanos la situación de esta población con relación a los conflictos (ONU, 1997).

Este hecho propició que desde 1999 el Consejo de Seguridad de la ONU aprobara resoluciones particulares en tanto infancias y conflictos armados. Específicamente, la Resolución 12/61 dada ese mismo año, la cual se reconoce como la primera resolución adoptada por el Consejo de Seguridad sobre infancia y conflictos armados, misma que colocó el tema en la agenda del Consejo. Bajo ese panorama, se reconoció como un

problema de múltiples violaciones, nombrándolo incluso como una prioridad mundial (ONU, 1999).

En el mismo plano, se rechazó y condenó por primera vez la utilización de los menores como objeto en los conflictos y se solicitó al Secretario General presentar cada año ante el Consejo un informe sobre las niñas y los niños en los conflictos armados (ONU, 1999). Esta petición se convertiría en una acción crucial en el tema.

Debido a las iniciativas anteriores, se lograron visibilizar las particularidades que presentaban las niñas y niños, las cuales son distintas a las de los adultos, inclusive, diferentes entre la misma población infantil. Gracias a las nuevas concepciones, surgieron otras resoluciones del mismo Consejo, éstas cada vez más definidas en temas de protección a la infancia en conflictos.

Hasta el día de hoy, el Consejo de Seguridad se reúne cada año en el marco de un debate abierto en torno a las infancias y los conflictos armados. En dicho evento, el Representante Especial del Secretario General, expone un informe anual sobre las niñas y los niños en conflictos armados, en el mismo evento los Estados Miembros pueden enunciar observaciones sobre las tendencias contemporáneas que se presentan en sus naciones. Generalmente, el Consejo concluye el debate con las acciones que deben integrarse a fin de proteger a los menores.

Ahora bien, es posible realizar un análisis respecto al desarrollo que ha tenido el tema en cuestión, ello, a partir de los informes presentados por la ONU hasta el momento. En ese sentido, se identifica la aprobación de ocho resoluciones, diversas declaraciones y la elaboración de varios instrumentos para fortalecer la protección de las niñas y los niños, y al mismo tiempo reforzar el cumplimiento de las normas internacionales dirigidas a la protección de las infancias. En seguida se exponen las principales resoluciones (ONU, 2016).

En el año 2000 se da la segunda resolución 13/14 sobre el tema, donde se establecieron acciones más especializadas para proteger a las niñas y niños durante y después de un conflicto. En esta misma resolución, se afirmó que los ataques deliberados contra civiles, incluidos los menores, podían constituir una amenaza para la paz y la seguridad (ONU, 2000a). En ese mismo año 2000, la Asamblea General de la ONU adoptó el Protocolo Facultativo de la CDN, relativo a la participación de niñas y niños en conflictos

armados, el cual busca proteger a los menores de 18 años del reclutamiento y de su uso en hostilidades. Sin embargo, no fue hasta el año 2002 que dicho Protocolo entró en vigor. La fecha se conoce como el Día Internacional contra el Uso de Niños Soldados (ONU, 2001). En particular, este Protocolo es un tratado que compromete a todos los Estados Miembros a luchar por la promoción y la protección de los derechos del niño. Reafirmando que, los derechos del niño requieren una protección especial ante los efectos generales por los conflictos armados, y por sus consecuencias a largo plazo para la paz, la seguridad y el desarrollo (ONU, 2000b).

Siguiendo con la lógica anterior, en el año 2001 se realizó la resolución 13/79, en donde se comenzaron a realizar iniciativas dirigidas no sólo al rechazo, sino también a la protección de las niñas y niños mediante actividades orientadas a preservar la paz, y al mismo tiempo se iniciaron investigaciones encaminadas a la identificación de los Estados que presentaban conflictos y que utilizaban a menores en sus prácticas, específicamente en el reclutamiento.

En relación con el 2003 y su resolución 14/60, surgió la exigencia de atender y poner fin al empleo de niñas y niños soldados, esta moción inauguró la aplicación de las normas y los estándares internacionales para la protección de las niñas y niños afectados por guerras. Además, con la finalidad de generar incentivos para que los infractores pusieran fin a esas violaciones, el Consejo elaboró el concepto: Planes de Acción, el cual busca que las partes involucradas establezcan un diálogo con la ONU con el objetivo de llegar a un acuerdo para poner fin a esas violaciones, en tanto esta negociación no surja, la ONU se compromete a exponer públicamente a los Estados que no cumplan con los requerimientos (ONU, 2003).

Referente al año 2004 y la resolución 15/39, se condenó el empleo de niñas y niños soldados, lo que se concretó en un mecanismo de supervisión y medidas concretas que buscan sancionar a las personas que violen los derechos de los menores, por ejemplo; embargos de armas, congelación de activos y la prohibición de viajar. Además, se instituye el primer intento del Consejo por ampliar el marco de protección al identificar nuevas categorías de violaciones contra las niñas y niños (ONU, 2004).

En el 2005, en el marco de la resolución 16/12, se estableció un mecanismo integral, el cual buscaba supervisar, denunciar y sancionar a los responsables de haber cometido

infracciones contra los derechos de las niñas y niños durante un conflicto. En esa misma resolución, el Consejo identificó y denunció públicamente seis violaciones graves que se cometen contra de éstos en situaciones de conflicto armado (ONU, 2005):

1. Matanza o mutilación de niñas y niños.
2. Reclutamiento o utilización de niñas y niños soldados.
3. Violencia sexual contra los niñas y niños.
4. Ataques a las escuelas u hospitales.
5. La denegación del acceso de las niñas y niños a la ayuda humanitaria.
6. El secuestro de las niñas y niños.

Asimismo, las iniciativas y acciones de la ONU han tenido como resultado la creación de importantes elementos, tal es el caso del Grupo de Trabajo del Consejo de Seguridad sobre los niños y los conflictos armados, conformado en el 2005. El cual busca examinar y evaluar los informes sobre la situación de las niñas y niños en países concretos, a fin de ofrecer orientación a las partes en conflicto y a la misma ONU sobre cómo mejorar las medidas de protección. De ese modo, la recopilación de datos y seguimiento en la atención de respuestas más concretas y estrategias de prevención se suma a sus labores (ONU, 2019b).

Con relación al 2009 a partir de la resolución 18/82, se incrementó la protección de las niñas y niños en situaciones de conflicto, como resultado del diseño y aplicación de planes de acción para erradicar la muerte y la mutilación de menores, los actos de violación y otras formas de violencia sexual (ONU, 2009). Por lo que se refiere al año 2011, en el marco de la resolución 18/98, se prohibió por primera vez los ataques contra escuelas y hospitales, esta prohibición incluye tanto a los grupos armados como a las acciones militares de cada Estado (ONU, 2011).

En el año 2012 bajo la resolución 20/68, y en vista de que las violaciones contra los menores persistían, se reiteró la necesidad de adoptar más medidas para la protección de esta población. Para tal efecto, se pidió al Grupo de Trabajo que examinara todas las posibilidades y opciones con el fin de aumentar las presiones sobre quienes persisten en cometer estas acciones (ONU, 2012). Sin embargo, esta labor no tuvo el éxito esperado.

Para el año 2014 en el marco de la Resolución 21/43, se alentó a los Estados Miembros a analizar medidas concretas con el fin de impedir el uso militar de las instituciones educativas. Para ello, se aprobó una campaña que buscaba minimizar el reclutamiento y uso de niñas y niños por las fuerzas armadas del gobierno en los conflictos, a partir de la sensibilización social. Esta campaña fue nombrada: *Niños, no soldados*. Esta intervención se centró en una de las seis violaciones dadas por la ONU en años anteriores: poner fin y prevenir el reclutamiento y la utilización de menores. Además de ser implementada en conjunto con la Representante Especial, la UNICEF, el Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz y el Departamento de Asuntos Políticos (ONU, 2014).

La campaña finalizó en el año 2016, dentro de sus resultados se muestra que favoreció la protección de las niñas y niños afectados por conflictos armados. También mostró avances concretos, en los que figura la tipificación como delito al reclutamiento y la utilización de menores, la emisión de órdenes de mando militar como el examen sistemático de las tropas, la adopción de directrices para la evaluación de la edad, así como la puesta en libertad y reintegración de las niñas y niños vinculados con las fuerzas armadas (ONU, 2018a).

Siguiendo bajo la misma lógica, en 2015 con la Resolución del Consejo 22/25 se establece el secuestro de niñas y niños como un indicador nuevo dentro del tema, se incluyó así en el informe anual del Secretario General sobre niños y conflictos armados (ONU, 2015). En cuanto al informe de 2016, se incluyeron también nuevos hallazgos de violencia hacia las niñas y niños en conflicto, por ejemplo; la utilización de éstos como terroristas suicidas, la denegación de acceso humanitarios en varios conflictos, el aumento en el número de grupos armados no estatales y la utilización de niñas y niños, inclusive este último punto se elevó al doble respecto al año anterior. Además, en el informe se señaló la necesidad de tratar legalmente a los menores vinculados con grupos armados no estatales como víctimas, realizando protocolos para que sean organizaciones civiles de protección infantil quienes se encarguen de la reintegración social de éstos. Se hizo hincapié en los perjuicios para los menores, que se derivan de los controles generalizados de seguridad de los civiles en situaciones de conflicto armado, y en el establecimiento de mecanismos a largo plazo para la reintegración de niñas y niños reclutados (ONU, 2017).

El último informe fue publicado en el 2018, abarca de diciembre de 2016, a diciembre de 2017, en él se expone la resolución 71/177. En concreto, este documento tiene alta relevancia, puesto que se presenta después de 20 años del mandato relativo a los niños y los conflictos armados. Hasta ese momento, se habían firmado 29 planes de acción con las partes en conflicto para poner fin a las violaciones de derechos contra las niñas y niños, y establecer mecanismos para prevenirlas (ONU, 2018b, p.3). Al mismo tiempo, se encontraron nuevos desafíos en el tema: las repercusiones de la trata y venta de menores en situaciones de conflicto armado y la persistencia por las partes en conflicto a denegar el acceso humanitario. En ese sentido, se hizo hincapié en incorporar medidas estratégicas mediante la comunicación directa con los actores de los conflictos (ONU, 2018b, p.1).

Para finalizar este apartado, consideramos relevante analizar el seguimiento del informe presentado a la ONU en 1996, recordemos que este documento es único en su clase, representan el primer acercamiento especializado en las infancias en conflictos armados. En ese tenor, en el 2006 comenzaron las labores para preparar un examen estratégico sobre los progresos alcanzados a diez años de que se publicara el estudio Machel. Esta labor, fue convocada paralelamente por la Oficina del Representante Especial del Secretario General para los niños y los conflictos armados y la UNICEF. Además de estos dos organismos, más de 40 organizaciones de las Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas contribuyeron a este informe, al igual que niñas y niños de cerca de 100 países (UNICEF, 2009).

Las conclusiones iniciales se presentaron a la Asamblea General en octubre de 2007, como parte del informe anual del Representante Especial del Secretario General para los niños y los conflictos armados. Estas acciones dieron como resultado que, en el año 2009, la UNICEF publicará el trabajo: Examen estratégico 10 años después del informe Machel la infancia y los conflictos en un mundo en transformación (UNICEF, 2009). El cual hace una labor minuciosa de los progresos y de los retos que aún permanecen, en tanto las realidades mundiales de las niñas y niños afectados por conflictos desde 1996. Este documento tiene como objetivo aumentar la comprensión de las numerosas formas en que los conflictos armados afectan a la infancia, y en cómo las niñas y niños consideran su participación no sólo en los conflictos, sino en los programas destinados a evitar la violencia contra ellos y ellas y a promover su recuperación y reintegración (UNICEF, 2009).

El trabajo realizado concluyó que, a pesar de que el mundo es cada vez más consciente de las violaciones contra las infancias en los conflictos armados, y como resultado de ello se hayan fortalecido las normas y regulaciones internacionales, así como las estrategias y los programas para proteger y cuidar a los menores afectados, aún existen muchos desafíos por resolver, entre ellos las terribles consecuencias que se derivan de la compleja relación que hay entre los conflictos, la pobreza y la discriminación. Puesto que las niñas y niños que viven en zonas de conflicto tienen menos posibilidades de acudir a la escuela o de disfrutar del acceso a la salud (UNICEF, 2009).

Sumando a ello una nueva variante al fenómeno: La naturaleza cambiante de los conflictos armados contemporáneos. Las características de éstos han vulnerado en mayor medida a los niñas y niños. En particular, desde los primeros estudios sobre el tema, se abordaba que los conflictos tomaban como blancos de ataque a los menores, sin embargo; para el 2009, se demuestra como éstos no sólo son blancos de ataque, sino son tomados como objetos y medios en el mismo conflicto. Aumentando el nivel en el que se les utiliza. Al mismo tiempo, figuran como víctimas de secuestros colectivos e individuales, violaciones grupales y otras formas de violencia sexual, inclusive en la utilización de escuelas como base de sus operaciones ilegales (UNICEF, 2009).

En torno a ello, la UNICEF (2009) menciona que existe una necesidad imperiosa por estudiar los conflictos armados desde enfoques diferentes, donde no se centre en países concretos o en temas específicos, sino en la totalidad de las cuestiones que afectan a los menores inmersos en espacios de conflictos. Ello, debido a que las medidas que se han utilizado históricamente para proteger a las niñas y niños no han cobrado frutos sustanciales. Por ejemplo, desde el primer estudio de 1996, se hablaba cómo los conflictos armados no sólo provocan la muerte y lesiones de muchos menores, sino que también tienen repercusiones en los ambientes donde éstos crecen y se desarrollan, impidiendo la satisfacción de necesidades materiales y emocionales, incluidas las estructuras que dan significado a la vida social y cultural: hogares, escuelas, sistemas de salud e instituciones religiosas (UNICEF, 2009).

Además, se señala que, durante los conflictos, como después de ellos, incluso aquellos menores que no habían tenido relación directa con los conflictos sufrían consecuencias igualmente devastadoras. Justamente, son estas mismas situaciones las que surgen en los nuevos estudios, como el presentado en el año 2009. En síntesis, a más

de 20 años del informe inicial de Machel siguen estando presentes los mismos panoramas, efectos y consecuencias. De ahí que resulte relevante abordar los tipos de protección a los cuales las infancias en conflictos tienen derecho.

5.2. La protección especial a las infancias en el Derecho Internacional Humanitario

Dentro de los marcos legales existentes dirigidos a las infancias en conflictos armados, se encuentra el Derecho Internacional Humanitario (DIH), que busca regular los medios y métodos que utilizan los Estados en tiempos de conflictos armados, ello bajo normas y tratados universales, con el objetivo de proteger a las víctimas (Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR], 2010). De manera particular, en este derecho se les asigna una protección especial a las niñas y niños en conflictos armados, dirigida tanto a quienes participan activamente en los conflictos, como a quienes no han participado, o han dejado de hacerlo. Concretamente, busca evitar que los menores de 15 años sean reclutados, o que participen en actividades hostiles (CICR, 2010).

Sin embargo, en el DIH la infancia no estuvo visibilizada, de hecho, la protección a la infancia en este contexto es relativamente nueva, al estar regulado por los cuatro Convenios Internacionales de Ginebra, y en el caso del IV Convenio sus tres Protocolos Adicionales (CICR, 2014), se puede analizar como las niñas y los niños no eran sujetos particulares de derecho, es decir, eran percibidos y protegidos bajo el mismo lente que los adultos. De ahí que resulte relevante una breve revisión de los Convenios Ginebra:

- El I Convenio de Ginebra se da en 1864, con el objetivo de llegar a un acuerdo universal sobre los derechos de las personas en tiempo de guerra. Específicamente, este primer Convenio se dirigió únicamente a proteger a los heridos y enfermos de las fuerzas armadas de los Estados.
- El II Convenio se instauró en 1906, manteniendo normas similares a las del Primer Convenio, pero referidas a los miembros de las fuerzas armadas navales y a los náufragos.
- El III Convenido se da en 1929, teniendo las mismas disposiciones generales de los dos convenios anteriores, pero incorporando la protección a los prisioneros en guerra que se encuentran en poder de una potencia contraria.

- Finalmente, el IV Convenio de Ginebra surge en 1949, el cual se refiere a la protección general de toda la población de los países en conflicto. En concreto, incorpora a las personas civiles como sujetos afectados y por ende con necesidad de protección. Además, en este tratado se incorporan tres Protocolos Adicionales:
 1. En 1977 surge el Protocolo I, relacionado a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales.
 2. El Protocolo II del mismo año, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional.
 3. Protocolo III aprobado en el año 2005, que busca garantizar la protección a través de la neutralidad e imparcialidad. Para ello, se recurrió a un emblema adicional, que se le conoce como el cristal rojo, cuyo fin es evitar connotaciones políticas, religiosas y de raza, en el tipo de protección que ofrecen los Convenios, tiene la misma disposición internacional que los emblemas de la cruz roja y de la medialuna roja.

Es importante resaltar, que estos Convenios se aplican únicamente en tiempos de guerra o conflicto armado entre gobiernos que hayan ratificado sus términos. En ese sentido, las características de su aplicabilidad se describen en dos artículos:

1. Artículo Común 2, referente a los conflictos armados internacionales, donde se establece que las Convenciones de Ginebra se aplican para todos los casos de conflictos entre varios países, siempre y cuando al menos uno que haya ratificado la Convención.
2. Artículo Común 3, relativo a los conflictos armados no internacionales, en donde se establece un mínimo de reglas dirigidas a esta tipología de conflictos. La aplicabilidad de este artículo depende de la interpretación del término conflicto armado no internacional.

A partir de lo anterior, podemos analizar que el DIH surge inicialmente con el objetivo de proteger a las personas que participaban en guerras internacionales y que pertenecían a las fuerzas armadas del Estado. Sin embargo, finalizada la Segunda Guerra Mundial y considerando que casi la mitad de las personas fallecidas eran civiles, se ponen en evidencia las múltiples secuelas que ocasionó la ausencia de un convenio que protegiera a

los civiles en tiempos de guerra. En ese contexto, surge el IV Convenio de Ginebra de 1949, y sus Protocolos Adicionales. El cual además de buscar proteger a las personas que no participan en los enfrentamientos y a los que ya no podían seguir participando en ellos, establece medidas sancionadoras dirigidas a quienes incumplan con las normas establecidas (CICR, 2014).

Ahora bien, pareciera en un primer momento que el IV Convenio de Ginebra incorpora a las infancias como sujetos particulares de protección, al considerarles bajo una lógica de civiles dentro de los conflictos, sin embargo, no es así, no al menos de manera directa. Ninguno de los cuatro Convenios se caracterizaba por un tipo de protección específicamente dirigida a las niñas y niños, en tanto, los beneficios que se les otorgaban eran los mismos que a los adultos. Ciertamente, en IV Convenio se da por sentado que dentro de los civiles se encuentran los menores, de ahí que se incluyeran algunos ejes de protección y asistencias por parte del DIH como: la liberación, repatriación y hospitalización de éstos. Actualmente, la protección que otorga el DIH está ligada en gran medida a evitar que las niñas y niños participen directa o indirectamente en los conflictos armados.

Agrega Save the Children (2010) que, la protección destinada a las infancias también depende del tipo de participación que éstas tengan en los conflictos, se entiende que hay tres modalidades: en un primer momento, los que participan de manera directa o indirectamente como las niñas y los niños que pertenecen a las fuerzas armadas de los Estados o que combaten en grupos ilegales. En un segundo momento, los que han dejado de hacerlo como menores detenidos, prisioneros de guerra, heridos, enfermos y náufragos. Y en un tercer momento, los que no participan, como los niñas y niños civiles.

Además, todos los menores de 15 años, aunque participen en conflictos armados tienen derecho a la protección que se les otorga a las niñas y niños no combatientes. En este caso, serán sujetos de beneficios como recibir respeto especial, protección frente a atentados al pudor, cuidados y ayudas específicas, internamientos en lugares distintos a los de los adultos y no ejecución de penas de muerte por delitos cometidos antes. Así pues, la protección que da el DIH va a depender de un principio de discriminación por edad, entendiendo como sujeto de protección únicamente a menores de 15 años, ello pese a que, en la mayoría de las leyes e instrumentos dirigidos a la infancia, se asume que todo niño y niña debe ser considerado como aquel que no ha cumplido los 18 años (UNICEF, 2009; Save the Children, 2010).

A su vez, es posible identificar otro vacío en estos tratados, como se describió líneas atrás, antes de 1977 sólo se aplicaba este derecho en conflictos armados internacionales, es decir enfrentamientos como mínimo de dos Estados. No fue hasta la aprobación del Protocolo II, que el DIH prestó atención a los conflictos armados internos, en concreto, enfrentamientos dentro de un mismo Estado, ya sean de las fuerzas armadas del Estado y grupos armados no estatales, o de grupos armados entre sí (Save the Children, 2010). Referente a ello, señala el CICR (2010), que las normas que se aplican a los conflictos internos son más acotadas, idea que se desarrollará a continuación.

Según el Protocolo II, para que un conflicto armado interno sea considerado como tal y por tanto se aplique el DIH, los grupos armados en caso de no pertenecer al Estado deben tener ciertas características; ser grupos armados organizados, contar con un mando responsable de las acciones bélicas, ejercer un control sobre una parte del territorio y tener capacidad para realizar operaciones militares sostenidas. Teniendo como resultado, que el DIH que se debe aplicar en los conflictos internos sea mucho menos protector en comparación a los internacionales, y tal como dice Save the Children (2010) estas reglas son contradictorias, puesto que este tipo de conflictos son mucho más destructivos que los primeros.

Así pues, la protección del DIH es limitada respecto a su proceder en Estados que tienen conflictos armados internos graves, pero al no cumplir con estas características no son sujetos de recibir ayuda humanitaria internacional. Sumando a ello, que en los últimos años los conflictos armados han mostrado cambios profundos, siendo principalmente internos, donde combaten diversos grupos armados al mismo tiempo y en el mismo espacio geográfico. Agrega Save the Children (2010) que los conflictos internos son “situaciones de guerra total, en donde se cruza la violencia política con la violencia social, por lo tanto, se pasan por alto las normas internacionales de la guerra que solían respetar los ejércitos regulares que combatían en los conflictos internacionales” (p.19). Además, la misma organización menciona que su prolongación generalmente es indefinida, lo que afecta a generaciones sucesivas, donde el número de niñas y niños afectados es mayor.

Ahora bien, algunas de las características de los conflictos armados recientes han propiciado nuevas dinámicas en la vida de niñas y niños. De manera general, limitando el disfrute de los Derechos Humanos, por ejemplo, el caso de menores soldados, donde los Convenios de Ginebra no contienen ningún seguimiento. Dejando al vacío la utilización de

éstos como soldados. Tal como señala Save the Children (2010) en este tipo de situaciones el Derecho Internacional Humanitario, solamente prevé protección en tanto se trate de un niño o niña menor de 15 años considerado prisionero de guerra, o en el caso de ser empleados por los Estados se debería tener en cuenta su edad (CICR, 2010).

Por otro lado, aún y con la existencia del DIH, en los conflictos armados no se ha tenido efectos inmediatos. De ahí que hayan surgido organizaciones que buscan garantizar la asistencia a las víctimas de los conflictos armados. Estas organizaciones no pertenecen a ningún bando del conflicto, lo cual aumenta la probabilidad de que exista acción humanitaria en los lugares donde sea necesaria, incluso en los Convenios de Ginebra se ha declarado una postura a favor de las organizaciones que busquen este objetivo. En ese sentido, surgió el CICR y la Media Luna Roja, como instituciones guardianas del DIH y con mandato para prestar asistencia y velar por la protección de las víctimas de las guerras. Así, como otras ONG que han prestado ayuda y protección en situaciones de conflicto, tal es el caso de Save the Children.

A manera de síntesis, el DIH figura hoy en día en el ámbito general de los Derechos Humanos Internacionales (DHI), el que ofrece un marco básico jurídico internacional para proteger a las niñas y los niños en situaciones de conflicto armado, pese a ello, muestra grandes restricciones. Quizás, una manera de subsanar algunas de ellas, sean otras medidas adoptadas a favor de la infancia afectada por los conflictos, en su mayoría basadas en un sistema que combina tratados internacionales, políticas y programas nacionales. En consecuencia, estrategias y estructuras de seguimiento y evaluación que sustentan la respuesta oficial a las violaciones contra los derechos de estas niñas y niños. Este sistema está construido en torno a una base de reglas y normas: la CDN y sus Protocolos Facultativos que abordan el conflicto armado y la explotación sexual, el Estatuto de Roma que establece la Corte Penal Internacional, el Derecho Consuetudinario Humanitario Internacional y el Derecho de los Refugiados. Todos ellos, codifican los derechos de las niñas y niños y su necesidad de recibir una protección especial en las situaciones de conflicto armado.

5.2.1 Otros medios de protección y asistencias de las infancias en conflictos armados

Dentro de las medidas internacionales que suman en la protección a las infancias en contextos de conflictos armados, se encuentra el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH) que busca garantizar, sin importar el grado de participación en los conflictos; el derecho a la vida, al desarrollo, a la supervivencia, a la integridad física y psicológica, a salud, a la reunión de la familia, a la educación, a la identidad, a la nacionalidad, a ser protegidos contra el abuso, la explotación sexual, el reclutamiento y la participación en las hostilidades. De igual manera en el Derecho Consuetudinario Humanitario Internacional, existe la obligación de proporcionar un respeto y protección especiales a las niñas y niños afectados por los conflictos armados, prohíbe el reclutamiento en las fuerzas armadas o de grupos armados, y la participación en las hostilidades.

Sin embargo, aunque esos derechos existan, no fue hasta la CDN de 1989, en conjunto con su Protocolo Facultativo relativo a la participación de los niños en los conflictos armados, donde se presentan las bases jurídicas más extensas en tanto protección de los derechos de la infancia en escenarios de conflicto armado (UNICEF, 2009). En el artículo 38 de la Convención, se establece que los Estados Miembros adoptarán las medidas jurídicas y administrativas necesarias para asegurar la protección y el cuidado de niñas y niños afectados por un conflicto armado. En ese tenor, los Estados se comprometen a: evitar que los miembros de las fuerzas armadas menores de 18 años participen activamente en hostilidades, prohibir el reclutamiento obligatorio de éstos, elevar la edad del reclutamiento voluntario a más de 15 años, lo cual no aplica a las escuelas militares, en relación a grupos armados que no pertenezcan a las fuerzas armadas nacionales, se prohíbe el reclutamiento y participación obligatoria y voluntaria, y finalmente a sancionar penalmente dichas prácticas.

La Convención también manifiesta que los Estados Miembros deben realizar acciones para asistir a las víctimas infantiles que se recuperan de un conflicto armado. Especialmente, en el artículo 39 se invita a los Estados a la elaboración de programas que promuevan la recuperación física y psicológica, así como la reintegración social y educativa de todo niño y niña víctima de conflicto armado (UNICEF, 2006). Este artículo aplica a menores que participan en mecanismos judiciales o de reconciliación, en programas de liberación y reintegración social, y a las niñas y niños refugiados e internamente desplazados. Cabe agregar, que hoy en día todos los países, excepto Estados Unidos, son

Estados Miembros de este documento, lo que los responsabiliza a presentar un informe al Comité de los Derechos del Niño a los dos años de su ratificación y realizar informes de seguimiento cada cinco años.

Sin embargo, al realizar un análisis sobre los avances que se han generado a partir de la Convención en relación con el DIH expuesto con anterioridad, observamos que hay una constante en temas de protección. Por ejemplo, la edad mínima de reclutamiento sigue siendo 15 años, añadiendo que cuando se reclute a mayores de 15 años, pero menores de diez años, se tendrá que dar prioridad a los de mayor edad (Save the Children, 2010).

En el caso del Protocolo Facultativo de la CDN, relativo a la participación de niños en los conflictos armados, se pueden observar mayores avances. En concreto, se prohíbe la participación directa y el reclutamiento de menores de 18 años. Al mismo tiempo, se desautoriza el alistamiento en escuelas militares a menores de 15 años y se prevé que los Estados eleven al máximo la edad de alistamiento a través de una declaración unilateral (UNICEF, 2003). En conjunto, se establecen medidas protectoras en los casos de alistamiento de menores de 18 años, que buscan garantizar el verdadero carácter voluntario del alistamiento, la edad de los menores y la autorización de los padres. Por otro lado, el nivel de protección es más elevado para los grupos armados no estatales, donde se hace hincapié en que éstos no deben reclutar, ni permitir el alistamiento y la participación de ninguna modalidad, a menores de 18 años (ONU, 2002).

Respecto al Estatuto de la Corte Penal Internacional, el cual no figura directamente en el incremento del nivel de protección, pero sí supone un aumento de las garantías de la efectividad de las normas. Recordemos que este Estatuto se encuentra relacionado a los crímenes de guerra, fue aprobado en Roma en 1998, pero entró en vigor hasta el 2002. En él se incluye como crimen de guerra: reclutar o alistar a niñas y niños menores de 15 años, tanto en el contexto de conflictos internacionales como de conflictos internos. Según el principio de complementariedad, la competencia de la Corte se ejerce, excepto en los casos que remita el Consejo de Seguridad, cuando un Estado no puede llevar a cabo un enjuiciamiento o no esté dispuesto a hacerlo. Por lo tanto, para garantizar la represión a nivel nacional, los Estados deberían dotarse de una legislación que les permita enjuiciar a los autores de tales crímenes (CICR, 2014).

En relación con la responsabilidad legal por los crímenes cometidos por niñas y niños durante los conflictos armados, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional estipula no ser competente para juzgar a menores. En concreto, no permite el enjuiciamiento en los tribunales o cortes internacionales, puesto que no se les considera responsables por crímenes de guerra, crímenes contra la humanidad o actos de genocidio.

Esta norma ha recibido recientemente el apoyo de los Principios de París. Principios que mantienen que los niños y las niñas acusadas de crímenes contra el DIH, cometidos presuntamente mientras estaban asociados con fuerzas o grupos armados, tienen que ser considerados principalmente como víctimas, o en el peor de los casos, como perpetradores. Por consiguiente, deben ser tratados de conformidad con las normas y reglamentos internacionales de justicia para menores y dentro del marco de justicia restaurativa y reintegración social (UNICEF, 2007).

Bajo otra dimensión, la dinámica de los conflictos armados muestra efectos específicos en la población donde se insertan. Uno de ellos está relacionado a los movimientos masivos de las personas. En ese sentido, las personas se ven obligadas a convertirse en refugiados en un país de asilo, o desplazados dentro de su propio país. De ese modo, las niñas y niños son también parte de la población de refugiados o desplazados según sea el caso. Encontrándose expuestos a amenazas distintas, entre ellas la separación de su familia, la trata, el secuestro por grupos militares, la falta de alimentos y de servicios básicos, y la explotación y el abuso. De ahí que surja, El Derecho de los Refugiados, codificado en la Convención Internacional de 1951 y el Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados, el cual reconoce la obligación de los Estados Miembros a brindar protección a las personas que tengan:

Fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él (ACNUR, 1992, p.12).

Resumiendo, los refugiados son personas que, a causa de la guerra, conflictos internos o temores fundados de persecución, han huido de sus países de origen a otro en busca de protección. En ese sentido, la protección radica en evitar la devolución al Estado de origen en el cual la vida o la libertad de la persona corren peligro. Se reconoce el principio de *non-refoulement*, que garantiza que un Estado extraño tenga la posibilidad y capacidad de sustituir al Estado de origen para proteger a personas que se encuentran vulnerables, precisamente por la falla de su propio Estado, y otorgar protección en nombre de la comunidad internacional (ACNUR, 1992).

En correspondencia a la infancia y el Derecho de los Refugiados, se encuentra la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), ésta es una Agencia de la ONU para los refugiados, que describe las directrices en la orientación sobre cuestiones y normas especiales para establecer los procedimientos y criterios que determinan la condición de refugiado.

No obstante, llama la atención que, en el caso de personas que se ven obligadas a dejar su país de origen como resultado de conflictos armados internacionales o nacionales, no son consideradas normalmente como refugiados para la Convención de 1951 y para el Protocolo de 1967. Sin embargo, cuentan con la protección prevista en otros instrumentos internacionales, tal es el caso de los Convenios de Ginebra de 1949 y el Protocolo Adicional de 1977 (ACNUR, 1992).

De manera general se subraya que las niñas y los niños refugiados manifiestan diversos riesgos individuales y del entorno. Para ello, se recomiendan algunas medidas en relación con el acceso a los recursos, minuciosa atención a los menores no acompañados y separados, así como al proceso de integración (ACNUR, 1992). Para ello, desde 1990, se incorporó una oficina para coordinar las cuestiones con las niñas y los niños refugiados, sin embargo, estas acciones no están completamente dirigidas a menores pertenecientes a un refugio por violencia, como es el caso de los conflictos armados (UNICEF, 2009).

Posiblemente, unos de los temas menos explorados en la agenda internacional, es el relacionado con las niñas y niños desplazados por conflictos dentro de sus países. Por su parte, la ACNUR asume cierta responsabilidad para proteger y prestar servicios a las personas internamente desplazadas, las cuales se concentran en dirigir las actividades de protección, refugios de emergencia, coordinación y gestión de los campamentos.

Particularmente, los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos, emitidos en 1998, como el proceso de reforma humanitaria, han establecido un mecanismo de respuesta internacional por medio del enfoque de grupos, el cual ha logrado suplir importantes lagunas que afectaban a las personas desplazadas dentro de las fronteras de su propio país. Los Principios Rectores hacen hincapié en las necesidades especiales de las niñas y niños internamente desplazados y sus derechos a recibir servicios básicos, educación y libertades civiles (UNICEF, 2009). Sin embargo, estas medidas siguen siendo generalizadas, al no considerar lineamientos especiales para condiciones de desplazamientos por conflictos.

Por último, vale la pena hacer mención, que los marcos legislativos señalados en este subtema, así como en el anterior, abanderan el escenario de la protección especializada a las infancias en conflictos armados, y, como se verá en el siguiente apartado, éstos han propiciado en gran medida, la aparición de políticas en este ámbito.

5.3. Políticas y conflictos armados e infancias

Referente a políticas en torno a infancias y conflictos armados, es viable precisar que han surgido en el marco del Consejo de Seguridad, La CDN de 1989, y, directamente en el Protocolo Facultativo relativo a la participación de los niños en los conflictos armados aprobado en el año 2000 (UNICEF, 2009). En la misma línea, es importante mencionar que, la responsabilidad principal de la protección de las niñas y niños depende de los Estados, pese a que la Asamblea sea un órgano regulador en la protección de esta población, es necesario que los Estados cumplan y se comprometan a seguir las recomendaciones señaladas, sin estas acciones, es probable que el tema en cuestión siga teniendo aristas sin resolver.

En consonancia con las políticas generadas a favor de las infancias en conflictos, en el año 2000 se realizó la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. En dicho evento, se generó la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, en la cual se establecieron metas cuantitativas con plazos específicos para minimizar la pobreza y promover el desarrollo, a esta iniciativa se le denominó: *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ONU, 2000c). Si bien, en dichos objetivos no se prioriza la prevención de los conflictos ni la protección de la infancia, se mostró apertura en tanto derechos de la infancia relacionados

con la paz, la seguridad y el desarme. De ese modo, indirectamente se incidió en políticas para disminuir las causas fundamentales de los conflictos. En específico, los Estados Miembros se comprometieron a esforzarse en la protección de las personas vulnerables, que de manera especial sufren las consecuencias de los desastres, genocidios, conflictos armados y otras situaciones de emergencia humanitaria para que reciban toda la asistencia y la protección que necesiten (ONU, 2000c).

Otro suceso que generó políticas sobre el tema ocurrió durante el año 2002, en la Sesión Especial de la ONU a favor de la Infancia. En tal evento la Asamblea General aprobó la estrategia: *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*. En la que se buscaba, trabajar bajo un Plan de Acción conjunto en la protección de las niñas y los niños en conflictos armados, y garantizar los instrumentos de Derechos Humanos (UNICEF, 2003). A su vez, se propusieron 13 medidas para la protección de las niñas y niños en estos contextos (ONU, 2002):

1. Fortalecer la protección de las niñas y niños afectados por los conflictos armados y adoptar medidas eficaces para proteger a quienes viven bajo ocupación extranjera.
2. Velar porque las cuestiones relacionadas con los derechos y la protección de las niñas y niños se reflejan en los programas de los procesos de paz, y hacer participar a los menores en estos procesos.
3. Finalizar con el reclutamiento y la utilización de niñas y niños en los conflictos armados, velar por su desmovilización, y poner en práctica medidas para lograr su recuperación física y psicológica, así como su reinserción en la sociedad.
4. Finalizar con la impunidad, enjuiciar a los responsables de genocidio, crímenes contra la humanidad y crímenes de guerra, velar por que se establezcan mecanismos de defensa de verdad y justicia después de los conflictos, donde se tengan en cuenta los abusos cometidos contra las niñas y los niños, y se establezcan procedimientos apropiados, tomando en cuenta las necesidades de los menores.
5. Tomar medidas concretas contra todas las formas de terrorismo.

6. Impartir capacitación adecuada sobre los derechos y la protección de las niñas y niños, a todo el personal civil, militar y de policía que participe en los mecanismos de mantenimiento de la paz.
7. Reducir el tráfico ilícito de armas pequeñas y ligeras; proteger a las niñas y niños de las minas terrestres, y otro material bélico que atenten contra su integridad física, y proporcionar asistencia, antes y después de los conflictos armados, a quienes hayan resultado víctimas de estas armas.
8. Sumar en el fortalecimiento de la cooperación internacional, compartiendo la responsabilidad que tienen los países que reciben refugiados, ayudar a todos las niñas y niños y sus familias refugiadas o desplazadas, a regresar voluntariamente a sus hogares, y a reintegrarse en sus sociedades.
9. Elaborar y aplicar políticas y programas, con la cooperación internacional necesaria, para la protección, la atención y el bienestar de las niñas y niños refugiados y niñas y niños que solicitan asilo, así como colaborar en los servicios sociales básicos; el acceso a la educación, asistencia de salud y alimentos.
10. Dar prioridad a los programas de encuentro y reunificación de las familias.
11. Evaluar los efectos de las sanciones en las niñas y niños, y tomar medidas efectivas de conformidad con el Derecho Internacional.
12. Tomar medidas necesarias para proteger a los niñas y niños de modo que no sean tomados como rehenes.
13. Elaborar estrategias específicas para proteger a las niñas afectadas por los conflictos armados, y para tener en cuenta sus necesidades especiales dentro de su particular vulnerabilidad.

En síntesis, la Asamblea General de la ONU, ha posibilitado de manera internacional el desarrollo de la atención de niñas y niños en conflictos. En primera instancia, mediante el estudio Machel, en segundo punto, y desde 1994, con la aprobación de una resolución al año sobre los derechos de la infancia, siendo estas cada vez más particulares en la necesidad de protección y atención a niñas y niños dentro de conflictos armados. Como tercer elemento, con el establecimiento de la Oficina del Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados, punto nodal

durante los últimos 20 años. Estas acciones, se consideran aportes fundamentales en la labor mundial de la ONU sobre las niñas y niños en conflictos. Además de visibilizar que las niñas y niños que viven en países con conflictos son más propensos a ser pobres, a mostrar grados de desnutrición, no acudir a la escuela, tener una calidad y atención mínima en temas de salud, en comparación con otros países (UNICEF, 2009). Por ello, se incorpora el siguiente subtema, donde se desarrollan las consecuencias de los conflictos armados desde la óptica internacional.

5.4. El impacto de los conflictos armados en las infancias: salud y educación

La forma en que las niñas y niños responden al conflicto armado se relaciona a las condiciones particulares de cada uno de ellos y ellas, en tanto: edad, sexo, personalidad, cultura y situaciones familiares. Así como otras circunstancias asociadas a las mismas características de los conflictos como: el surgimiento y la duración (Save the Children, 2010). Sin embargo, el impacto de los conflictos armados en las niñas y niños estará asociado a la salud y la educación. De ahí, que el lente internacional haya prestado mayor atención a estos dos ejes.

Referente al eje de salud, tal como se mencionó en capítulos anteriores, las niñas y niños al estar expuestos a acontecimientos violentos producidos por el conflicto, muestran síntomas agudos de estrés, ansiedad a la separación, retrasos en el desarrollo, miedo a lo desconocido, problemas de sueño, hipersensibilidad ante ruidos altos, falta de apetito, irritabilidad, comportamiento retraído, ansiedad, agresividad, poco interés por jugar, dificultades de aprendizaje y depresión (Save the Children, 2010).

Además, las niñas y niños también presentan graves consecuencias físicas, al estar en una etapa de constante desarrollo, mantienen mayor riesgo en comparación con la población adulta, algunas de estas consecuencias además de la muerte, se presentan en lesiones o heridas, tales como la pérdida de algún miembro o algún sentido. Sumado a ello, otras situaciones como malnutrición, infecciones relacionadas con el agua y saneamiento, y enfermedades de transmisión sexual, donde se ha observado que las niñas muestran con más frecuencia contagios de VIH/SIDA (Amnistía Internacional, 2008). En estos escenarios la evidente incapacidad de los Estados para generar y mantener medidas de atención ha contribuido a la marginación y exclusión de esta población (Save the Children, 2010).

La UNICEF (2009) agrega que, es frecuente que los países que muestran conflictos armados arrojan las cifras más elevadas de mortalidad en niñas y niños menores de cinco años. Ya desde 1996, se señalaba que “miles de niños mueren como resultado directo de combates, heridas de arma blanca o de bala, bombas y minas terrestres, pero muchos más mueren de desnutrición y de enfermedades causadas o agravadas por los conflictos armados” (ONU, 1996, p.45). Situaciones que se siguen presentando. Por ejemplo, en un estudio del Comité Internacional de Rescate, se especifica que la mayoría de las muertes de niñas y niños en conflictos armados se deben a enfermedades infecciosas, desnutrición y trastornos neonatales y relacionados con el embarazo que se habrían podido evitar (UNICEF, 2009). Además, dentro de una escala mundial, más de dos terceras partes de las niñas y niños menores de cinco años que sufren desnutrición viven en países afectados por conflicto (UNICEF, 2009).

Asimismo, estas situaciones también están relacionadas con la falta de servicios de salud que presentan las comunidades en conflicto. La misma situación de los conflictos y la inseguridad que esto representa, provoca que el acceso a estos servicios muchas veces desaparezca. Agrega la UNICEF (2009) que en dos terceras partes de los países afectados por conflictos se ha registrado un progreso insuficiente, o ningún progreso, en la reducción de las tasas de mortalidad de menores de cinco años. Además, la mitad de la población que carece de saneamiento y agua potable en el mundo vive en países afectados por conflictos. Ello, pese a que en el Artículo 24 de la CDN, se aborde que todo niño y niña tiene derecho a beneficiarse de servicios médicos de la más alta calidad. Sin embargo, la realidad de la población infantil afectada por los conflictos parece no gozar de esos beneficios. Para ello, la UNICEF (2009) aborda la necesidad de proteger tanto a los trabajadores, como a las instituciones de los servicios de salud. Específicamente, evitando al máximo las interrupciones, destrucción y desarticulación de los servicios médicos.

Referente al eje de educación, la mayoría de las instancias internacionales coinciden en que uno de los efectos más puntuales que tienen los conflictos armados en las niñas y los niños es la privación en el acceso y permanencia a una educación escolar (UNESCO, 2011; Save the Children 2010; UNICEF, 2009; Amnistía Internacional, 2008). Es un hecho que la mayoría de las instituciones escolares son destruidas completa o parcialmente en el marco de los enfrentamientos de un conflicto, con ello la educación escolar queda imposibilitada. Incluso se señala cómo las escuelas son objetivos directos de los conflictos

(Save the Children, 2010). Al mismo tiempo, las escuelas son utilizadas como campos de concentración para el reclutamiento forzado, como espacios de propaganda, como medio para usar a estudiantes de rehenes y múltiples actos de secuestro a profesores, siendo éstas las nuevas realidades de los conflictos armados en todo el mundo (UNICEF, 2005). En síntesis, las niñas y los niños, así como los profesores, y en general la escuela, se ven hoy envueltos en la guerra, considerándose con auténticos objetivos militares (UNESCO, 2011).

En el año 2011, en el marco del Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos, hubo especial atención en los conflictos armados, poniendo de relieve uno de sus aspectos más perjudiciales y menos conocido: su impacto en la educación. Nuevamente, se hizo evidente que en los Estados afectados por conflictos se registran los peores indicadores del mundo en materia de educación, llamándola incluso como: “Una crisis encubierta” (UNESCO, 2011, p.2). En el mismo informe se habla de cómo esta crisis se ha agravado, no sólo por la indiferencia con que el tema se ha tratado, sino también, por las deficiencias institucionales en la prevención de conflictos y la reconstrucción posterior a ellos. Específicamente, se aborda cómo en países pobres, que son afectados por conflictos, hay 28 millones de niñas y niños en edad de cursar la primaria que están sin escolarizar, lo que representa el 42% del total de menores del mundo privados de escuela (UNESCO, 2011). Además, las niñas y los niños de los países donde hay conflictos no sólo tienen menos probabilidades de ir a la escuela primaria, pues también tienen menos oportunidades de terminar sus estudios; la tasa de supervivencia en el último grado de primaria se numera en un 65% en los países víctimas de conflictos. Por otro lado, la tasa de escolarización en secundaria de los países víctimas de conflictos es de 48%, inferior en casi 30% a la de los demás y en el caso de las niñas es aún más baja (UNESCO, 2011).

Sin embargo, los problemas comienzan antes de que las niñas y los niños lleguen a la edad de acudir a la escuela. En los países víctimas de conflictos, la tasa media de mortalidad de los menores de cinco años es más de dos veces superior a la de los demás países: “doce de cada cien niños mueren antes de cumplir cinco años, mientras que en los países no afectados por conflictos mueren seis de cada cien” (UNESCO, 2011, p.151). Además, los conflictos armados están restando a la educación fondos públicos que se dedican al gasto militar. En el mundo hay 21 países en desarrollo que gastan más en armamento que en la escuela primaria (UNESCO, 2011).

Además, es importante tener en cuenta que durante un conflicto armado la mayoría de las instituciones educativas se destruyen. Las infraestructuras estatales son objetos usados en los conflictos para presionar. Minimizando la posibilidad de acceso y continuidad de la educación de millones de niñas y niños (Save the Children, 2010). Sumado a ello, muchas niñas y niños no pueden regresar a la escuela una vez que el conflicto termina. Algunos factores están relacionados al cierre temporal o permanente de las instituciones educativas, la inseguridad en los caminos, la pobreza de las familias y los obstáculos burocráticos.

En especial, cuando las niñas y los niños son reclutados por los conflictos armados, se señala que la educación también es limitada. En el interior de un conflicto armado no existe una educación escolar fuera de los adiestramientos fundamentados en la violencia. Al mismo tiempo, cuando los conflictos armados cesan, o terminan, los menores que se reintegran a la sociedad generalmente ya no son niñas o niños, sino adolescentes o jóvenes adultos, ello implica que su reintegración a los sistemas educativos esté permeada por múltiples aristas, como: retrasos en su formación, asistir a clases con personas mucho menores a ellos y tener pocas habilidades para adaptarse a los programas educativos. Éstos sin duda, son elementos que dan como resultado que muchos menores deserten de la escuela (Save the Children, 2010). Sin embargo, la posibilidad de iniciar o retomar una formación educativa va a constituir un elemento fundamental en las vidas de las niñas y los niños, tanto para quienes hayan participado activamente o no en los conflictos.

A su vez, los efectos del conflicto en la educación no sólo se alimentan de los elementos que yacen de las propias niñas y niños, sino también de los sujetos que rodean los centros educativos, como los profesores, padres y madres de familia. En este caso, Save the Children (2010) menciona que generalmente éstos se oponen a tener estudiantes excombatientes en las escuelas, por diversas razones, la principal es el temor a que se produzcan efectos negativos sobre los demás estudiantes.

Esta situación es alarmante en todas sus vertientes, pues se sabe que la educación disminuye la probabilidad de que la niña o niño sea reclutado, explotado o expuesto a otros riesgos. En términos prácticos, las estructuras educativas pueden jugar un papel preventivo en las vidas de las niñas y niños a través de (Save the Children, 2010):

- La participación de las comunidades, para responder a las amenazas que enfrentan las niñas y niños, mediante el trabajo con asociaciones de padres y maestros para atender estos problemas.
- Aumentar el acceso educativo y las oportunidades de desarrollo para las niñas y niños más vulnerables.
- Minimizar el ciclo de violencia, mediante la inclusión de pedagogías y contenidos basados en la construcción de paz y disciplina positiva.
- Capacitar a los docentes en la protección a las niñas y niños y sus familias.
- Promover la participación de las niñas y niños para protegerse a sí mismos y sus comunidades.

Por otro lado, la educación está considerada también como un asunto de desarrollo; sin embargo, en ciertas circunstancias puede y deber ser clasificada como respuesta a una emergencia, que actúa para proteger y promover el bienestar físico y psicosocial. Por ello, es necesario tener claro que la educación en situaciones de conflictos armados, es una situación de emergencia, y como tal debe mostrar ciertas características distintas a la educación regular en escenarios cotidianos (Save the Children, 2010). Además, la educación en escenarios de conflicto debería ser tan flexible como sea necesario y al mismo tiempo responda a las necesidades educativas inmediatas de las niñas y los niños (Save the Children, 2010). En ese sentido, han surgido programas educativos dirigidos a promover la educación como un pilar central en situaciones de emergencias, que buscan responder a los derechos de educación de las poblaciones afectadas.

En 2002, surge la Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), que busca promover respuestas educativas en situaciones de emergencia, centrándose en satisfacer las necesidades reales de la población afectada, así como en la escolarización formal. La red está compuesta por gobiernos, organizaciones no gubernamentales, organizaciones de la ONU, instituciones donantes, profesionales, investigadores y personas de las poblaciones afectadas, que trabajan en conjunto dentro de un marco humanitario y de desarrollo con el objetivo de asegurar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y de reconstrucción después de una crisis (INNE, 2007).

Bajo esa perspectiva, en el año 2003 la Red constituyó un Grupo de Trabajo sobre las Normas Mínimas de Educación en Situaciones de Emergencia, que tuvo como resultado un conjunto de normas globales para la educación (Save the Children, 2010). Estas normativas funcionan como un punto de partida común que contribuyen a mejorar la coordinación entre las instituciones y las autoridades educativas, así como los centros que prestan ayuda humanitaria. Aplicándose tanto a situaciones nacionales como internacionales. En concreto, buscan brindar orientación y herramientas para lograr un nivel mínimo de calidad en la educación, aplicables a una amplia variedad de situaciones como son los conflictos armados (Save the Children, 2010). Las normas mínimas se encuentran divididas en cinco categorías (Save the Children, 2010; INEE, 2007):

1. Normas comunes a todas las categorías: hace alusión a las áreas esenciales de participación de la comunidad y uso de los recursos locales durante la aplicación de las normas de este manual, sirven para cerciorarse de que las respuestas educativas en situaciones de emergencia se basen en una evaluación inicial, seguida de una respuesta apropiada con monitoreo y evaluación permanente de las intervenciones.
2. Acceso y ambiente de aprendizaje: se refieren a las alianzas o asociaciones para promover el acceso a oportunidades de aprendizaje, así como los vínculos intersectoriales, por ejemplo; los sectores de salud, agua y saneamiento, ayuda alimentaria y refugios.
3. Enseñanza y aprendizaje: incide en los elementos centrales para promover una enseñanza y un aprendizaje efectivo a través del currículum, capacitación, instrucción y evaluación.
4. Profesores y profesoras y otro personal educativo: aborda como ellos también experimentan traumas a causa de la guerra, muchas veces no están en condiciones de brindar a los estudiantes el apoyo psicosocial que necesitan. De ahí, que estas normas giran en torno a la administración y la gestión de los recursos humanos en el campo de la educación, incluyendo: reclutamiento y selección, condiciones de servicio, y supervisión y apoyo.
5. Política educativa y coordinación: se centran en la planificación y ejecución de propuestas educativas sobre el tema.

La UNESCO (2011), reitera la existencia de retos por enfrentar. Las escuelas siguen siendo blanco de ataques en los conflictos armados. Incluso, existe la tendencia en el aumento de ataques a estudiantes, maestros y otras personas que trabajan en el sector educativo. Aunque no se dispone de cifras precisas sobre el número de maestros y estudiantes que son asesinados en todo el mundo, los informes de los países muestran que el número de homicidios, atentados con explosivos e incendios provocados en las instancias educativas se ha elevado gravemente en los últimos años. Ello, pese a los marcos normativos que protegen a los centros educativos en épocas de conflicto.

Para terminar este apartado, es importante mencionar que los conflictos armados también pueden representar oportunidades. Menciona la UNICEF (2009) que las labores de rehabilitación posteriores a las emergencias permiten una reconstrucción de las escuelas para dotarlas no sólo de una mejor infraestructura, sino para adaptarlas a las necesidades de las niñas y niños. Convirtiéndolas en espacios seguros y propicios para el aprendizaje, que, en suma, abanderen el trabajo por la paz y el desarrollo de sus comunidades y países.

5.6 Sistema latinoamericano: infancias, conflictos armados y Derechos Humanos

En Latinoamérica, las instancias encargadas de velar por el bienestar de las infancias en conflictos armados no distan mucho del panorama mundial, de hecho, la información que presentan es prácticamente similar a la mencionada por organismos internacionales. Pese a que las condiciones, problemáticas y necesidades que presentan los países latinoamericanos en relación con los conflictos armados no son semejantes a los de otros continentes. En ese sentido, cabría reflexionar sobre las repercusiones que tiene la falta de información especializada y dirigida a los contextos latinoamericanos. A su vez, pensamos que es un reflejo de omisión en las agendas políticas, que ha dado como resultado carencias graves en la protección de niñas y niños en situación de conflicto.

Ahora bien, cuando hablamos de protección, es imprescindible mencionar a algunas instancias como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, misma que fue creada desde 1959, principalmente como un órgano autónomo de la Organización de los Estados Americanos, la cual se encarga de la promoción y protección de los Derechos Humanos en el continente americano. Dentro de sus funciones está la tramitación de peticiones o

denuncias individuales presentadas por cualquier persona, grupo de personas o entidades no gubernamentales.

Actualmente, la CIDH ejerce una doble función; como órgano de la OEA y como órgano de la Convención Americana. Esta última fue aprobada en 1969, la cual define los Derechos Humanos que los Estados participantes se comprometen a respetar. Actualmente, ha sido ratificada por 24 países, entre ellos México. Además, la Convención creó la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1979, siendo un órgano meramente judicial, que inspecciona casos y emite sentencias en las que se declara la responsabilidad internacional de los Estados parte que hayan ratificado la competencia de la Corte.

En esencia, los organismos mencionados son los encargados de dar datos oficiales sobre el tema en cuestión. Sin embargo, al realizar una revisión, se ha encontrado que la información que proporcionan no evidencia de manera precisa la situación de las infancias latinas en conflicto. Pese a ello, es el único referente sobre Latinoamérica, de ahí que pensemos en la importancia de incorporar. Por otro lado, al realizar un proceso de análisis se han logrado identificar algunos elementos que pueden diferenciar a los conflictos internacionales de los latinoamericanos, éstos en correspondencia a los efectos e implicaciones en las infancias. Si bien, relativamente pocos, son significativos para fines de este trabajo.

De ese modo, la CIDH (2015) menciona que en los países de Latinoamérica que presentan conflictos armados, las infancias se ven violentadas desde todas las modalidades posibles. En especial, a los Derechos Humanos; existencia, desarrollo, participación y protección. Esto implica consecuencias graves en el desarrollo integral, afectando las funciones cognitivas, sociales y por supuesto emocionales.

Referente a los derechos de existencia, la Declaración y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) reconocen claramente el derecho a la vida, así como el derecho de toda persona a que se respete su integridad física, psíquica y moral, y a no ser sometido a torturas, penas, tratos crueles e inhumanos (CIDH, 2015). En estos derechos, se evidencia una vulneración del derecho a la salud y a la alimentación; pues en zonas de conflictos armados las niñas y los niños se ven expuestos a múltiples transgresiones a su integridad personal, esta situación muestra graves afectaciones en la salud física y

psicológica de niñas y niños. Inclusive como meros observadores. En ese sentido, las obligaciones del Estado en relación al derecho a la salud de las niñas y los niños, se vinculan con el derecho a la integridad personal reconocido en el artículo 5 de la Convención CADH (CIDH, 2015; OMS, 2017).

Por otro lado, la vulneración del derecho a la salud de las niñas y niños va a ser más perjudicial en comparación a los adultos, pues la infancia es la etapa de desarrollo más importante, y al ser violentado este derecho se impacta directamente en el crecimiento y maduración. Al mismo tiempo, la manera en la que se ve afectada la salud de esta población dependerá del nivel de exposición al conflicto, mismo que puede generar desde lesiones físicas menores, a lesiones graves que comprometan a largo plazo el derecho a la salud de la niña o niño, su integridad personal e incluso su vida. Asimismo, las repercusiones en la salud suelen ser duraderas, presentándose a lo largo de toda la vida (OMS, 2017).

El derecho a la salud, también se ve impedido por la destrucción de infraestructuras y servicios básicos como hospitales, lo que evita que las niñas y niños accedan a la sanidad y a otros cuidados (Humanium, 2018). Igualmente, en escenarios de conflictos armados, es común que los encargados de regular y dar servicios de salud se vean impedidos en el acceso a las comunidades de conflicto, o que el mismo Estado tome la decisión de cerrar los espacios de salud como medida de protección a sus trabajadores. Referente a la alimentación en zonas de conflicto, se señala que es asociada a una vulnerabilidad demográfica, pues la disponibilidad de alimentos y de acceso a los mismos son restringidos por las mismas condiciones del conflicto armado (Humanium, 2018).

En relación con los derechos de desarrollo, se sabe que los conflictos armados quebrantan el derecho a la educación, modificando por completo el funcionamiento de las instancias educativas; la infraestructura se ve dañada, debido a los enfrentamientos y algunas veces a la propaganda que realizan estos grupos en los espacios físicos de la escuela, la inestabilidad de los docentes por motivos de integridad física y también porque muchas veces se les impide el acceso a las comunidades gobernadas por los grupos armados, la inasistencias de las niñas y niños, siendo común que éstos tengan dificultades para llegar a la escuela, pues el trayecto de la casa a la escuela resulta peligroso, convirtiéndose en un factor de riesgo al ser rutas de grupos armados (CIDH, 2015). Estas situaciones paralizan el desarrollo de las clases y por ende, los procesos de aprendizaje y de enseñanza. De ahí que se hable también de bajo rendimiento académico, altas tasas de

deserción escolar y desescolarización. Por otro lado, existen abordajes que evidencian como la misma escuela vulnera el derecho a la educación, al no armonizar el currículo con un enfoque de derechos (UNICEF, 2017).

Siguiendo bajo el derecho de desarrollo, una de las principales violaciones que los conflictos armados producen en las niñas y niños, se relaciona al derecho al juego y esparcimiento, aspectos importantes para la socialización y la constitución de subjetividad. Este derecho se ve vulnerado principalmente por la presencia de grupos armados en sitios cercanos a las viviendas y las escuelas donde se encuentran las niñas y niños (UNICEF, 2007).

Sobre los derechos de participación, y pese a ser reconocidos como derechos fundamentales para el desarrollo de las niñas y niños, y como una herramienta de gran potencia para su prevención, protección y atención en los conflictos armados, su vulneración es un tema poco estudiado y reconocido (OPS, 2016).

Por su parte, los derechos de protección de las niñas y niños en contextos de conflictos armados han sido también violados, a partir de cuatro fenómenos (CIDH, 2015):

1. Homicidios y afectación de la integridad física.
2. Reclutamiento.
3. Violencia sexual basada en género.
4. Desplazamiento forzado.

Asociado al reclutamiento, los conflictos armados siguen percibiendo en las niñas y los niños blancos fáciles de abuso y explotación, por medio de engaños, amenazas y violencia son reclutados para utilizarlos en sus actividades ilícitas. Sin embargo, en los conflictos latinoamericanos se identifican además de las anteriores, otras formas de operar en relación con las infancias. Así, como efectos en las niñas y niños distintivos al panorama internacional. Por ejemplo; las niñas y niños son reclutados generalmente para trabajar en la venta de narcóticos a menudeo, este tipo de actividades incita el consumo de drogas en los menores. De ese modo, se identifica que el consumo y la adicción a las drogas es una estrategia utilizada por grupos que integran los conflictos armados, para mantener a las niñas y niños dentro de sus organizaciones, ejercer mayor control sobre ellos y ellas, y para

reclutar a nuevos menores (CIDH, 2015). Quizás, esta sea una de las diferencias más grandes que presentan las realidades en este continente.

Relativo a la violencia sexual basada en género, en Latinoamérica se observa que las niñas son afectadas de forma distinta que los niños. En tal caso, los niños son utilizados para actividades relacionadas con el tráfico, venta de droga, robos, extorsiones y acciones violentas. Mientras que las niñas se ven vulneradas en sus derechos sexuales, generalmente son víctimas de violencia sexual, y utilizadas para el contrabando de drogas. Conjuntamente las niñas son forzadas a mantener relaciones sexuales con integrantes de los grupos criminales, son abusadas sexualmente, y explotadas con fines sexuales (Amnistía Internacional, 2018; CIDH, 2015). A pesar de ello, no existen políticas ni programas competentes para prevenir estas atrocidades.

De manera contradictoria, en países latinos, las niñas son doblemente estigmatizadas, por la sociedad y por los mismos miembros de seguridad de los Estados. Al considerárseles como trabajadoras sexuales son sometidas a juicios penales por delitos de drogas y prostitución, ello, sin antes hacer una investigación particular de cada caso, siendo en su mayoría forzadas por los grupos criminales para cometer estas actividades. A su vez, no hay parámetros para dar seguimiento a estos casos, impidiendo que los agresores sean identificados y castigados (Save the Children, 2017).

Concerniente a los desplazamientos forzados, América Latina ocupa el segundo lugar con más desplazados internos en el mundo. En los últimos años, el fenómeno se ha intensificado en la medida en que los problemas de inseguridad y violencia asociados con el crimen organizado y el narcotráfico se han exacerbado. Dentro de los países con mayores flujos se encuentra Colombia, donde el 83% de los desplazados son mujeres, niñas y niños (CIDH, 2015). Frente a ello, los Estados deberían adoptar las medidas necesarias para proteger los derechos del conjunto de menores que se encuentran en esta situación. Dicha obligación de protección deriva del artículo VII y 19 de la CADH, donde se establece que “Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado” (CIDH, 2015, p.120). Y al mismo tiempo de los deberes generales de los artículos 1.1 y 2 de la CADH, donde se considera la obligación por parte de los Estados de adoptar el marco normativo, las políticas públicas, programas, servicios, así como crear las instituciones y organismos apropiados para la

protección y la garantía de los derechos de las niñas y niños que se encuentran en este grupo (CIDH, 2015).

En ese sentido, la CIDH (2015) menciona que los Estados no solo tienen la obligación de respetar los Derechos Humanos, sino también de emprender las medidas necesarias para garantizar su efectivo disfrute. Adicionalmente, se les exige con relación a los artículos 19 de la CADH y VII de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, una obligación de cuidado especial para asegurar los derechos que las niñas y niños tienen y su protección frente a toda forma de violencia. Especialmente en entornos de inseguridad provocados por los grupos criminales integrantes de conflictos armados.

En síntesis, la presencia de conflictos armados constituye un grave problema de Derechos Humanos. De ahí, que se piense que la mejor manera de hacer frente a estas situaciones es a través de políticas que tengan un carácter holístico y que tomen en consideración las diversas causas estructurales, desde un enfoque que considere la centralidad de los Derechos Humanos. Ello implica que diversos sectores colaboren y coordinen su accionar, entre ellos: seguridad, justicia, salud, educación, servicios sociales y servicios de formación profesional (CIDH, 2015).

5.6.1 Políticas en América Latina y menores en conflicto armado

Cuando se habla de niñas y niños afectados por conflictos armados, es necesario aceptar que las respuestas institucionales de los Estados no han sido suficientes para respaldar una adecuada protección y por ende garantizar sus derechos (CIDH, 2015). Esta afirmación se argumenta a partir de los fallos sistemáticos de las políticas que se han emprendido. Como ejemplo, tenemos las respuestas que los Estados han mostrado a fin de controlar a los grupos criminales que conforman los conflictos armados, donde las soluciones emprendidas se principalmente en políticas centradas en el control coercitivo por las fuerzas de seguridad y de represión punitiva a través del sistema penal, generando una progresiva militarización de la policía y sus operativos, y una atribución de competencias en materia de seguridad ciudadana al ejército (Save the Children, 2017).

Al mismo tiempo, se observa que las medidas utilizadas hasta ahora no se basan en enfoques de prevención, o en programas de inversión social y promoción de derechos. Es decir, son políticas que no toman en cuenta las causas estructurales y las consecuencias

específicas de estos contextos. En consecuencia, estas políticas no responden a la prescripción de protección integral de la niñez, muchos menos toman en consideración su interés superior, y a su vez no han logrado obtener respuestas eficaces y duraderas al problema. Adicionalmente, se ha demostrado que sus implementaciones han dado como resultado múltiples vulneraciones a los Derechos Humanos, mediante abusos ejercidos por las fuerzas de seguridad de los Estados en contra de niñas y niños (CIDH, 2015). Siendo esta, otra de las diferencias que se presentan en Latinoamérica en comparación a otras regiones del mundo.

Por su parte, la CIDH (2015), agrega que los Estados siguen utilizando respuestas punitivas, a través del sistema penal y de la privación de la libertad, encarcelando a menores bajo condiciones precarias, exponiéndolos a situaciones de abuso y violencia. Dándole menor importancia a la implementación de programas de rehabilitación y reinserción social.

En otro orden de ideas, la respuesta común de los Estados frente al involucramiento y la utilización de niñas y niños en actividades del crimen organizado, es a través del sistema de justicia juvenil. En estos contextos las niñas y niños no son considerados como víctimas de una serie de vulneraciones acumuladas a sus derechos, sino como infractores de la ley penal. Aún y cuando la CIDH ha informado en repetidas ocasiones que las niñas y niños que ejercen violencia por lo general han sido ellos mismos víctimas de violencia (CIDH, 2015).

Sumando a ello, que en los Estados latinoamericanos existe una tendencia marcada por respaldar políticas para reducir la edad de responsabilidad penal como medida para enfrentar el crimen y la violencia. Incluso, estableciendo responsabilidad criminal desde los 12 años. Además de extender el tiempo de las penas, lo que implica que gran parte de la población de menores permanezcan detenidos durante su niñez. Ello a pesar de que en los estándares DIDH se afirma que la privación de la libertad en menores de 18 años debería ser una medida de último recurso, y en cuyos casos sea utilizada deberá considerarse el menor tiempo posible. Sin embargo, ni la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ha logrado que los Estados cambien su paradigma sobre las infancias, de manera contraria las políticas mencionadas anteriormente siguen siendo la medida más usual y extendida en la región (CIDH, 2015).

De igual forma, los Estados de este territorio, no han avanzado en la aplicación del modelo de la justicia restaurativa que imponen los instrumentos internacionales de Derechos Humanos para las personas menores de 18 años. Si bien, muchos países incorporan en sus legislaciones los principios de la justicia restaurativa, en la realidad se observa la escasez de programas no privativos de la libertad que se centren en temas de rehabilitación, reinserción social y educación (CIDH, 2015).

Los resultados de estas políticas más que minimizar la situación de violencia, ha agudizado la misma. En especial, resulta preocupante las elevadas cifras de detenciones arbitrarias en menores de 18 años, el uso excesivo de la fuerza, los tratos crueles, inhumanos y degradantes, ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas, así como la lentitud en su investigación y el nivel de impunidad en que quedan estos actos (CIDH, 2015).

Asimismo, las políticas de desvinculación de las niñas y niños de los grupos delictivos no han sido priorizadas por los Estados a pesar del imperativo de la protección especial a la niñez en situación de vulnerabilidad de sus derechos. Usualmente, estos programas son limitados para proteger efectivamente a la niñez directamente afectada. La cobertura y los medios son insuficientes, suelen basarse en programas diseñados e implementados por organizaciones de la sociedad civil, sin un adecuado seguimiento por parte del Estado (CIDH, 2015).

Por su parte, la CIDH menciona que una de las claves para responder al desafío de la inseguridad que presentan los entornos de conflicto, es la denuncia por parte de los ciudadanos y su colaboración con las autoridades. Para ello, es necesario contar con un sistema de denuncia fácilmente accesible y seguro. En relación con las infancias, debe contarse con mecanismos de denuncia especializados y adaptados para las niñas y niños (CIDH, 2015).

A su vez, la CIDH considera necesario que los Estados cuenten con sistemas de recopilación de información y datos relativos a las niñas y niños captados por grupos criminales, así como el modo en que son utilizados para diversas acciones y los factores que contribuyen a su reclutamiento. Se recomienda que estos datos estén desglosados, por edad, sexo, etnia, condición socio-económica y municipio. Y al mismo tiempo, los registros deberían constar como mínimo las características de las víctimas y las características de los victimarios, con el objetivo que puedan servir como elementos

informadores de la política pública de protección a la niñez frente a la violencia (CIDH, 2015). Estos datos resultan de gran importancia, considerando que hasta el momento se desconoce información sobre el tema.

Bajo otra dimensión, la CIDH (2015) señala que las encuestas de autopercepción son una herramienta útil para conocer las circunstancias en las que se encuentran las niñas y niños y los desafíos que enfrentan en la vigencia de sus derechos. De ahí que, se recomiende que los Estados incorporen la participación infantil en los procesos de investigación de carácter cualitativo, con el objetivo de contar con sus opiniones sobre su contexto y las iniciativas que podrían ser adoptadas por las autoridades para una mejor protección de los derechos.

Para finalizar este apartado, la CIDH (2015) recomienda la creación de escuelas bajo ambientes seguros y protectores, que contribuya a garantizar el derecho a la educación, el desarrollo integral de la niña y el niño, el conocimiento de sus derechos y su protección. De ese modo, la educación y las políticas de escolarización siguen siendo las inversiones preventivas más importantes para niñas y niños en estas condiciones, tanto en términos de mejorar su educación, como en la reducción de casi todo tipo de conductas consideradas de riesgo, incluidos los comportamientos violentos y la comisión de delitos. Asimismo, diseñar e implementar políticas y programas de desvinculación de niñas y niños de las estructuras de grupos delictivos que estén primordialmente orientados a la restitución de derechos (Save the Children, 2017).

5.7 México, sus infancias y su no conflicto armado

México se ha caracterizado por no mostrar prioridad en temas de infancias en conflictos armados, los datos existentes sobre el tema son casi nulos y poco confiables. Los estudios realizados hasta el momento no representan en su totalidad las implicaciones, realidades y necesidades que muestra esta población. Ciertamente sirven de sostén y guía, pero sigue habiendo un vacío de políticas y acciones que garanticen el bienestar de las niñas y los niños mexicanos, que por diversos motivos se encuentran mediados por conflictos armados. Siendo pues, una necesidad reiterada de voltear a ver estos espacios de manera más eficaz y especializada. De tal suerte que se permitan crear las condiciones y las acciones pertinentes para atender de manera certera este fenómeno de estudio.

De ahí que se incorpore este apartado, que más allá de evidenciar la falta de atención a esta población, busca hacer un abordaje relacionado a lo que se ha hecho en México sobre el tema que estamos tratando. Además, es necesario realizar un análisis de la situación que experimenta el país en tanto conflictos e infancias, puesto que, al realizar una búsqueda de información sobre el tema, se han encontrado diversos vacíos e inconsistencias. Pero también, datos interesantes que pudieran darnos un primer panorama. Por otro lado, resulta especialmente importante para el objetivo de esta investigación, puesto que ésta se instala en un escenario mexicano.

Como primer punto, se debe mencionar que México no figura internacionalmente entre los países afectados por conflictos armados. Entre otras cosas, la situación se relaciona a la negación del Estado por aceptar que realmente México vive una situación de conflicto. Muchos pueden ser los factores por los que no se haya aceptado hasta ahora la situación que experimentan específicamente algunos estados de la República Mexicana, uno de ellos relacionado justamente a las graves violaciones a los Derechos Humanos, mismas que se han cometido con la implementación de estrategias para erradicar el mismo conflicto.

Aunado a lo anterior, la negación del conflicto armado mexicano ha dado como resultado, que los organismos internacionales no presten atención en estos escenarios. Ello, a pesar de que el conflicto que vive México, según algunas normas internacionales, como el Derecho Internacional Humanitario, sí reúna las variables y características para determinarlo como un auténtico conflicto armado interno (REDIM, 2011). En ese sentido, el conflicto armado mexicano sí entraría dentro de un conflicto real. Sin embargo, las características de éste lo tipifican como un conflicto interno, lo cual va a ir minimizando el proceder de las instituciones encargadas de intervenir en él. Al ser un conflicto interno, las leyes y procedimientos que aplican son limitados, además de presentar vacíos e inconsistencias en la protección de menores, ello implica que la importancia y atención que se les da a los conflictos como los que experimenta México, sean mínimas.

Ahora bien, otra implicación que resulta de la falta de voluntad por visibilizar el conflicto va ligada a la escasa información sobre el tema. Por ejemplo, no existe hasta el momento información exacta, no hay datos certeros, muchos menos estadísticas oficiales, por lo que, se desconocen los impactos inmediatos, a mediano y largo plazo que está produciendo este fenómeno.

Pese a ello, no se ha logrado evitar por completo que salga a luz información de instituciones tanto internacionales como nacionales, donde se evidencia la situación que vive México, y con ello las atrocidades por las que pasan día con día las niñas y niños. Por ejemplo, la UNESCO (2011) afirma que “En el periodo 2006-2010 hubo en México aproximadamente 28.000 muertes debido a la violencia relacionada con el narcotráfico. Esa cifra es superior a todas las muertes ocurridas en las confrontaciones de Afganistán específicamente entre 1999-2008” (p.156). Evidentemente, estas cifras no dan datos específicos sobre niñas y niños, pero logran evidenciar la magnitud del problema.

Por otro lado, en el año 2012 se llevó a cabo un estudio mediante una encuesta infantil, en el que participaron un poco más de 500,000 niñas y niños, dentro de los resultados obtenidos se evidenció como los menores reciben de manera cotidiana invitaciones para colaborar en los conflictos armados, estas invitaciones se incrementan con la edad y es mayor entre los hombres que entre las mujeres, y también entre quienes no asisten a la escuela, respecto a los que cuentan con escolaridad (CIDH, 2015).

Bajo la misma lógica, El Instituto Nacional Electoral (INE, 2013) realizó una consulta infantil y juvenil, sobre la percepción de violencia en las comunidades donde habitaban los participantes, como parte de los resultados, se aborda que más de 300,000 participantes de entre diez y quince años señalaron que en el lugar donde vivían había condiciones de violencia asociadas a balaceras y muertos, y 10% manifestaron que los delincuentes les habían pedido formar parte de sus grupos. Ello representa múltiples violaciones a los Derechos Humanos y al mismo tiempo, limitaciones en la protección que debe brindar el Estado. En el año 2015, se hablaba de por lo menos 30,000 niñas y niños que cooperaban activamente en los conflictos armados (Save the Children, 2017). Siendo involucrados específicamente en actividades de extorsión, tráfico de personas, piratería y narcotráfico. Donde los más pequeños trabajan como vigilantes o informadores, así como en el cuidado de casas de seguridad. Los más grandes se ocupan de actividades más violentas como los secuestros y el traslado de drogas, y a partir de los dieciséis años, empiezan a ser contratados como sicarios. Mientras que las niñas están involucradas en el empaquetamiento de la droga. Sobre sus edades se calcula que comienzan a incursionar en los conflictos a partir de los nueve y once años, o incluso a edades más tempranas (CIDH, 2015; REDIM, 2011). Además, se afirma que, en poblaciones de inserción de

conflictos armados, la mayoría de las niñas y niños están siendo partícipes de manera indirecta (Save the Children, 2017).

La Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría de Marina Armada de México, y de la Procuraduría General de la República, han precisado que el número de menores de edad involucrados en actividades de conflictos armados ha ido en aumento, ya que los diversos grupos armados que operan en el país ven en las niñas y los niños con un auténtico objeto de violencia capaz de explotar para su beneficio. Sin embargo, no tienen datos oficiales. La única información que proporcionan son las cifras de niñas y niños detenidos en el país en operativos federales contra grupos del crimen organizado; se habla de 3,664 del mes de diciembre del 2006 al mes de abril del 2010 (CIDH, 2015).

Por su parte, Alfonso Durazo, Secretario de Seguridad Pública del Estado, mencionó que alrededor de 460, 000 menores de edad han sido reclutados por los cárteles del narcotráfico en México (Tribuna Libre Michoacán, 2018, párr. 1). Estos datos son alarmantes, más aún si consideramos que desde el 2004 se realizó una reestructuración a la ley que combate la trata de personas, la cual tipifica como un delito grave en todo el país el reclutamiento de menores de edad en grupos pertenecientes a conflictos armados. De ese modo, aunque el Estado no haya reconocido el conflicto armado interno, sí ha reconocido que las niñas y niños son susceptibles de ser víctimas de las actividades propias del conflicto.

Al mismo tiempo, se aborda cómo los homicidios son la máxima expresión de violencia en conflictos armados. Referente a ello, en México la tasa de muertes por homicidio entre 2008 y 2012 se duplicó en los rangos de edad de diez a diecinueve años, pasando de 1,249 a 2,662 homicidios (CIDH, 2015). En 2014, los homicidios representaron la segunda causa de muerte entre niñas y niños en el país, homicidios relacionados a la presencia de grupos del crimen organizado y en ocasiones por la violencia ejercida desde el Estado. Especialmente, los niños varones en situación de pobreza son los más afectados en temas de homicidios, generalmente relacionados a armas de fuego (OPS, 2016). En un estudio más reciente, México figura en el primer lugar de violencia entre los países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Se estima que cada día mueren en el país tres niñas y niños de cero a diecisiete años a causa de la violencia en todas sus modalidades, y de las múltiples violaciones del crimen organizado (Save the Children, 2018).

En lo que respecta a las niñas y niños desaparecidos, el Estado presenta debilidades jurídicas, persiste una ausencia normativa de tipificación criminal. Aún y con esas deficiencias se sabe que, tan sólo del en el periodo de 2012 a 2015 se reportaron como no localizadas 15,668 personas, de las cuales 3,677 son personas menores de edad -2,365 niñas y 1,312 niños- (CIDH 2015). Además, de acuerdo con información del Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas (RNPED) en el 2017, dos de cada diez personas desaparecidas en el país eran niñas y niños de uno a 17 años, de ellos, seis de cada 10 casos corresponden a niñas y mujeres adolescentes (COMPREVNNA, 2017).

Igualmente, los conflictos armados obligan a miles de niñas y niños a dejar su hogar, convirtiéndose en desplazados o refugiados. En el caso de México, específicamente sobre el desplazamiento interno, no existe ningún registro. Evidenciando una vez más la tendencia de invisibilización. No obstante, la organización Save the Children (2017) menciona que “estos desplazamientos sí están ocurriendo de manera masiva en el territorio mexicano” (p.8). Siendo Tamaulipas, Michoacán y Veracruz, los estados que han presentado mayores sucesos de desplazamiento (Rubio, 2009).

Por otra parte, cuando se habla de un conflicto interno, como el que presenta México, la falta de datos sobre personas desplazadas, puede ser ocasionada por varios factores, por ejemplo, cuando el desplazamiento se da de manera gradual, este es difícil de detectar por las autoridades locales. Por otro lado, la movilización de las personas suele ser por motivos de persecución directa, de tal forma que los implicados buscan ser invisibles para evitar ser localizados por sus agresores (Global Overview, 2011). Asimismo, cuando el desplazamiento se da en estados que muestran históricamente altos índices de migración, como el caso de Michoacán, tienden a vincular inmediatamente al fenómeno migratorio común relacionado a cuestiones económicas, dejando fuera otras causas como es la violencia por conflicto armado.

Rubio (2009) agrega otras razones por las que el desplazamiento interno en México ha sido invisible. Una de ellas relacionada con los medios de comunicación y su inclinación a prestar atención a otras cuestiones, como a los abusos cometidos tanto por los grupos criminales, como por las fuerzas de seguridad pública. Además, evidenciar los desplazamientos, implica exhibir al Estado y a su vez la falta de previsión de las consecuencias humanitarias de su estrategia de seguridad.

A su vez, es importante señalar que, en el caso de las personas desplazadas, la responsabilidad de protección recae sobre el Estado (CICR, 2010). En ese tenor, México no tiene una plataforma legal, conceptual e institucional para proceder en el tema de población desplazada, situación que ha provocado que no se tengan medidas para identificar y documentar este fenómeno, y, por tanto, no se muestren garantías de atención, protección y asistencias. De tal forma que, no hay un plan de acción existente que busque prevenir o mitigar este tipo de efectos del conflicto armado (UNICEF, 2015).

Ello, pese a que desde 1998 existen Principios Rectores de los desplazamientos internos aplicables a todo el mundo, que buscan entre otras cosas, garantizar en las niñas y niños el derecho a la protección y asistencia adecuadas a sus necesidades especiales (CICR, 2010) En este sentido, México al no presentar leyes específicas para esta población, debería guiar y orientar su acción bajo estos marcos universales. Sin embargo, es imposible aplicar estos Principios Rectores a las niñas y niños mexicanos que se encuentran en condición de desplazamiento por conflicto armado, cuando no se ha aceptado la existencia del conflicto.

Referente a las situaciones de asilo, del 2009 al 2015 el ACNUR ha registrado un número creciente de solicitudes de asilo. En especial, México figura dentro de los tres países que han presentado más solicitudes de asilo con motivo de violencia por conflictos armados. Estas peticiones han sido dirigidas en su mayoría a los Estados Unidos, siendo las solicitudes de niñas y niños mexicanos, superiores a cualquier otra población (CIDH, 2015).

Por otro lado, en México, al igual que otros países latinoamericanos, se ha implementado la militarización como medio de seguridad en las comunidades donde hay mayor presencia de conflicto. El resultado de estas acciones más que mitigar los actos de violencias, han generado un aumento considerable, donde las niñas y niños son víctimas mortales, afectados en su integridad física y psicológica y por supuesto susceptibles a todo tipo de violaciones a sus Derechos Humanos básicos. Además, es común que surjan estigmas en contra de niñas y niños que fallecen en las acciones militares contra el narcotráfico, a quienes se les asocia con actividades delictivas, ello sin pruebas, ni investigaciones previas. Tal vez, sea esta la razón por la que la mayoría de los homicidios de infantes hayan quedado en la impunidad (REDIM, 2011).

En ese sentido, los Relatores Especiales de la ONU, sobre ejecuciones extrajudiciales, arbitrarias, y sobre la cuestión de la tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes, así como el Grupo de Trabajo de la ONU sobre Desapariciones Forzadas o Involuntarias, han hecho llamados y recomendaciones al gobierno de México. En concreto, bajo tres puntos:

1. Minimizar los niveles de violencia causados por los agentes del Estado.
2. Actualizar las leyes en materia de tortura la cual no cumple con los estándares de los tratados internacionales.
3. Regular la uniformidad en la definición del delito de tortura en todos los estados (CIDH, 2015).

Además, el impacto del conflicto armado en las niñas y niños se ve reflejado en el incremento de huérfanos, en México, entre los años 2006 y 2010 se hablaba de más de 30,000 huérfanos a causa de la violencia (REDIM, 2011). Mientras que la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables de la Cámara de Diputados calcula 40,000. Ambos estudios concuerdan que ser huérfanos es un factor que influye para que los menores de edad sean cooptados por el crimen organizado, pues es un estado de total indefensión. Además de los impactos emocionales, se producen otras situaciones, en las que las niñas y niños asumen cargas familiares adicionales, que limitan el ejercicio de otros derechos (CDIH, 2015).

Michoacán también figura como el estado con más casos de niñas y niños huérfanos (CONNECTAS, 2018). En ese sentido, Gregorio López mediante su asociación Cristos, calcula que en el 2014 había un promedio de 4,800 huérfanos en Michoacán. Estas cifras son difíciles de comprobar, ya que el Estado no tiene un registro oficial. Hasta finales de 2017, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en Michoacán, sólo tenía un registro de 414 niñas y niños, quienes estaban a disposición de esta institución (CONNECTAS, 2018). Además de agregar que no cuentan con censos especiales para conocer el número de menores en riesgo, mucho menos la cifra de los huérfanos, porque el trabajo de la institución es meramente preventivo.

Por otro lado, la REDIM (2011) agrega que dentro de todas las implicaciones que tiene la delincuencia organizada, y quizás una de las menos exploradas es el impacto cultural sobre niñas y niños, donde la identidad cultural de muchos de ellos se está

transformando, específicamente, en deseos de ser líderes de grupos criminales, exaltando los actos del narcotraficante, y finalmente reproducir sus actos al imitarlos.

Ahora bien, como hemos venido relatando la participación del Estado Mexicano en sus distintos niveles de gobierno federal, estatal y municipal, es bastante cuestionable.

Agrega la REDIM (2011), que éstos se han visto superados. Las respuestas que el Estado ha tenido no han sido suficientes en relación con la protección de la niñez en conflictos armados (ANUIES, 2018b). Como se ha mencionado, en algunos casos, las medidas que ha adoptado el Estado más que alentar a la protección de las infancias, las ha agravado. Sus intervenciones han generado ambientes más hostiles. Donde el uso y abuso de poder han provocado más violencia (CIDH, 2015). Desafortunadamente, no existe una acción articulada, preventiva y afirmativa de derechos; en contraste, encontramos ausencia de protocolos de seguridad para la niñez en el marco de las acciones armadas (REDIM, 2011).

De ahí, que se sustente que el Estado Mexicano no ha cumplido con los tratados internacionales. Ahora bien, la responsabilidad del Estado en la protección de grupos en condición de extrema vulnerabilidad es un mandato constitucional derivado de dos fuentes fundamentales: de su compromiso con la protección de toda su población frente amenazas tanto internas como externas -artículos 4, 16, 24, 25, 27, 89, 133- y de la serie de compromisos internacionales que ha asumido como resultado de su activa participación en foros como la ONU y en el sistema interamericano, y la ratificación de tratados internacionales vinculantes en materia de Derechos Humanos, como: la CDN ratificada en 1990, La Convención de Ginebra, el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niñas y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, ratificado en el 2003, el Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, ratificado en el 2000, y finalmente el Protocolo Facultativo de la CDN relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados (REDIM, 2011; SRE, 2012).

Siendo todas estas leyes supremas del país, tal como lo establece el artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Mexicanos de 1917:

Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los Tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados (p.172).

En relación con el Protocolo relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados, el Estado desde el año 2002, se compromete a seguir con todas las indicaciones de dicho documento. En ese mismo tenor, resulta relevante mencionar que el Estado considera que la responsabilidad que pueda derivar para los grupos armados no gubernamentales por el reclutamiento de menores de dieciocho años o su utilización en hostilidades corresponde exclusivamente a dichos grupos y no será aplicable al Estado Mexicano como tal, el que tendrá la obligación de aplicar, en todo momento, los principios que rigen al DIH (SRE, 2012).

Como se mencionó en apartados anteriores, cuando un país ratifica la Convención y sus Protocolos, asume la obligación de presentar informes periódicos al Comité, sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en los tratados, cuyos reportes deben mostrar una descripción detallada de todas las medidas, legales, administrativas y prácticas que el Estado tomó para la implementación del Protocolo (REDIM, 2011). En ese aspecto, México ha presentado tres informes sobre la aplicación de la CDN (SRE, 2012): 1. CRC/C/3/Add.11, en 1992. 2. CRC/C/65/Add.6, en 1997. Y 3. CRC/C/125/Add.7, en 2002. Así como el relativo a la participación de niñas y niños en conflictos armados: CRC/C/OPAC/MEX/1.

Sin embargo, en la mayoría de los tratados y protocolos firmados, así como en sus informes de seguimiento, el actuar del Estado es poco claro. La REDIM (2011) menciona que, pese a que México haya ratificado todos los tratados, para su aplicabilidad se requiere que la legislación interna establezca expresamente la criminalización de las conductas prohibidas por el Protocolo, y en ese sentido, el país tiene un fuerte rezago. La disposición del Código de Justicia Militar es antigua, incluso anterior a las Convenciones de Ginebra, por tanto, carentes respecto a los crímenes de guerra. En consecuencia, no se contempla el reclutamiento de niñas y niños por parte de las fuerzas armadas, ni por parte de grupos

armados. Además, ni el Código Penal Federal ni ninguna otra ley sancionan esas conductas.

Por ejemplo, los artículos 5 y 11 de la Ley del Servicio Militar, establece que todos los mexicanos en el año que cumplan los dieciocho años están obligados a cumplir un servicio militar. Sin embargo, no existe una disposición legal que excluya expresamente la posibilidad de que en caso de conflictos armados se puedan utilizar niñas y niños menores de dieciocho años y mayores de dieciséis que se enlistaron voluntariamente, o que están prestando su servicio militar de manera anticipada, sin establecer específicamente la participación de éstos en hostilidades.

Esta falta de claridad permite que niñas y niños puedan participar directamente en las confrontaciones, como ejemplo, en el año 2009, en el estado de Michoacán, se les ofreció a 314 jóvenes del Servicio Militar Nacional la posibilidad de cumplir con su servicio militar en tres meses, en lugar de un año que es lo común, para integrarse a un adiestramiento de erradicación de cultivos de amapola y mariguana (SEDENA, 2009, p.106). Según la Red por los Derechos de la Infancia REDIM (2011), “esta fue la primera vez que se involucran jóvenes reclutas en tareas de lucha contra el narcotráfico” (p.17). La misma Red agrega, que se sabe que hay menores de edad participando en actividades militares, pero se desconoce el número de niñas y niños menores de dieciocho años que cada año se enlistan en el ejército, ya que la Secretaría de la Defensa Nacional no desglosa sus datos por edad.

Dentro de las acciones que el Estado ha tomado a fin de minimizar la violencia que ejerce el conflicto en las niñas y niños, van desde el desarrollo de campañas de sensibilización, algunas de ellas destinadas específicamente a niñas y niños como el trueque de juguetes bélicos por otros juguetes (CIDH, 2015a). Específicamente, en el estado de Michoacán se han emprendido actividades de arte y cultura en el marco de la campaña: Niñas y niños sembradores de paz, en especial bajo eventos como: Michoacán canta por la paz, organizado por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Estatal de Seguridad Pública y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que busca generar consciencia en la población sobre combate a la violencia, a través de acciones pacíficas como la donación de juguetes no bélicos, para niñas y niños que viven en ambientes de violencia propiciados por la delincuencia organizada (ANUIES, 2017).

En temas de educación, México se ha caracterizado por implementar programas enfocados en la seguridad escolar que tienden a violentar los Derechos Humanos, además de presentar fallas contundentes cuando se trata de presentar los resultados de dichas iniciativas. Como ejemplo, el Programa Escuela Segura (PES), implementado del 2007 al 2012, en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP). Este programa operó inicialmente en las escuelas de nivel básico, siendo extensivo a las instituciones de nivel medio superior (SEP, 2017a).

De manera general, buscaba fortalecer una cultura de prevención, impulsar acciones contra la violencia y las adicciones, crear un entorno seguro para las niñas y niños en su tránsito a la escuela y un ambiente libre de riesgos al interior de las escuelas. Pese a tener un objetivo tan amplio, en la práctica sólo intentaba prevenir que los estudiantes portarán armas y objetos que pudieran ser utilizados para causar daños dentro de la escuela. Mediante una revisión a las pertenencias de todos los alumnos, a lo que se denominó: Operativo de Mochila Segura.

Esta iniciativa fue ampliamente criticada por Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), en especial, porque no representaba una solución para la situación de violencia que se vive en las escuelas, por el contrario, reiteraba una tendencia a no respetar los Derechos Humanos de las niñas y niños, en especial el derecho a la intimidad, a la seguridad jurídica, a la no discriminación y el interés superior de la infancia. Generando un sistema cíclico de violencia. Pese a las recomendaciones del CNDH, el operativo mochila segura siguió operando hasta el 2017, inclusive en ese mismo año la SEP (2017a) anunció que este programa representó una medida disuasiva, siendo útil y eficaz. Pese a ello, hasta el momento no se cuenta con información sobre sus resultados, menos aún, sobre estudios para comprender cómo las acciones del Programa afectaron o mejoraron la seguridad en las escuelas y cuál fue su efecto (CONEVAL, 2016).

Por otro lado, en el 2013 se instaló el Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar, el cual se implementó hasta el 2018. Esta iniciativa buscaba fortalecer la seguridad, el bienestar y la convivencia en las comunidades escolares, mediante tres acciones en concreto: evitar la entrada de armas y droga a las escuelas y orientar el buen uso de las redes sociales entre los estudiantes (SEP, 2017b). De este Plan se desprende el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

El PNCE forma parte de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar, y tenía el objetivo de fomentar un ambiente de sana convivencia e inculcar la prevención de situación de acoso escolar, denominado generalmente *bullying* en las escuelas primarias (SEP, 2017a), el cual se siguió implementando de manera tradicional hasta el 2018, teniendo una extensión hasta la actualidad con algunos ajustes dirigidos especialmente a la autonomía curricular. En síntesis, este programa se enfoca únicamente en fomentar estrategias contra el *bullying*, dejando fuera otros tipos de violencias que afectan directamente en los centros escolares, por ende, este programa no genera alternativas de atención en escuelas que se encuentran violentadas por conflictos armados.

La REDIM (2017) agrega, que este tipo de programas no analiza las causas de la violencia en el país, no previene la violencia, ni protege a las niñas y niños, por el contrario, criminaliza a las niñas y niños, además de ser una medida punitiva y violenta, que está dirigida a las consecuencias y no a las causas. A su vez, coloca la responsabilidad en las víctimas, las familias y las escuelas, sin reconocer la responsabilidad del Estado. Hasta ahora, no hay programas educativos dirigidos tanto a prevenir que los menores sean reclutados por las partes del conflicto armado, como para frenar los flujos de niñas y niños que se unen a los grupos criminales, y a atender a quienes ya forman parte de ellos. En síntesis, el Estado ha entendido la violencia generada por los conflictos como un problema de seguridad pública, y no como un problema social. Por ende, las acciones implementadas responden a medidas policíacas en vez de medidas preventivas, donde no se soluciona el problema porque no enfrentan las causas profundas de la violencia, sino sus efectos Tal como menciona la (REDIM, 2011).

Bajo otra lógica, México se sumó a la Alianza Global para poner fin a la violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes. Esta iniciativa es promovida en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. La meta es que los gobiernos, en colaboración con la sociedad civil, asuman que poner fin a la violencia es fundamental y se comprometan a implementar, de manera prioritaria y urgente acciones concretas que visibilicen, prevengan, atiendan y eliminen la violencia contra niñas y niños y adolescentes (SIPINNA, 2017). Siendo esta una oportunidad para integrar diversas acciones vinculadas a los recientes cambios generados a raíz de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Lo cual, sin duda es uno de los avances más importantes en el país, pues además de cumplir con los estándares internacionales de derechos Humanos, establece la coordinación entre los

órdenes y poderes de gobierno y los distintos sectores; al poner en funcionamiento el Sistema Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 2017). Este marco normativo obliga al Estado a superar diversos retos para hacer efectivos los derechos de niñas y niños, y especialmente garantizar su derecho a vivir una vida libre de violencia.

Sin embargo, al revisar el documento publicado, es evidente que existe una falta de información y visibilización de las infancias en conflictos armados, puesto que el documento generaliza la violencia que sufren las niñas y los niños en México. En el documento se habla de algunos tipos de violencia específicos que sufren la población en México, como violencia al interior de la familia, en la escuela, en las instituciones públicas y la comunidad, pero en ninguna de ellas se habla de la violencia por el conflicto armado, inclusive en ninguna parte del documento se toca la palabra conflicto armado, crimen organizado u otros.

A partir de lo anterior, se enfatiza que se requiere de la creación de un Sistema Nacional de Protección de Derechos de la Infancia, que permita articular las políticas públicas y los esfuerzos de los tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial. Además, tal como señala la REDIEM (2011):

Para garantizar el interés superior de la infancia las autoridades necesitan definir acciones preventivas para frenar totalmente el asesinato y daños en contra de niños/as por parte de la delincuencia organizada y las autoridades mexicanas. Es necesaria una profunda investigación sobre los hechos antes señalados. Es obligación de las autoridades ofrecer información detallada sobre el número de niños/as que han sido víctimas, huérfanos, detenidos y asesinados en este contexto de lucha armada contra el crimen organizado (p.10).

Al mismo tiempo, las políticas públicas de prevención se deben situar a diferentes niveles de intervención: escuela, familia, comunidad, sociedad. Específicamente bajo intervenciones dirigidas a líneas guías como (REDIM, 2011, p.42):

- Desarrollar políticas generales y enfocadas, basadas en diagnósticos locales, pero también integradas en políticas a nivel nacional y estructural.
- Tratar los factores de riesgo estructurales.

- Fomentar una red preventiva de intervenciones basadas en los sujetos de obligaciones (familia, comunidad, Estado).
- Dar prioridad a la inclusión en lugar de la represión.
- Favorecer la participación de niños y niñas en la elaboración de políticas públicas para la prevención de la delincuencia organizada.

Para finalizar, siendo el estado de Michoacán el punto geográfico en el que se desarrollará este trabajo de investigación resulta apropiado documentar la situación que experimentan las infancias dentro del conflicto armado que presenta el estado. Sin embargo, tras una profunda revisión referente a este fenómeno, se concluye que no existen fuentes oficiales del Estado. La poca información encontrada no es proveniente de instituciones nacionales, porque no representa información confiable. Pese a ello, los datos obtenidos brindan un panorama general de la situación, mismos que ya fueron incorporados en este apartado. Al mismo tiempo, el estado de Michoacán no presenta leyes y decretos institucionales dirigidos a la protección y atención de las infancias en conflicto, pese a ser este uno de los estados con mayor presencia de conflictos armados en todo el país.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Cuando la tarea es plantear fundamentos teóricos que nos permitan comprender y explicar los entramados del fenómeno de la educación en situaciones de alta violencia, surgen múltiples posibilidades, sin embargo, cuando esa violencia se remite a conflictos armados, y particularmente, se pretenda generar espacios seguros desde y para la escuela, esas posibilidades se van acotando. Desde la lógica de esta investigación, la teoría de la paz y la educación para la paz son los fundamentos idóneos que nos acercan a ese quehacer. De ahí que el objetivo de este capítulo sea desarrollar los constructos teóricos de la teoría de paz, y de manera particular de la educación para la paz.

A manera de contexto, la educación para la paz cobró relevancia al finalizar la Primera y Segunda Guerra Mundial. Los resultados de ambas guerras evidenciaron la necesidad de propiciar las condiciones y los medios para generar una cultura de paz. Sin embargo, la cultura de paz es una labor compleja, requiere ser construida y promovida, surge así la idea de construcción de paz como meta fundamental, y esta no se logra con esfuerzos aislados, implica iniciativas desde todos los ámbitos, uno de ellos es la educación, posicionándose como un medio fértil para construir paz.

Actualmente, la educación para la paz se centra en la paz como eje vertebral, por tanto, teoriza desde ella. Implica un cambio de paradigma, ya no se centra en estudiar la paz desde lo que no es la paz, dígame guerra o violencia. De ahí que existan más de una noción de paz, y se hable entonces de *paces*. De ese modo, la educación para la paz se constituye como un planteamiento que trabaja para el respeto de los Derechos Humanos, la participación democrática en procesos de cambio social y en la construcción de sociedades más justas, libres y equitativas. Para ello, busca un reconocimiento en tres dimensiones: individual, colectivo y ambiental, donde los sujetos son vistos con las capacidades necesarias para generar ejercicios de paz. Entonces, los valores y las actitudes sustentados en el respeto, diálogo, solidaridad, cooperación, tolerancia, responsabilidad y participación social se hacen presentes. A su vez, involucra aprender a vivir y convivir con los conflictos que subyacen de toda relación humana, este aprender implica transformar los conflictos por medios pacíficos hacia oportunidades de aprendizaje, por ello, esta propuesta no es únicamente teórica sino también metodológica.

A partir de lo anterior, el capítulo está integrado por diversos apartados; en un primer momento, se desarrollan las concepciones de las paces, siguiendo con los antecedentes de la educación para la paz, se explican sus fundamentos y conceptos. En un tercer apartado, se expone el qué y el para qué de la educación para la paz, es decir, sus concepciones y objetivos. Finalmente, se describen sus componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

6.1 De la paz a las paces: concepciones de la paz

La educación para la paz está vinculada directamente a la perspectiva con la que se conceptualiza la paz, ya que se orienta a la construcción de ésta. De ese modo, la paz figura como un elemento clave que va a ir marcando el ser y hacer de la educación para la paz. Ello desde sus primeras apariciones en los contextos de guerras, hasta el día de hoy. De ahí que resulte necesario presentar un panorama general que la concepción de paz ha tenido y tiene.

Conviene subrayar que, la paz no sólo es un término o un concepto vacío que únicamente se pueda pensar, por el contrario, la paz puede ser también sentida y percibida. Por tanto, resulta complejo y además incorrecto dar una concepción generalizada de paz. Entenderemos entonces que la paz surge desde la complejidad, la polisemia y la polivalencia. Ante ello, resulta lógico que existan diversas posturas para explicarla y entenderla, por ello que se piense que la paz no es una sino muchas, y se hable entonces de paces y no de paz. Fisas (2006) plantea como “la diversidad existente en el mundo [...] nos invita a no cerrarnos en una concepción estrecha o única de paz” (p.23).

En un primer momento, la paz era entendida única y exclusivamente como la ausencia de guerra o de cesación de hostilidades, y por ende de un tipo de violencia directa, es decir, a partir de lo que no es paz. Esta forma de entender la paz es denominada: paz negativa, siendo un término tradicional occidental de no agresión y no conflictos. En tanto es negativa porque elimina la aparición del conflicto, además, es visto como algo negativo y que necesariamente se debe superar, a su vez también suprime los diferentes puntos de vista de los actores sociales y políticos (Loaiza et al., 2015). A esta primera idea de paz se le sumarían varias críticas abanderadas por la consolidación de la Investigación para la Paz como un campo de conocimiento, ello permitió que la noción de paz adquiriera un nuevo

sentido: asociarla con la violencia y no con la guerra. Galtung (1981) es el principal exponente y representante de esta tesis, sus aportes remiten a un análisis estructural de la paz y la violencia. El mismo autor menciona que la paz debe entenderse como la ausencia de cualquier tipo de violencia, siendo la guerra sólo una de ellas.

Bajo este pensamiento, surgieron otros autores como Lederach (2007), quien en conjunto con Galtung (1981) invitaría a pensar en una idea de paz que traspase la imagen convencional de paz negativa, lo cual se consolida al proponer la denominada paz positiva. Ciertamente la paz positiva teoriza la paz desde la violencia, y no desde paz misma, pero incorpora elementos de análisis interesantes, por ejemplo, que el concepto de paz rebase las relaciones entre Estados, por tanto, deben integrarse aspectos en su comprensión como el de la justicia y el desarrollo para equilibrar otros tipos de violencias que impiden el surgimiento de la paz, en concreto: la violencia estructural. En tanto no se puede hablar de paz mientras existan relaciones caracterizadas por el poder y la desigualdad.

De ese modo, la idea ya no se centraliza únicamente en entender la paz como ausencia de algo, es decir, ausencia de actos directos de violencia, sino avanza en la comprensión de la paz como las circunstancias deseadas para su realización, en este caso la justicia, pero también en la satisfacción de necesidades de bienestar, supervivencia, identidad, libertad y seguridad. Agregan Hernández et al. (2017) que esta idea de paz asume un nivel alto de justicia social siendo este el medio para lograr la armonía. Es decir, la paz es el fin y la justicia el medio.

Conviene subrayar que la construcción inicial de paz positiva fue ampliándose con el pasar de los años, hasta comprenderse como la construcción de la justicia social en todo tipo de relaciones, así como el reconocimiento de la igualdad. Como efecto, se explica desde conceptos como la justicia, la democracia, el desarrollo y la dignidad humana, donde sus bases estarán sustentadas en los Derechos Humanos, por tanto, la paz será entendida como un Derecho Humano universal y una condición fundamental para ejercer los demás derechos. Algunas características de una paz positiva son (Hernández et al., 2017; Lederach, 2007; Galtung, 1981):

- Es un proceso dinámico, permanente e inacabado.
- Hace referencia a una estructura social de justicia y no de violencia.
- Exige igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones.

- Afecta a todas las dimensiones de la vida.
- Implica el desarrollo y los Derechos Humanos.

Acerca de los estudios más recientes, han surgido concepciones híbridas de entender la paz, donde se piensa la paz desde la paz, y no desde la violencia. Es decir, para estas nuevas concepciones de paz el interés no está focalizado en el reconocimiento y estudio de las violencias como condición de paz. Por ende, busca aprender a distinguir, convivir y regular de manera constante la diversidad de conflictos que transitan en las sociedades. De cierta forma, las bases de estas concepciones se remiten a autores como Lederach (2007) quien inicialmente propuso el conflicto como elemento para la paz, sin embargo, su lógica inicial era más cercana a pensar la paz desde las violencias que desde la paz misma. De ahí que Muñoz (2004) señala que la concepción del conflicto desde la paz positiva es limitada pues solamente se ve como la antesala de la violencia. En tanto lo novedoso de esta propuesta radica en la noción de los conflictos como una característica de los seres humanos, que se identifica por la diferencia que emerge entre los sujetos que entran en una relación en la que aparecen como distintos y antagónicos en condiciones que les reconocen como iguales para poder entrar en la relación con los otros.

Así, los conflictos dejan de concebirse de manera negativa, por el contrario, se les comprende como motores de transformación, presentes en las relaciones personales y sociales. Este entendimiento representa un progreso importante en el tema, pues permite pasar de una idea de paz negativa a otra que convive entre los conflictos y la posibilidad de resolverlos por medios no violentos (Lederach, 2007).

Al mismo tiempo, el estudio de los conflictos implica reconocer la imperfección, ya que en todo escenario de conflictividad pese a que se busquen distintas soluciones, no se resuelve de manera completa. Por otro lado, el conflicto y cooperación se interrelacionan puesto que para regular los conflictos se necesita la cooperación de las partes. Bajo esa lógica, el conflicto será un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, valores o intereses distintos (Jares, 1995).

De esas opiniones generales surge la paz imperfecta, propuesta por Muñoz (2001), como un intento de sumar esfuerzos en la construcción de la categoría de paz en el presente siglo. Es importante mencionar que la paz imperfecta también emerge de la crítica a la propuesta de Galtung, específicamente sobre la paz positiva, entendida en muchas

ocasiones como una utopía, al ser identificada con una pretendida paz perfecta, en donde no habría violencia ni conflictos manifiestos.

De ese modo, la paz imperfecta hace referencia a situaciones en donde las necesidades humanas están cubiertas, aunque la violencia esté presente en algún ámbito de la vida de las personas. Pese a ello, los conflictos se regulan de manera pacífica. De ahí que sea llamada así: imperfecta, porque convive entre conflictos y violencias, pero logra gestionar pacíficamente. En otras palabras, las personas y los grupos sociales permiten la satisfacción de las necesidades de los otros. Lo interesante de esta postura es quizás la manera realista de comprender la paz, tal como menciona Muñoz (2004), este tipo de concepción reconoce la paz como una realidad dinámica e inacabada, además de no pretender eliminar los conflictos, sino aprender y enseñar a convivir con ellos.

Siguiendo a Muñoz (2001), se considera pertinente hablar de paces imperfectas, en tanto existe pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, y, por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen un aporte a la construcción de la paz. Estas acciones de paz pueden encontrarse en contextos calificados como pacíficos o como violentos, de tal forma que no están condicionadas obligatoriamente por la presencia o ausencia de las violencias.

Por otro lado, la paz imperfecta permite el reconocimiento de formas de mediación emergentes y permanentes, en las que se logra habitar en colectivo y, por lo tanto, se pueden identificar vivencias de cooperación, respeto y solidaridad, como formas que posibilitan la convivencia con el otro u otros, en ese entramado de posibilidades. Mencionan Loaiza et al. (2015) que surge la coexistencia y con ello prácticas que permiten ampliar las formas particulares de habitar un espacio en común y con ello de propiciar muchos mundos posibles.

Además, presta atención en las múltiples facetas que tiene la paz para emerger, las cuales, la mayoría de las veces no logran la perfección, pues está en proceso, por tanto, se hablaría de algo inacabado, pero al estar en ese proceso permiten configurar sentidos compartidos y, por ende, medios para la convivencia pacífica, o desde las paces. Se entiende por paces a todas las expresiones que permiten la “re-existencia de las comunidades desde sus propias potencialidades para vivir y lograr procesos en los que reinventan propias formas de existir en medio de las conflictividades en las que habitan, sin

quedarse en las formas de violencia que las opacan” (Loaiza et al., 2015, p.140). En síntesis, la paz será un proceso social donde se toman decisiones para regular los conflictos de maneras no violentas, es decir: pacíficas. No obstante, la paz imperfecta también ha recibido críticas:

Pareciera que la perspectiva de la paz imperfecta se le ha olvidado que la paz es el camino... y además es un proceso inacabado como proceso ordinario de vida... su punto de partida y llegada siempre será negativa. Es como afirmar que el hombre no puede aspirar a más, como si no tuviera derecho a más, como si no fuera capaz de más. El concepto de paz imperfecta puede encerrar en sí una visión del hombre un poco negativa. (h, 2009, p.168)

Como propuesta ante esa crítica se constituye la paz neutra, como una evolución que pretende incorporar los términos ya consolidados de paz positiva y paz negativa. Sus miras remiten a reducir la violencia cultural y simbólica, por medio de la regulación de conflictos. Ello implica la capacidad humana de desear la no violencia, el desarrollo de potencialidades y la actuación en consecuencia (Jiménez, 2009).

Digamos que las novedades que incorpora esta propuesta son los medios para llegar a la paz, donde se aborda por ejemplo el compromiso ante las normas y reglas por medio del diálogo para llegar a la resolución de los conflictos, así pues, se incorpora el diálogo como instrumento de acercamiento a la realidad y como una metodología de intervención para generar paz. Asimismo, al surgir bajo la óptica de la eliminación de la violencia cultural y simbólica, se basa en principios como la libertad, la igualdad, la responsabilidad y la justicia, justamente para ayudar a eliminar ese tipo de violencia.

Sus principales objetivos son: 1. La construcción de la paz, definida como una capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad, y utilizar de forma correcta el lenguaje por parte de los seres humanos que se mueven en el mundo alternativo o por los que no suelen hacer el esfuerzo de aclarar los conceptos que ocupan en cada momento (Jiménez, 2009). Y 2. Reducir la violencia cultural, definida por Galtung (2016) como un mecanismo que se usa para legitimar la violencia directa o estructural, neutralizando los espacios de violencia cultural por medio del lenguaje.

Bajo otra lógica, se encuentra una postura más contemporánea, que han denominado: paz integral. La cual intenta hacer una recolecta de elementos considerados

importantes de las anteriores perspectivas para integrarlos en una misma concepción. Ese tipo de paz según Sandoval (2016) “implica la superación de todas las violencias, de un estado social de derecho, del ejercicio pleno y respetuoso de las democracias representativas, participativas, y directas, del respeto total a los Derechos Humanos, del reconocimiento jurídico y real de los derechos” (p.49). De ahí que busque eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales y simbólicas, incorporando además las violencias ambientales que impiden condiciones de vida armónica. Así pues, citando al mismo autor, “La paz integral no es conformista, ni justifica, ni acepta condiciones que vulneren la libertad, la dignidad y el bien vivir de los seres humanos” (p.100).

Por su parte, Jiménez (2004) afirma que hablar de paz integral es ampliar la mirada de toda posibilidad de paces, en ese tenor, plantea la paz social, paz *gaia* y paz interna. Lo cual lleva a reconocer otras dimensiones de teorizar la paz como la social, ecológica e interna. En cuanto al concepto de paz social se relaciona a la idea del desarrollo, por lo tanto, a los Derechos Humanos. Con relación a la paz *gaia* se aborda la dimensión ecológica o natural de la paz, es decir, bajo un enfoque que hace alusión de todo el planeta. Sobre la paz interna, se menciona como la relación armónica del ser humano consigo mismo. Se trata entonces de buscar un equilibrio tanto individual, como social y con el medioambiente. La idea anterior es similar a la planteada por Fernández (2006) cuando menciona que la paz es un proceso holístico, que implica a uno mismo, la interacción con los seres humanos, la naturaleza y el cosmos.

A modo de síntesis, es posible observar la existencia de múltiples construcciones de paz, éstas van ligadas a diversas formas de entender el mundo y a quienes habitan en él. En la actualidad la concepción de paz muestra como común denominador un giro epistemológico que consiste en pensar la paz desde la paz y no desde la violencia. Ligada a la recuperación de la dignidad y a los procesos de cambio y transformación, en el ámbito personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz (Fisas, 1998). Consideramos que esta debe ser entendida como todo acto que busca mantener el bienestar individual, grupal y colectivo, pero también el equilibrio de la naturaleza y general del cosmos. En ese sentido, la paz implica necesariamente un proceso que debería ser voluntario, que basado en el respeto a la diversidad y en el diálogo busque la justicia, la democracia, el respeto a los otros y otras, a la propia dignidad y a los Derechos Humanos. Por tanto, hablamos de un concepto dinámico

y que puede ser aprendido. Sus objetivos van a ir encaminado a la búsqueda de la transformación de las realidades sociales injustas, de ahí que se fundamenta en elementos como la cooperación, la solidaridad y la no violencia. Bajo esta óptica, surgen nuevas posibilidades emergentes, siendo una de ellas la educación para la paz.

6.2 Antecedentes de la educación para la paz

Los primeros precedentes de la relación educación y paz se remiten a la finalización de la Primera Guerra Mundial. Antes de ello, las reflexiones y discusiones giraban en torno a la guerra y la paz, sin pensar en la educación como un eje vector en ambos fenómenos. Aspecto que se modificó tras los resultados de la guerra, lo cuales condujeron a la necesidad de pensar en un tipo de educación que abonará a la superación de las hostilidades entre las naciones. Así pues, la educación fue vista como alternativa para evitar y resolver conflictos internacionales. Bajo esta noción, la educación adquirió un carácter renovador, cuya finalidad se encaminaba a coadyuvar en el progreso y consolidación de los ideales de paz, democracia y comprensión nacional e internacional.

Tal como lo menciona Jares (1991) la educación para paz es un esfuerzo dinámico que se fue consolidando lentamente. En tanto, es posible identificar que fue en Europa y Estados Unidos de América donde se comenzaron a realizar los primeros acercamientos a la educación para la paz. Los autores de la pedagogía clásica fueron los pioneros de esta teoría. Menciona Herrero (2012), que, Comenio y Rousseau figuran dentro de éstos, con propuestas pedagógicas europeas. En el caso de Comenio, se distingue su reflexión sobre la unión de todos los seres humanos, a través de la consciencia y responsabilidad de habitar y pertenecer a una misma humanidad, siendo este el motivo para incitar el cuidado de unos a los otros y al de la propia naturaleza independientemente del lugar en el mundo donde se habite. En ese sentido, la educación cobra un papel fundamental, proponiendo una educación capaz de unir a toda la humanidad. En concreto, Comenio proponía un ideal de fraternidad y no violencia (Herrero, 2012).

Para el autor, ambos elementos acompañados de una educación organizada, gratuita y dirigida para todos y todas sin distinciones son las claves necesarias para lograr un entendimiento entre las naciones, que daría como resultado la consolidación de una paz duradera. Años más tarde, a este pensamiento le llamarían utopismo pedagógico, pues se

pensaba que por medio de una educación liberadora se podría terminar con las guerras y generar relaciones sociales justas y pacíficas.

De ese modo, Herrero (2012) agrega que, Comenio plantearía los primeros acercamientos a la teoría de la educación para la paz. Por un lado, propone la educación como el núcleo central para llegar a la paz y por otro, visibiliza la solidaridad entre la sociedad para evitar la violencia.

Por otra parte, se encuentra Rousseau quien sería de los primeros autores que escribirían sobre la paz y la guerra, en particular pensaba que los hombres son buenos por naturaleza y por tanto la guerra no tiene cabida entre las personas, sino más bien esta se da entre los Estados, de ahí que pensara que el camino hacia la paz debería trabajarse desde las grandes estructuras, en específico, a partir de una especie de contratos de paz, o lo que él llamaría: paz perpetua (Herrero, 2012). Referente a la educación, Rousseau la propone como liberadora del hombre, por ende, debería ser basada en la libertad, en la autonomía, mediante el trabajo de las emociones y los sentimientos humanos, así como en el rescate de la bondad natural de los sujetos. En tanto, la meta final de la educación sería la felicidad humana, pero no la responsable de impedir la guerra.

Ambos autores, plantean a modo de ideas generales los primeros indicios de la educación para la paz. A éstos, se suman los propuestos por Jares (1991), quien es un referente cuando se habla de educación para la paz, sus aportaciones son actualmente las bases directas de lo que se conoce como la educación para paz. El autor realizó un exhaustivo análisis sobre el desarrollo de esta teoría, en marcándolo por etapas, a lo que él denominó: las cuatro grandes olas de la educación para la paz:

- La escuela nueva.
- La educación para la paz desde la perspectiva de la UNESCO.
- Educación para la paz desde la noviolencia.
- La educación para la paz desde la perspectiva de la investigación para la paz.

En relación con la primera etapa: La escuela nueva, emerge una vez finalizada la Primera Guerra Mundial, dando pauta a grandes preocupaciones en el campo de la educación por generar iniciativas que sumarán en la estabilidad mundial. En este contexto, pedagogos con ideas renovadoras, pertenecientes al movimiento de la escuela nueva,

comenzaron a desarrollar propuestas transformadoras entre ellas métodos y técnicas que pudiesen ser aplicadas desde la educación para eliminar la violencia. Surgió así una concepción de educación que supera la idea del sólo desarrollo personal, vista también como un medio para construir relaciones internacionales tolerantes, abiertas a las realidades sociales y sin violencia (Jares, 1995). Bajo esa lógica, el movimiento de la escuela nueva a través de su tradición humanista se fundamentó en el internacionalismo y el entendimiento de evitar la guerra. De ahí, que el sustento de la educación para paz en ese momento se haya construido en el imperativo de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evitara la guerra.

Si bien la escuela nueva no muestra directamente una propuesta teórica terminada de educación para la paz, sí aportó métodos didácticos y principios pedagógicos relevantes para su desarrollo. En su conjunto, esta iniciativa es considerada como el primer fundamento teórico y práctico que posibilitó el origen de la educación para la paz. Autores como Dewey, Montessori, Bovet, Freinet, Roselló y Ferrière figuran dentro de los más representativos, al ser pioneros en visualizar la paz desde y con la educación, no sólo cuestionando el papel de la educación en la paz mundial, sino también proponiendo acciones para ello (Loaiza et al., 2015; Herrero, 2012). Cada uno de estos autores propone principios distintos, pero con elementos en común, entre ellos; la visión de proponer valores encaminado a la paz en los ambientes educativos, el respeto a la infancia, la democracia, el amor, la libertad, incluso la integración de la naturaleza o medio ambiente en la construcción de paz, siendo esta última una de las propuestas más recientes.

Menciona Herrero (2012) que Dewey, bajo una perspectiva pedagógica estadounidense, buscaba la transformación social y fue justamente lo que lo llevó a reflexionar sobre el papel de la educación en las sociedades. En tanto, relacionaba el papel de la educación sustentado en la democracia siendo esta última un medio para lograr la paz. En sus escritos, el autor reflexiona sobre métodos educativos para la construcción de sociedades democráticas, elementos que hasta la actualidad son bases de la educación para la paz, por ejemplo: el aprender haciendo, el antiautoritarismo, la integración de la escuela a la comunidad y el aprendizaje cooperativo (Herrero, 2012). En síntesis, el autor propuso un programa de educación democrática que buscaba dar soluciones a las problemáticas que surgían con las guerras y los conflictos, a través de una lógica de

cooperación y paz. Así pues, de manera indirecta el autor plantea uno de los principios contemporáneos de la educación para la paz: La democracia.

Mientras que Montessori, señala Herrero (2012), aportó en el desarrollo de la educación para paz a través de sus ideas dirigidas al trabajo directo con niñas y niños, donde percibe el papel de la infancia como una salvación de la humanidad, al concebirles como seres puros, sin ideologías, incorruptos y por tanto capaces de hacer paz. Bajo su mirada, el respeto, el reconocimiento y el amor por las niñas y niños son los primeros indicios de una educación para la paz. Además, propuso la educación como una forma de hacer desaparecer la guerra y construir paz, considerando a la guerra como el producto de la formación que han recibido las niñas y niños, que de cierta forma incita a conformar seres individualistas en búsqueda de cubrir necesidades propias e inmediatas, aislados de las situaciones de los otros y niñas y, por ende, sin capacidades para considerarlos en sus conductas y acciones. De ahí que su método sea una iniciativa de trabajo colaborativo y cooperativo.

En concreto, la propuesta de Montessori según Herrero (2012) proporcionó fundamentos esenciales, los cuales siguen presentes en la filosofía de la educación para la paz:

- La paz no sólo es el fin del proceso educativo, sino también el medio, al ser entendida no como un resultado sino como un proceso en reconstrucción.
- La no imposición, la libertad y el respeto a la dignidad del otro y la otra.
- Ambientes de aprendizajes pacíficos.

Según Loaiza et al. (2015) Bovet abordó la educación moral, social y religiosa como elemento base en todo proceso educativo que busque generar situaciones de paz. En tanto, Freinet propone “la interpretación de intereses y valores populares que permita evitar la perpetuación de las estructuras económicas y sociales basadas en la explotación de las clases sociales”...misión que “no se puede lograr sólo desde la escuela” ...implica entonces “la articulación con los cambios económicos, políticos y sociales” (Loaiza et al., 2015, p.132).

Agrega Herrero (2012), que, para Rosselló la educación tiene un papel fundamentalmente político, su propuesta se centró en el quehacer de los profesores, para

él, los maestros serán los responsables directos de generar soluciones políticas para evitar la guerra. Finalmente, Ferrière se basó en una crítica a la escuela tradicional considerando que sus planteamientos didácticos estaban orientados directamente a la militarización e individualización de la infancia y la juventud, donde se les formaba para la obediencia pasiva y no para la reflexión y la cooperación, de tal forma que propone la escuela como un lugar para la reproducción, pero de la convivencia (Loaiza et al., 2015).

Parfraseando a Jares (1995) la filosofía de la escuela nueva, en tanto la educación para la paz, se sustentaba en dos interpretaciones: 1. Psicologista y 2. Sociopedagógica.

Ambas sustentadas en la guerra y no en un concepto de paz. Referente a la primera -psicologista- se entiende la guerra como el resultado de la no represión del instinto combativo que todos los seres humanos tienen. De ahí que la propuesta educativa gire en torno a canalizar dicho instinto mediante aspectos morales de la guerra, como actividades socialmente perjudiciales. Respecto a la segunda -sociopedagógica-, centraba su atención en el potencial que tienen las sociedades para llegar a ser democráticas. En efecto, no es suficiente que se enseñe en las escuelas lo negativo de la guerra, es necesario entonces que se propicie una construcción crítica y creativa de la sociedad.

Además, al sustentarse ambas en una tradición humanista, se plantea la capacidad que tiene el ser humano para encontrar el camino correcto hacia la paz, en donde la misión de la educación va a centrarse en potencializar, guiar y generar las condiciones para esa capacidad. Por ello, existe una crítica puntual de este movimiento a otros como el de los idealistas sociales, que consideran que la guerra se puede eliminar de manera natural y espontánea, o el de los fatalistas sociales, quienes piensan que las guerras son inevitables.

Por otro lado, tal como se observó en la revisión de los principales autores de este movimiento, es posible percatarse que la concepción de educación para la paz, aunque de manera no directa se asociaba a ideas generales de resolución de conflictos para evitar las confrontaciones, estas ideas centralizadas en el desarrollo libre de las niñas y niños, y en la concepción autónoma y democrática de los procesos educativos. Pese a ello, pareciera que las reflexiones y acciones emprendidas para la paz no tuvieron el resultado esperado. Consecuentemente, los resultados de la Segunda Guerra Mundial lo afirmarían. De ahí que se iniciaran nuevas apuestas para la paz, dando como resultado un trayecto más a este recorrido.

Acerca de la segunda etapa de la educación para la paz: La educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO, se puede iniciar diciendo que nace al finalizar la Segunda Guerra Mundial -1945-. Nuevamente, bajo los efectos de la guerra surgieron iniciativas como la creación de la ONU, y otros movimientos que unirían a las organizaciones y asociaciones internacionales y nacionales de educación, así como a los Estados y políticos del continente europeo, con la intención de invocar al campo educativo para generar estrategias pedagógicas que buscaran contribuir al sustento y comprensión de la paz (Ospina, 2010). Véase que estas iniciativas fueron pensadas bajo el entendimiento de que la paz se alcanzaría cuando las Naciones se rigieran con una filosofía política sustentada en la paz.

Para ello, la ONU fundó la UNESCO, siendo un organismo específico en la promoción de paz y seguridad internacional por medio de la educación y la cultura. En ese contexto, se comenzó a desarrollar y aplicar lo que se conoció como la educación para la comprensión internacional, este tipo de educación hace alusión a presupuestos didácticos tales como la enseñanza de las diversas formas de vivir en otras naciones, el reconocimiento de cada nación en tanto sus aportaciones en el patrimonio de la humanidad, inculcar valores como la cooperación entre las organizaciones internacionales y transmitir en las escuelas los principios de la democracia y libertad e igualdad (Jares, 1995). En la práctica, estas propuestas se focalizaron en la formación de los docentes y la actualización de los materiales educativos, en particular, se trabajó en revalorizar la enseñanza de la historia por medio de libros que no aludieran como único contenido las guerras y que evitaran la incompreensión al extranjero (Herrero, 2012).

Poco después, la función de la UNESCO se ampliaría, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, donde se entiende a la educación como un Derecho Humano, en tanto, su labor será contribuir en el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos, de las libertades fundamentales y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. Hasta ese momento, tal como lo menciona Jares (1991) la educación para la paz desde la UNESCO se sustentaba en tres elementos: 1. Comprensión internacional, 2. Enseñanza del sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales y 3. Enseñanza de los Derechos Humanos.

En la misma línea, a finales de los setenta la UNESCO incorporó en sus propuestas educativas la educación para el desarme, lo que condujo que en 1980 se celebrara el Congreso Mundial de Educación para el desarme, el cual tuvo un papel importante en la consolidación y divulgación de la iniciativa (Jares, 1995; Ospina, 2010).

Cabe señalar, que estas iniciativas condujeron a múltiples encuentros internacionales dirigidos a planear y aplicar programas de capacitación a educadores, diseño de métodos, técnicas y materiales de enseñanza, desarrollo de propuestas curriculares e instrumentos destinados a la educación para la comprensión internacional, la paz y los Derechos Humanos.

En resumen, la educación para la paz en esta etapa se puede caracterizar por dos momentos claves, ambos relacionados a la creación y evolución de la UNESCO. En un primer momento; se desarrollaron planteamientos sobre la universalización de la educación, por medio de planes y programas que pretendían construir criterios internacionales para los sistemas educativos centrados en la educación para la comprensión internacional, a través del reconocimiento de otras Estados y otras formas de vivir, fundamentalmente con principios de solidaridad, cooperación e igualdad. Poco después, se integrarían otros elementos como la educación para los Derechos Humanos y posteriormente la educación para el desarme, estos tres planteamientos educativos abonaron en los componentes de lo que hoy conocemos y entendemos como educación para la paz. En un segundo momento, la UNESCO (1985) comenzó a realizar esfuerzos no sólo por proponer sino por hacer, en donde se aplicaron trabajos experimentales, programas especiales, se realizaron intercambios de información, de materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países (Jares, 1995).

En relación con la tercera etapa: La educación para la paz desde la noviolencia, es probablemente la más importante para la consolidación y concepción de la educación para la paz actual. Pese a ello, la palabra noviolencia es poco incluida en las actuales investigaciones sobre la paz, señala Herrero (2012) que esto podría ligarse a que la palabra por si misma genera controversia, al no mostrar connotaciones positivas pues se forma de dos palabras negativas; no y violencia, “sin embargo, aún conformada por dos términos negativos se plantea como la herramienta más pacífica para contrarrestar la violencia” (p.99). Por un lado, la noviolencia se instala en una concepción espiritual y abierta de las

relaciones humanas conflictivas, y por otro, es una filosofía emancipadora que buscaba disminuir el malestar humano y de la naturaleza.

Autores como Loaiza et al. (2015) aseguran que Gandhi, figura como uno de los autores más representativos por sus aportes en el campo de la no violencia, específicamente en la educación y en el desarrollo conceptual de la educación para la paz. El autor relacionaba la no violencia al amor, a la reducción de la destrucción y el impulso a la vida. Específicamente, Gandhi plantea la posibilidad de promover una educación comunitaria, social y transformadora desde la no violencia

De manera general, la corriente de la no violencia entiende a la educación bajo una dimensión social y política, las cuales se fundamentan según Jares (1995) en algunos principios educativos gandhianos como:

- Toda conducta y pensamiento deben estar basados en una filosofía enmarcada en el *satygraha* -firmeza en la verdad- y el *ahimsa* -acción sin violencia-. Imposible separar el uno del otro.
- La autonomía personal es el primer paso para la libertad.
- Ser autosuficientes materialmente como mentalmente.
- Equilibrar las cuatro dimensiones de nuestro ser; cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu.
- La teoría del conflicto y del aprendizaje de las estrategias no violentas. Entendiendo el conflicto como una oportunidad para buscar soluciones en conjunto.
- Entrenamiento en estrategias no violentas, por ejemplo; la no-cooperación y el deber de desobedecer. La primera se representa como la manifestación de la inconformidad y la segunda con la desobediencia a leyes que perpetúan la injusticia.
- Integración entre educación y comunidad.

En resumen, la no violencia propone como aspectos principales una educación en búsqueda de formar para el dominio de sí y para generar aptitudes y actitudes para el pensamiento independiente, y, por tanto, rechaza el uso de la violencia y agresión en cualquiera de sus manifestaciones.

A su vez, este movimiento ha presentado algunas críticas enfocadas a entenderlo como pasivo, inactivo y neutro por medio del cual es imposible llegar a un cambio sustancial. Pese de ello, autores como López (2006) mencionan que la no violencia no debe, ni puede ser relacionado con la pasividad, sino todo lo contrario, con acción, resistencia, rebeldía política y activísimos pacífico, que respeta, al contrario, al rival, o antagónico, pero se advierte que no se tolerará ningún tipo violencia. De ahí que la no violencia se base en el término *ahimsa*, “dicho concepto no es sólo no causar daño y sufrimiento a humanos y animales sino, también, inocencia y pureza [...] No significa simplemente no matar, sino que implica una voluntad consciente de no usar la violencia de manera activa” (López, 2006, p.19).

Siguiendo con la clasificación de Jares (1995), se ubica la cuarta etapa: La educación para la paz desde la perspectiva de la Investigación para la Paz, esta se inaugura en los años cincuenta y se consolida en los sesenta, fundamentalmente en Estados Unidos y Europa. Su principal exponente es Galtung (1981). Cabe agregar, que inicialmente esta etapa se inclinaba por remover de la escuela los asuntos de la paz, para focalizarse en el desarrollo y en la consolidación de la Investigación para la Paz como una disciplina científica.

Por ello se identifica el predominio de instituciones, organizaciones y centros que desarrollaban acciones en torno a este tipo de investigación, dando a conocer los primeros análisis acerca de cómo tratar la resolución de conflicto y el concepto de paz (Abarca, 2014). Como punto a resaltar, la labor intelectual de estos espacios de investigación, generó una crítica fuerte sobre la producción científica sobre la paz, donde se discutían los métodos que se utilizaban para analizar los conflictos internacionales y la reducción de los escenarios de guerra, especialmente sobre su índole cuantitativo, en la cual no se tomaban en cuenta las causas de éstos y su relación con nuevos conflictos.

Galtung (1981) es pionero en proponer un cambio de metodología para las investigaciones sobre paz, bajo una óptica estructuralista propuso una reflexión crítica a los estudios sobre el tema, iniciando por redefinir el concepto de paz y desarrollando una nueva epistemológica de la paz, relacionada a la comprensión, explicación y diferenciación de los conflictos, la violencia y la paz bajo una idea más amplia y sistemática. En tanto las violencias, -como se vio en el capítulo I de esta tesis-, surgen cuatro conceptos clave:

violencia directa, violencia estructural y violencia cultural o simbólica, y sus propuestas de paces como alternativas: paz negativa, paz positiva y paz neutra.

Con los aportes anteriores, la investigación en este ámbito consiguió un carácter multidisciplinario para abordar la paz, la violencia y el conflicto desde sus causas -sociales, culturales, políticas, económicas y educativas- que las generaban y no desde la manera de prevenirlas o eliminarlas (Ospina, 2010). Fue justamente este nuevo sentido y comprensión de la Investigación para Paz lo que permitió las primeras reflexiones teóricas formales sobre la educación para la paz.

De ese modo, en 1975 dentro de la *International Peace Research Association*, se constituye la Comisión de Educación para la Paz, la cual fungió como una propuesta de trabajo que pretendía coordinar y motivar las actividades de la educación para la paz. Además de realizar un llamado para la unidad entre las investigaciones, las acciones que se emprenden y la educación para la paz. Esta iniciativa tuvo como resultado el *Journal Peace Education* actualmente vigente (Sandoval, 2016; Ospina, 2010; Jares, 1995). En suma, esta etapa permitió generar nuevos alcances del entendimiento de educación para la paz, inicialmente en el ámbito conceptual al reformular el concepto de paz y consecutivamente en la construcción de maneras más pacíficas y menos violentas de relacionarse.

Para finalizar este apartado, es posible observar que desde reflexiones temprana se establecía una noción de paz como responsabilidad de todos y todas, donde se entiende que no se puede ser sujetos pasivos ante la violencia y el dolor de los demás. Pese a ello, la mayoría de las propuestas planteadas se quedaron únicamente en el utopismo pedagógico, y no fueron trasladadas a la realidad educativa o no tuvieron los resultados esperados. Quizás una razón sea la poca claridad en tanto la paz y sus objetivos. Recordemos que la paz se abordaba mayormente desde lo no era paz. En tanto, resulta necesario abordar qué se entiende hoy día por paz.

6.3 Acercamientos a una definición y a los objetivos de educación para la paz

La aparición del concepto como tal, se remonta a 1974. Algunos pioneros de esta teoría son: Jares, Hicks, De Zavaleta, Moclús y Saba y Lederach (Gómez, 2013). A su vez, esta propuesta se nutre desde diferentes corrientes del pensamiento de Occidente, Oriente y

Latinoamérica, con el único fin de aportar en la construcción de una paz para la humanidad desde la educación.

Evolutivamente, podemos identificar que los primeros indicios de educación para la paz aparecen desde la óptica de una educación para la comprensión internacional donde se buscaba evitar la guerra, más tarde surgió la educación para los Derechos Humanos con el fin de alcanzar la paz, continuando con la educación para el desarme que buscaba de manera general eliminar las armas. Estas tres visiones condujeron al surgimiento de la educación para la noviolencia con el objetivo principal de entendernos como seres noviolentos, la educación para el desarrollo bajo la lógica de que los seres humanos son merecedores de paz y la educación para el conflicto y la desobediencia. Actualmente, la educación para la paz muestra un entendimiento y comprensión mucho más complejo e integral, es decir, intenta integrar en una sola visión las anteriores concepciones de educación, donde se entiende desde el vivir en paz, hasta el construir la paz.

Por otra parte, Ospina (2010) menciona que lo más allegado a una idea de educación para paz en Latinoamérica es dada por Freire, que, si bien no realiza un concepto de educación para la paz como tal, da algunos indicios sobre esta, siendo incluso algunos aspectos mencionados por él los que hoy constituyen los componentes de la educación para paz. En primera instancia, el autor propone un tipo de educación fundamentada en la democracia y por tanto en la justicia social, una segunda idea que se deriva de la anterior es la necesidad de entender que los sujetos son libres de criticar la educación y de proponer acciones desde sus propias necesidades y realidades. Ambos pensamientos están integrados a la teoría de educación para la paz desde sus inicios hasta la actualidad.

En cuanto al terreno europeo, se realzan los planteamientos de Jares (1991) quien define a la educación para la paz como un proceso educativo continuo y permanente, la cual se fundamenta en conceptos como la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto.

Fisas (1998) por su parte, agrega que la educación para la paz debe ser entendida si bien como un proceso, pero también como un Derecho Humano. El autor agrega que esta teoría busca entre otras cosas, generar los medios para que existan dinámicas sociales sanas y justas. Por tanto, la conceptualización de educación para la paz debe estar fundamentada en tres aspectos:

- Educar para la crítica y la responsabilidad.

- La comprensión y el manejo positivo de los conflictos.
- Valorizar la práctica del cuidado y de la ternura.

Lederach (2007) acoge la idea del conflicto para abordar el concepto de educación para la paz. Entendiendo a la educación para la paz como un instrumento que dotará de alternativas participativas y pacíficas en la transformación de los conflictos. Señala que la educación para la paz:

Es una educación que, por definición, tiene que oponerse y contrastarse con la forma tradicional de educar y tener otro enfoque en cuanto al contenido. Por una parte, investigando los obstáculos y las causas que impiden lograr una condición de elevada justicia y reducida violencia y por otra el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz (p.49).

Asimismo, una de las definiciones más actuales es la propuesta por la UNESCO (2013), considerándola como un proceso educativo, permanente y dinámico, centrado en el desarrollo social y enmarcado en prácticas de aprender a pensar y actuar de formas más críticas y transformadoras.

En efecto, estas primeras definiciones permiten entender la educación para la paz como una teoría que invoca a la reflexión y análisis de un mundo compartido, además llevada a la práctica posibilita diversos valores que buscan cambiar las maneras en las que se dan las relaciones sociales desde un nivel individual hasta el plano internacional.

Podemos también distinguir que casi todas las nociones de esta teoría se fundamentan en la justicia, la cual se entiende desde el respeto y fomento de los Derechos Humanos. Por otro lado, un tema que se toca poco entre los autores pero que resulta relevante es la unión entre los conocimientos, valores y capacidades. Por ende, es una educación que no apunta sólo al conocimiento, sino que habilita acciones de transformación, algunas dirigidas a las resoluciones de conflictos por medios pacíficos, pero también en el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo (Cabezudo, 2012).

En concreto, la educación para la paz es una propuesta teórica, ética, política y metodológica permanente y holística, que busca la autonomía y participación de las personas, y de manera general de la población y de sus espacios. Es decir, entiende a los

sujetos como seres capaces de participar de manera activa, reflexiva y democráticamente en la construcción y transformación de sociedades más justas y equitativas, para llegar a una paz sostenible. Para ello parte de la educación como elemento nodal, de ahí que tenga una visión propia de entenderla. En tanto, la educación como proyecto individual y social, será un instrumento potencialmente transformador, participativo y colectivo. Concebir la educación desde esa lógica implica asumir algunos deberes, según Salguero (2004, p.75):

1. Sumar en la construcción de relaciones humanas.
2. Estar al servicio de la comunidad, especialmente de las poblaciones más vulneradas.
3. Enseñar valores significativos y permitir la construcción de otros de manera colectiva.
4. Propiciar espacios democráticos, participativos e igualitarios.
5. Mostrar responsabilidad solidaria con las generaciones presentes y futuras.
6. Promover un aprendizaje orientado a la acción.
7. Reflexionar sobre la mejor forma de poner la educación al servicio de la Humanidad, para asegurar el goce pleno de los Derechos Humanos.
8. Dotar de competencias para una ciudadanía responsable e informada.
9. Cultivar actitudes de aprecio de sí mismo y de los otros.

De ese modo, la escuela como referente de educación, debe ser entendida como un medio directo para la construcción de la paz. Por tanto, los espacios escolares deben mostrar ciertas características, bajo la lógica de una escuela inclusiva, libre de violencias y discriminación, donde se practiquen los Derechos Humanos en su máxima expresión, así como las obligaciones y la legalidad. Por supuesto, también la gestión pacífica de conflictos, la equidad de género, la igualdad, la diversidad en todos sus aspectos, la autonomía, la democracia, la justicia, la libertad, la honestidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia y con ello la ética (Sandoval, 2016).

La escuela entonces no sólo buscará la transmisión de conocimientos, sino también la construcción colectiva de los mismos, desde el reconocimiento y respeto a la diversidad, guiada por la búsqueda de soluciones reales a las problemáticas que se presentan en cada

contexto. Así pues, toda educación formal o no, debe tener como fin último enseñar la condición humana. En el ámbito educativo significa aproximarse a la transversalidad como una pieza innovadora de una educación orientada por una visión holística del ser humano y del mundo. En tanto la escuela, debe mostrarse como un lugar más abierto y flexible, vinculada y organizada con otros sectores sociales. En ese tenor, la educación relativa a la paz también es un acto pedagógico, según Salguero (2004) debe estar destinada a favorecer:

- El acceso a las distintas fuentes de información sobre cómo construir la paz a través de la consciencia y sensibilización de las problemáticas mundiales.
- La adquisición de los conocimientos necesarios para desarrollar a través de métodos pedagógicos coherentes un juicio crítico que permita aclarar tanto el análisis como la acción en relación con los obstáculos que dificultan la construcción de la paz.
- La construcción colectiva de valores y comportamientos que nos guíen como personas y como miembros de una comunidad a buscar estrategias alternativas para resolver los problemas de la paz (p.80).

A partir de los anterior, Salguero (2004) identifica algunas características generales de la educación de la paz, como:

1. Implica a los procesos de socialización a través de valores que alienten el cambio social y personal.
2. Cuestiona el proceso educativo, alejándose de la concepción tradicional de la enseñanza y del aprendizaje. Entiende la educación como un proceso activo-creativo en el que los alumnos son agentes vivos de transformación.
3. Pone énfasis en todo tipo de violencia, no sólo en la directa, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, que aliente la capacidad crítica, la desobediencia y la armonía personal de los participantes directos e indirectos de la educación.
4. No sólo acepta la existencia de las violencias en los centros educativos, sino también combate con el fin de eliminarlas.

5. Intenta que coincidan medios y fines, es decir, busca llegar a contenidos distintos a través de medios distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución pacífica la base de su actuación.
6. Combina conocimientos previos y nuevos en la creación de conductas, sentimientos y pensamientos empáticos y sensibles ante los otros.
7. Presta tanta atención al currículum explícito como al currículum oculto, ambos coherentes en los contenidos manifiestos.

Así pues, para llegar a tales características la educación para la paz se plantea una serie de objetivos. Siguiendo a Ospina (2010, p.123), los objetivos más representativos de la educación para la paz se pueden dividir en los siguientes:

1. Educar para la autonomía: autoformación y autoreconocimiento de las potencialidades que presenta el ser humano, las cuales deben estar por encima de cualquier ambición económica, política o cultural.
2. Educar para la formación de un pensamiento crítico: capaz de descubrir y enfrentar de manera individual y colectiva acciones que muestren ideologías dominantes con el objetivo de invisibilizar las condiciones reales de la sociedad y de sus estructuras para impedir de alguna manera su transformación desde el fomento a la paz.
3. Educar por el fomento de una democracia: para buscar mejores condiciones de igualdad y de respeto, que permitan la construcción de sociedades más justas a partir de la paz, la solidaridad y la cooperación como valores.
4. Educar en la conquista y garantía de los Derechos Humanos: con el propósito de reforzar la democracia y generar las condiciones necesarias para el mantenimiento de la paz.
5. Educar para la comprensión y el reconocimiento de conflictos: donde su manejo y resolución no violenta permite emerger acciones para eliminar o cambiar las razones que los generan; manifestaciones de las violencias presentes en las estructuras sociales.
6. Educar en el fomento de la no violencia como acción política y alternativa: que permita a los sujetos y colectivos enfrentar, transformar y dar una solución clara a los conflictos mediante estrategias y procedimientos no violentos.

A su vez, Herrero (2012) menciona que la educación para la paz debe tener también en sus objetivos principales no sólo la comprensión de los conflictos, sino posicionar la paz como un “proceso creativo de hacer conflictos para que sean productivos” (p.222). Es decir, donde se logre tomar consciencia de los conflictos que rodean a toda interacción y de cuales se participan. En tanto, el objetivo radicará en la enseñanza de observar críticamente los conflictos, sus funcionamientos y su desarrollo, para ello es necesario potencializar algunas capacidades como la escucha, la percepción y comprensión de los otros y otras. En concreto, la empatía para estimular las posibilidades de imaginación y creatividad en tanto alternativas para la transformación pacífica de los conflictos, sin dejar de lado la educación positiva de los sentimientos y emociones. Estas características y objetivos están ligados a una conceptualización, explicación y medios específicos de entender la educación para la paz. Hablamos pues, de componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

6.4 Del ser al hacer de la educación para la paz: Componentes Ontológicos, epistemológicos y metodológicos

Tendríamos que comenzar este apartado diciendo que la educación para la paz se centra en una visión social, por tanto, su ontología apunta a un interés por mostrar la vida humana tal como es, en muchos de los casos: vulneradas y vulnerables. Como menciona Hernández (2015), ello implica comprender que las condiciones de la propia subsistencia requieren la presencia de lo otro y los otros. En ese sentido, la ontología debe abordar que la existencia depende hasta cierto punto de los otros y otras que están fuera del propio alcance, y que por tanto la vida es una acción de cooperación. Así pues, la educación para la paz hace referencia a una ontología social del sujeto en oposición a la ontología individualista.

Por otro lado, la educación para la paz ha tenido un desarrollo mayor en el área práctica que en la discusión teórica, pese a ello, epistemológicamente la educación para la paz “se asienta en un interés crítico del conocimiento” (Rodríguez, 1995, p.28). Es decir, en el interés de generar un pensamiento crítico en los conocimientos adquiridos, con la finalidad de construir verdaderos procesos de reflexión ante las distintas realidades.

Menciona Cerdas (2013) que pensar bajo la óptica de la educación para la paz implica renunciar al paradigma positivista que ha dominado por mucho tiempo el qué y el

cómo del conocimiento. De ese modo, la educación para la paz propone una epistemología alternativa y holística, en donde se llegue al conocimiento a partir de dos factores; 1. Mediante la interpretación de la realidad social y 2. Por medio de la vivencia de la práctica.

Es decir, la educación para la paz busca reconocer el conocimiento que subyace de las problemáticas sociales y humanas, de manera específica, de problemas relacionados a poblaciones vulneradas, excluidas y marginadas históricamente, entiéndase como las grandes minorías, niñas, niños, adolescentes y mujeres. Bajo esta lógica, es imprescindible el conocimiento de la realidad para proponer soluciones. Es entonces donde el objetivo de conocer cobra vitalidad, pasando de manipular la realidad social a transformarla, por ello que se entienda que el planteamiento epistemológico sea crítico, pero también reconstructivista al no sólo pretender conocer y comprender las situaciones que vulneran, sino para buscar propuestas de transformación emancipadora y liberadora (Cerdas, 2013).

Por tanto, la educación para la paz concibe al ser humano como un sujeto activo y autónomo, que posee conocimientos, llámese valores, ideas, actitudes que en su conjunto permiten gestionar recursos para construir conductas de solidaridad y cooperación, además de ser capaces de tener criterios para analizar situaciones de violencia, guerra y exclusión, así como de generar medios para participar en la transformación individual y social. En tanto, la mayoría de estos elementos pueden ser recuperados como acciones de paz. Implica entonces, direccionar la educación y los procesos de aprendizaje y enseñanza hacia el cambio social e individual, donde se potencialicen los conocimientos, capacidades, habilidades y recursos no sólo de razonamiento sino también emocionales. Éstos, tanto previos como nuevos, donde se unen para un mismo fin: generar una perspectiva crítica, reflexiva y activa, se asume responsabilidad para el cambio por medio de la justicia, la democracia y la no violencia (Cerdas, 2013).

Herrero (2012) y Martínez (2005) Identifican algunos cambios epistemológicos en la educación para la paz:

- De la objetividad a la intersubjetividad.
- De la perspectiva del observador a la perspectiva del participante.
- De la relación sujeto-objeto hacía entre los sujetos.
- De sustentarse en hechos a estar basada en lo que nos hacemos los unos a los otros y a la naturaleza.

- De la neutralidad al compromiso con valores a la valorativa.
- De la no responsabilidad al compromiso al asumir compromisos por lo que se hace y valora.
- Del paradigma de la consciencia al paradigma de la comunicación.
- Del paso de una realidad matemática-experimental a una realidad más holística en la que la clave es la reconstrucción de las posibilidades o competencias humanas.
- De una noción unilateral de la razón, a una concepción más amplia donde se dan razones y expresan sentimientos.
- De una idea de la naturaleza como algo distante, objetivo, sometido a control y a manipulación, a una idea de la naturaleza como parte de nosotros mismos que tenemos, por tanto, que cuidar.
- De no considerar el género desde la neutralidad a utilizarlo como categoría de análisis.
- De la distinción entre teoría y práctica, a la mutua interpelación entre ambos conceptos.
- De un saber de expertos a un saber compartido.

De ahí que sus metodologías no sean aquellas que tiendan a restringir la libertad y la autonomía de los individuos, como dice Cerdas (2013) “que reduzca la realidad a cantidad, extensión y experimentación” (p.193). Es decir, buscan integrar las experiencias personales en conjunto con las reflexiones sobre las mismas y su comunicación con los demás. Por tanto, se busca generar todas las posibilidades de participación, respeto, diálogo, negociación, consenso, de la aceptación a la diversidad, del reconocimiento a la dignidad y a los Derechos Humanos.

Ahora bien, se debe tener claro que la educación para la paz adquiere diversos significados en cada contexto, que en ocasiones trascienden el ámbito escolar, y se instala en una educación no formal e informal, pero sin duda se encuentra presente en los diversos procesos de socialización humana (Ospina, 2010). Es importante entonces entender que la educación para la paz no es sinónimo de escolarización, no puede restringirse sólo al marco de la escuela o de las instituciones educativas, sino que abarca la realidad total de las

personas, las sociedades y el mundo en general. Esta noción implica asumir una formación de vida, es decir; un proceso permanente de aprendizaje para responder a los retos de una sociedad en desarrollo.

Agrega Jares (1995) que, entender de esta manera la educación para la paz, necesariamente debe ir conducida por algunos elementos esenciales como: los valores humanos, lo político y lo pedagógico. Referente a los valores, son vistos como el motor de toda acción, en tanto, permitan el surgimiento de formas de convivencia democrática en todos los ámbitos y espacios, para sumar en la eliminación de cualquier tipo de violencia, en la presencia y mantenimiento de la justicia y la equidad.

Es decir, la educación para la paz entre otras cosas es una educación en valores y de la aplicación de ellos dependerá en gran medida su éxito. Los valores que están implícitos son aquellos que circundan en la paz y los Derechos Humanos como la tolerancia, la justicia, la igualdad, la cooperación, solidaridad, libertad, el desarrollo de la autonomía personal, la toma de decisiones, el respeto y la responsabilidad. En tanto, se habla de una educación centrada en estos valores que permita que todos y todas puedan ser y sentirse parte de ella, de tal suerte que sean rechazadas todas las prácticas y conductas como la discriminación, la obediencia, la intolerancia, el conformismo, la indiferencia, el individualismo y el etnocentrismo. En síntesis: todo lo que ponga en juego la convivencia armónica.

Referente a lo político, busca transformar la dominación y el poder autoritario, por condiciones necesarias que favorezcan la justicia social, el pensamiento crítico, el ejercicio de la democracia directa, participativa o representativa, así como todas las prácticas comunitarias y colectivas. Mientras que lo pedagógico consta de tres ámbitos: 1. Los fines -el por qué, la finalidad y los objetivos-, 2. Los medios -el cómo- y 3. El currículo -el qué: los contenidos y la estructura- (Jares,1995).

Hasta aquí pareciera a primera vista que la educación para la paz surge como una actitud voluntarista por aquello de educar en el respeto, la tolerancia y la equidad y bajo referentes de justicia social, pensamiento crítico, la democracia, la participación y la ciudadanía, sin embargo, y aunque la voluntad es necesaria cuando se pretende educar para la paz, no es suficiente, acabar con la injusticia y lo que subyace de ella, aunque es quizás uno de los objetivos más grande de este tipo de educación, no puede lograrse sólo

con voluntad, pues son problemas mucho más complejos, que requieren cambios estructurales. De ahí que corresponda también a la sociedad, a las organizaciones, y por supuesto a las instituciones como la escuela concientizarse y convertir en una obligación la necesidad de construir nuevos referentes y educar para la paz, con el fin de convivir de manera pacífica con los demás.

A su vez, también se ha analizado la parte metodológica de la educación para la paz desde las grandes visiones de la paz; negativa, positiva, imperfecta. De ese modo, desde la paz negativa se buscará el fortalecimiento de las normas y el orden institucional para evitar de este modo cualquier desorden de lo que se entiende por convivencia.

De manera general, desde una perspectiva de la paz positiva e imperfecta se tenderá a valorar todas las acciones caracterizadas por la búsqueda de la convivencia y la resolución de conflictos por medios pacíficos. En específico, desde la paz positiva se busca actuar ante las violencias con soluciones dirigidas a detener y prevenir no sólo las expresiones de esas violencias ejercidas de manera directa, sino tratando de descubrir tanto en la cultura, como en la estructura el motivo de éstas. La metodología será pues problematizadora, al pretender el desarrollo y fomento de un nuevo tipo de cultura, es decir, la cultura de la paz, que ayude a las personas a descubrir críticamente la realidad en sus diversas facetas: desigual, inequitativa, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse en ella y actuar en consecuencia (Salguero, 2004; Jares, 2004).

En reacción a la concepción de paz imperfecta, se sugiere un modelo procesual de educación para la paz que apoyándose en las vivencias personales intenta comprender y transformar la realidad sin tener que esperar que se haya producido una consciencia universal para que la violencia deje de existir. Es decir, se deja un poco la idea ecológica de pensamiento, para centrarse en una más particular, desde lo más cercano hasta lo global.

Por otro lado, y al estar ligada la educación para la paz con elementos como el conflicto, recoge también una idea clave sobre este en las relaciones, donde el conflicto tiene una perspectiva creativa, no se busca su eliminación, sino modos ingeniosos, imaginativos y menos violentos de resolverlo. En ese tenor, busca reconstruir conocimientos ligados a métodos distintos para hacer, en donde se descubran soluciones divergentes a los problemas presentes como una posibilidad de emerger ambientes más

pacíficos. En particular esta es una apuesta de la educación para la paz que a últimas fechas ha cobrado relevancia.

A su vez, el conflicto en los centros educativos tiene una función muy importante, es entendido de forma tal que su presencia es fundamental para facilitar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de las escuelas. Es decir, es una oportunidad de crecimiento, pero para que eso suceda deben ser abordados de forma positiva, con elementos democráticos y no violentos (Jares, 1995).

Al respecto, Castillo y Gamboa (2017) agregan que efectivamente la educación para la paz es una educación para el conflicto, que además propone modelos didácticos basados en el conflicto como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Generalmente, se sustentan en el análisis de los conflictos que van surgiendo en el cotidiano hacer, además de promover la reflexión y la crítica sobre problemas globales, que se relacionan a los Derechos Humanos, la diversidad social y cultural, buscando alternativas, es decir: propuestas para erradicar esas realidades injustas.

Ahora bien, de manera particular, cuando se habla de educación para la paz desde el ámbito escolar implica un replanteamiento de los propios procesos de enseñanza y de aprendizaje. Puesto que supone una construcción formativa en tanto se logren desarrollar los valores, las actitudes y las habilidades sociales, emocionales y éticas que permitan una convivencia social donde todos y todas puedan interactuar sanamente (Jares, 2004; Salguero, 2004). Bajo esa percepción, la educación para la paz inicia en el aula de clases, y es justamente de la organización y las relaciones que se dan en las clases las que deben de influenciar inicialmente a todo el centro educativo, por ello, es muy importante que se promuevan interacciones democráticas, ambientes de confianza, iniciativas de tolerancia y respeto, así como habilidades para canalizar acciones violentas.

Siguiendo la idea de la paz imperfecta, se hablaría entonces de una escuela “de” y “en” paz. Donde se crea una consciencia a favor de la paz desde la cotidianidad de los centros educativos. De ahí que la educación para la paz vaya más allá del sólo hecho de informar sobre la paz y sus implicaciones, por el contrario, desde una dimensión global busca orientar la labor de los docentes y de los estudiantes, pero también los administrativos y las autoridades, así como estar presente desde la teoría y desde la

práctica en todo el sistema educativo, y, por ende, en todas las asignaturas en su transversalidad con planes de estudio y currículos explícitos para la paz (Sandoval, 2016).

Hasta aquí, se viene asumiendo una idea de paz como un proceso activo de constante negociación con lo otro y los otros y otras, por lo tanto, la búsqueda de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Ante ello, Loaiza et al. (2015) agregan que la paz es un ejercicio político de encuentro de diferentes subjetividades, en las que desde la diferencia se construyen proyectos del presente y del futuro. Es bajo esta óptica donde la escuela emerge como un escenario privilegiado para sucintar y potencializar procesos de subjetividades en reconstrucción. Además, los mismos autores al señalar que la educación y por tanto la escuela tienen una dimensión política, se asume que la escuela no sólo busca la construcción de la paz como ausencia de guerra, sino fundamentalmente como justicia, es decir, la transformación de las relaciones y estructuras de poder, así como la transformación de la sociedad misma. Resumiendo, el componente metodológico de la educación para paz, recurrimos a los siguientes puntos:

- Educar para la paz implica un proceso de educación para la acción. Ello involucra a los docentes y los estudiantes. Para los primeros, supone una invitación para reflexionar sobre los comportamientos, actitudes y compromisos, donde entre más corta sea la brecha entre lo que se dice y lo que se hace, es decir; entre el currículo explícito y el oculto, más eficaz será su labor. Para los segundos, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad, la no acción, se debe dirigir la acción hacia la formación de personas activas y combativas.
- Educar para la paz hace referencia a la continuidad y la permanencia. Implica pues, algo más que diseñar una clase de paz, pues la educación desde esta lógica implica necesariamente un proceso de participación. A su vez, no debe conformarse con campañas dentro de la escuela, puesto es evidente que estas acciones sólo tienen una verdadera importancia educativa si son propuestas para activar el interés y por tanto motivar a los estudiantes en la reflexión sobre la paz, es decir, tienen sólo una función de arranque, pero nunca van a ser actividades de llegada (Jares, 1995; Salguero, 2004).
- La educación para la paz como dimensión transversal del currículo afecta a todos sus elementos y etapas educativas. Pensar en la lógica de la transversalidad, es

entender que deben introducirse nuevos contenidos en el currículo en un primer momento, pero no sólo eso, sino también implica la reformulación y la reintegración de los que ya existen, ello bajo un enfoque nuevo, integrador e interdisciplinar. En otras palabras, más que entenderlos como otros contenidos por añadir en los programas escolares existentes, implica la construcción de un nuevo enfoque con el que se logre trabajar desde la diversidad de disciplinas del currículo. Además, es evidente que esta propuesta involucra a toda la acción educativa, incluso en todos los niveles educativos, de ahí que se hable también de los tres momentos de la práctica educativa: planificación -antes-, ejecución -durante- y evaluación -después-. Digamos pues, que la educación para la paz tiene que estar presente en todo el proyecto educativo de las escuelas, en los planes curriculares y en los programas de los docentes.

Sobre los aprendizajes curriculares y su tratamiento didáctico, específicamente con temas transversales, Jares (1991) señala que se suele utilizar dos formas complementarias de trabajo: 1. Concreción de las actividades comunes del centro educativo en el grupo específico con el que se trabaja y 2. Integración de los temas transversales en las unidades didácticas. Esta segunda vía es la que más se promueve porque aparte de ser más viable tiende a mostrar mayor crecimiento en las escuelas. Generalmente se trabaja bajo tres medios:

1. Trabajar ciertos elementos curriculares de algún tema transversal en una unidad didáctica determinada.
2. Elaborar unidades didácticas interdisciplinarias entre dos o más áreas en las que se incluyen contenidos transversales.
3. Elaborar unidades didácticas específicas sobre algún contenido de uno o más temas transversales coincidentes con los contenidos de algún área.

A su vez, existen estrategias para operativizar las ideas anteriores, por ejemplo:

1. La actitud y creencias de los docentes, para ello se integra la formación previa, donde se capacite y sensibilice a los docentes.
2. Los juegos cooperativos y dinámicas de afirmación, confianza y comunicación.

3. Las asambleas de clase, la organización y gestión del aula y del centro, estos elementos buscan potenciar la autonomía y la corresponsabilidad.
4. Dinámicas de grupo como vía de sensibilización sobre el sistema de relaciones en el aula y en toda la escuela y sobre los contenidos de los temas transversales (Jares, 1995).

De manera general, se proponen estrategias metodológicas que inciten a la creatividad, la duda, la investigación, el descubrimiento, el trabajo autónomo, el uso de dinámicas cooperativas, la valorización del trabajo en equipo y por supuesto la transformación pacífica de los conflictos.

Referente a la evaluación, esta no debe centrarse únicamente en el alumnado, mucho menos en los resultados obtenidos. Por el contrario, la evaluación debe ser un proceso continuo que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo: docentes, metodologías y recursos empleados, organización del centro y programas, estudiantes. En segundo lugar, la evaluación debe ser preferentemente de tipo cualitativo. En consecuencia, la evaluación debe ser un proceso dialogado y compartido, entre los docentes y los estudiantes principalmente.

Bajo otra lógica, la metodología de la educación para paz, también se ha propuesto mediante el diálogo, cuyo objetivo sería lograr una educación humanizadora, más cercana a la construcción de paz desde las escuelas, donde se integra lo comunitario con lo personal y lo afectivo con lo intelectual. En otras palabras, el diálogo va a ser un método para el encuentro del otro y de la otra.

Parafraseando a Gómez (2013), cuando se habla de diálogo en la educación para paz, tiene que quedar claro que no se hace referencia a cualquier tipo de diálogo, se entiende entonces que este será entre iguales aceptando las diferencias, conscientes que por medio de unos y de otros se construye la verdad humanizadora. De ahí que el aprender y el enseñar a dialogar implique una meta más de la educación para la paz. El diálogo entonces será un proceso abierto, reflexivo, autocrítico, consensuado y pacífico. Algo interesante de esta propuesta, es la integración de lo individual, lo comunitario, lo intelectual y lo afectivo, es decir, nuevamente se propone la educación para la paz como un espacio educativo capaz de poner en discusión todas las dimensiones humanas, entonces el

quehacer de la educación para la paz va desde lo propio; el cuerpo, los conocimientos, sentimientos, emociones, hasta los contextos donde se habite.

En síntesis, la educación para la paz ha de ser un esfuerzo capaz de armonizar las distintas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, superando desconfianzas, ayudando a comprender las diferencias, percibiendo la realidad del mundo desde una perspectiva global que pueda ser compartida por todos y todas. Sustentada en el reconocimiento y cumplimiento de los Derechos Humanos, recordemos que esto son parte sustancial de las formas de llevar a cabo la praxis transformadora que persigue la educación para la paz. Por ello, los sujetos y colectivos requieren ser conocedores y conscientes de que para el establecimiento de una paz justa y sostenible es necesario la garantía y satisfacción de los derechos individuales, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (Ospina, 2010).

Hasta ahora, se ha venido desarrollando de manera muy general los puntos de encuentro entre lo que pudiéramos denominar la gran metodología de la educación para la paz, sin embargo, es una obligación reconocer que existen metodologías particulares que desde elementos específicos se han desarrollado en la praxis de este tipo de educación. De ahí en el siguiente subtema integramos algunas de ellas.

6.4.1 Metodologías específicas de educación para la paz

Recordemos que la parte metodológica es el área que ha recibido mayor atención en la educación para paz, por tanto, la que presenta mayor desarrollo. Es posible entonces encontrar diversas metodologías, tales como: provención, pensamiento analítico, educación crítica para la paz, didáctica viva, educación popular, pedagogía del diálogo, participativas, socio-afectivas, de neuroconvivencia, de pedagogía de la memoria, sobre dramaturgias por la paz, teatro legislativo, trabajo subjetivo y consciencia, aprendizaje vivencial y lenguaje lúdico, de ellas se han seleccionado algunas para ser desarrolladas en este espacio, ello porque se acercan más a los objetivos de esta investigación.

La metodología de *prevención*, la cual busca trabajar el afrontamiento de los conflictos desde sus inicios, dándoles un seguimiento de forma evolutiva, desde los más simples a los más complejos. Generalmente, se centra en las relaciones personales,

dotando de herramientas que posibiliten generar lazos de confianza y cooperación. Así pues, se trabaja desde el reconocimiento, el aprecio y la confianza personal y hacia otras personas, buscando puntos de encuentro. Además de implementar acciones relacionadas a la comunicación efectiva desde el diálogo (Arboleda et al., 2017). En concreto, esta metodología busca generar ambientes saludables para el aprendizaje vivencial sobre los temas que se deberían desarrollar en la educación para la paz, centrándose en capacidades, actitudes y comportamientos para la paz como la confianza y la cooperación.

Otra metodología, es la referente al pensamiento analítico, la cual busca desarrollar este tipo de pensamiento por medio de la reflexión y la toma de decisiones conscientes sobre situaciones cotidianas. Para ello, se hace uso de elementos como la indagación, el debate y la creatividad. Asimismo, recurre a áreas como la investigación, en especial de problemáticas que surjan del interés común y de situaciones existentes, con el objetivo de proponer soluciones colectivas (Arboleda et al., 2017).

La metodología de educación crítica para la paz busca que los espacios de formación educativa sean también lugares de transformación social, dirigidos hacia una sociedad más equitativa. De ahí que proponga la inclusión de trabajos relacionados a temas estructurales como el poder, el derecho a la participación y la ciudadanía crítica. En concreto, esta metodología se basa principalmente en componentes como:

1. Hacer consciencia a través del diálogo.
2. Imaginar alternativas no violentas.
3. Proveer modos específicos de empoderamiento.
4. Generar acciones transformativas.
5. Promover la reflexión y compromiso.

La metodología de la didáctica viva, desarrollada inicialmente por Habermas y Fischer, el objetivo es humanizar el proceso de aprendizaje, a partir de generar un espacio de diálogo y confianza, donde las emociones juegan un papel central, bajo esta metodología los aprendizajes escolares deben darse por medio del reconocimiento de las emociones, utilizándose en la reconstrucción del tejido social (Arboleda et al., 2017). Algunos de sus pasos son: 1. Concertación: Es una especie acuerdo entre los estudiantes con los temas de aprendizaje y las inquietudes de investigación. 2. Anclaje: se incita a la activación de los

conocimientos previos. 3. Activación: Se pretende mantener activo al grupo de estudiantes a partir del reconocimiento y manejo de las emociones. 4. Emoción: Se promueve un clima de aprendizaje donde se logre discutir sin temores a equivocaciones. 5. Motivación: se propicia la pasión por los deberes, estableciendo un puente entre el contenido del aprendizaje y la vida cotidiana de los estudiantes. 6. Construcción: los estudiantes realizan una selección de los contenidos de aprendizaje que se pueden aplicar en sus vidas, y se generan debates y grupos de discusión sobre los mismos. En síntesis, busca formar ciudadanos más conscientes y con mayor participación social.

La metodología de educación popular se propone como medio para el reconocimiento de las estructuras y dinámicas que determinan las vidas de los estudiantes, busca brindarles herramientas y habilidades para una mayor participación y transformación social. Para ello se incorporan en los contenidos escolares elementos sociales y culturales significativos que tengan relación directa con las realidades y necesidades de los estudiantes. En resumen, busca empoderar a poblaciones históricamente marginadas, por medio del análisis y la reflexión continua de las condiciones sociales, culturales y políticas en la que se vive, incorporando los conocimientos previos de los estudiantes en tanto se promuevan alternativas para construir espacios democráticos (Freire, 1999).

De esta metodología se han desarrollado otras como la pedagogía del diálogo, que buscan la acción-reflexión de los estudiantes dirigida al autoconocimiento y autodescubrimiento de los mecanismos de discriminación, opresión y violencia, para así superarlos y desaprenderlos (Arboleda et al., 2017). El diálogo entonces es visto como un canal de comunicación recíproco, al tener como meta el reconocimiento y la validez de los conocimientos de los estudiantes frente a sus problemáticas, además incita la relación de estos con los funcionarios del gobierno, promoviendo la participación, la ciudadanía, el compromiso y la responsabilidad social, posicionando a las escuelas como gestoras de desarrollo social.

Existen también metodologías que trabajan desde una visión artística, por ejemplo: la dramaturgia por la paz. El interés principal es que los estudiantes confronten indirectamente los conflictos sociales en los cuales están inmersos, generalmente se trabajan temas de violencia, pero también promueve el reconocimiento de las diferencias. A su vez, es utilizada para empoderar a minorías silenciadas y oprimidas, por lo tanto, trabaja sobre las injusticias sociales.

Bajo la misma lógica de generar espacios de análisis y crítica desde los contextos sociales como medio de transformación social, se encuentra la metodología de la pedagogía de la memoria, la cual tiene como meta el reconocimiento y la visibilización de acontecimientos pasados relacionados a la violencia, intenta construir otro tipo de historia donde se involucren las memorias individuales y colectivas de los estudiantes que han sufrido algún tipo de violencia. La finalidad es obtener aprendizajes de esas historias para buscar soluciones, y que estas situaciones no se vuelvan a producir. El rol del docente es fomentar desde el autorreconocimiento una mirada crítica de la historia oficial, y el análisis de las voces silenciadas (Sacavino, 2015). Además, busca reconocimiento de los Derechos Humanos a través del análisis de las historias de los integrantes del centro escolar, pero también en el caso de contextos violentados por conflicto armados, permite el análisis y la comprensión del propio conflicto para generar iniciativas de cambio (Arboleda et al., 2017).

Aunado a lo anterior, se encuentra la metodología de investigación acción participativa, uno de sus objetivos es la recuperación de los conocimientos, saberes y experiencias no oficiales, en este caso de los integrantes de los centros escolares. Además, por medio de procesos de investigación la comunidad educativa se generan procesos propios de investigación, análisis, propuestas de soluciones y conclusiones sobre sus problemáticas (Arboleda et al., 2017).

Referente a las metodologías socio-afectivas, como su nombre lo anuncia hacen énfasis en el desarrollo emocional dirigido a la no violencia, con ello se busca en primer momento generar cambios personales, para en segundo momento impactar en el cambio social. Agregan Arboleda et al. (2017) que, así como otras metodologías de educación para paz, las socio-afectivas pretenden ligar la información que se imparte en las aulas a las vivencias y necesidades de los estudiantes, para lograr una conexión y actitud positiva hacia los otros.

Otra metodología utilizada en la educación para paz que hace uso de las emociones es la neuroconvivencia, esta es un corriente de las más nuevas, estudia entre otras cosas las funciones biológicas del cerebro y las emociones, a partir de cómo éstas se modifican en relación con las experiencias sociales de las personas. De manera particular, cuando se piensa en educación para la paz esta metodología muestra potencial cuando se busca desaprender reacciones violentas, conductas agresivas e intolerantes, para ello, es primordial enseñar a desaprender estas acciones, ligadas a emociones negativas, y por

tanto aprender a reconocer, manejar y transformar tales emociones (Arboleda et al., 2017).

Para finalizar, surgen las metodologías relacionadas al lenguaje lúdico, las cuales están vinculadas al juego, pero también a las representaciones e interpretaciones por medio del arte. Inicialmente se usaban para trabajar temas de integración cultural y social, pero desde la educación para la paz se han implementado para la prevención de toda forma de violencia desde las ya tradicionales como la física, hasta la estructural, cultural y simbólica. Es posible que el juego permita generar colectivos creativos dirigidos al análisis de medios más propicios para solucionar problemas, además promueve la participación, la reconstrucción de memoria, habilidades de comunicación, trabajo colaborativo, sensibilización, sentido de identidad y pertenencia.

Es posible observar que en su conjunto estas metodologías buscan generar una capacidad crítica, desarrollar la participación, la comprensión y la resolución de conflictos. Recordemos que la educación para la paz se opone a todo lo que sea contrario a la vida, de ahí que estas metodologías prioricen la cooperación, la indagación, el descubrimiento y el diálogo, desde el ámbito personal al social y viceversa. En suma, pretenden abonar en la construcción de paz.

Ahora bien, para concluir este capítulo, recordemos que inicialmente la educación para la paz surge como teoría y práctica después de la Primera y Segunda Guerra Mundial, la cual se ha venido consolidando con el paso del tiempo. Actualmente, la educación para la paz es un fundamento teórico dinámico, continuo y permanente. Estamos hablando de un proceso en toda la extensión de la palabra, que responde a nuevas formas educativas para abordar los contextos sociales donde hay múltiples manifestaciones de conflictos y violencias. Generalmente se sustenta en conceptos como el de paz y en una visión creativa y pacífica de los conflictos, que ha pasado de la resolución a la transformación de éstos. Bajo esta idea, transformar el conflicto implica una pretensión de generar procesos de cambio positivo a partir de los mismos.

Además, la educación para la paz propone algunos enfoques para desarrollar una cultura de paz, y tal como menciona Jares (2004) pretende entre otras cosas, orientar a las personas y a los grupos sociales a descubrir y comprender críticamente la realidad, situarse ante ella y actuar. Es decir, estaría buscando una consciencia social, que integre una triple armonía del ser humano; consigo mismo, con los otros y las otras y con la naturaleza.

Por otro lado, la violencia como la paz se aprenden y se desaprenden, es decir: se puede educar para una cosa o para la otra. De ahí que, la educación para la paz se muestra entonces como un medio vivo de transformación que refuerza en las personas y en la sociedad a una cultura de paz, no sólo en la reflexión, la crítica y la comprensión de la realidad sino también en la acción, en la propuesta, en el hacer y el ser. De ahí que se diga que la educación para la paz posibilita el proceso de un desarme físico y emocional, de un reconocimiento y goce de los Derechos Humanos, de la reconciliación, empatía, respeto, tolerancia y solidaridad. En conjunto, con la promoción del diálogo, la convivencia y la sensibilidad ante el otro y la otra se dota de herramientas en la transformación no violenta de conflictos y los caminos para construir en medio de la destrucción causada por la violencia.

CAPÍTULO VII

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este apartado se presentan los fundamentos de la estrategia metodológica que orientaron la construcción de este trabajo. Se muestra el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación. Asimismo, se describe y se da sustento al método utilizado, bajo las técnicas e instrumentos de recolección de información. Se incluye también, el contexto donde se desarrolló el estudio y los participantes de la investigación. Bajo esa misma lógica, se detalla el procedimiento que se llevó a cabo en cada apartado. Recordemos que esta investigación se formula en torno a la propuesta de un programa socioeducativo, que se llevó a cabo en tres momentos, los cuales corresponden al proceso de la investigación acción. El primero de ellos se conforma por el diagnóstico, de ahí que se hiciera uso de observaciones participantes, entrevistas y grupos focales. El segundo momento aborda la planificación y acción, este se refleja en el diseño e implementación del taller participativo: *con olor a verde limón*. Mientras que el tercer momento abarca un proceso de observación y reflexión de los momentos anteriores, mediante las entrevistas, la observación y grupos de discusión.

7.1 Paradigma de la investigación

Un elemento vertebral en cualquier investigación es justamente el posicionamiento que se tenga sobre un determinado paradigma. En específico, paradigma hace alusión a un conjunto de suposiciones, creencias y perspectivas referentes a la interpretación del mundo, de la realidad, del lugar que ocupan los sujetos en ella y sus posibles relaciones (Flores, 2004; Kuhn, 1962). De ese modo, los paradigmas de investigación conducirán la manera en la que se desarrolle todo el proceso investigativo, remitiendo a tres concepciones fundamentales: ontológica; la forma y naturaleza de la realidad, epistemológica; la relación entre el conocedor y lo que puede ser conocido y metodológica; el cómo se puede descubrir aquello que se cree puede ser conocido (Guba y Lincoln, 2002).

Siguiendo a Guba y Lincoln (2002), existen cuatro paradigmas de investigación: positivismo, post-positivismo, constructivismo y teoría crítica, este último también es nombrado paradigma socio-crítico o paradigma crítico, según el autor que lo aborde. Referente a el paradigma positivista, se considera que es posible obtener una comprensión total de la realidad, pues ésta es entendida “como algo natural, externa a los sujetos que la

protagonizan, resaltando entre sus características, su capacidad cuantificable” (Melero, 2011, p.352). Además, está relacionado a lo empírico y racionalista, por tanto, el saber científico debe ser objetivo, mediante experimentación, verificación y validación. Mientras que, el paradigma post-positivista es visto como una interpretación modificada del paradigma positivista, la diferencia radica principalmente en la idea de que la realidad existe y es posible comprenderla, pero no de forma perfecta, absoluta y completa, pues se encuentra expuesta al investigador quien a su vez influencia al objeto de estudio y viceversa.

En tanto, el constructivismo surge inicialmente como un paradigma con pretensiones de visibilizar las investigaciones de tipo social en contraste con las investigaciones que surgen de las disciplinas exactas, este paradigma considera que la realidad no es absoluta ni acumulativa, siendo imposible cuantificar, pues los fenómenos se encuentran en constante evolución. Además, establece que el conocimiento no se descubre, se construye y ocurre mediante procesos de interaccionismo social y de recursos representacionales o incluso persuasivos (Ramos, 2015). Prestando gran interés en cómo se producen los significados, su utilización e interpretación mediante elementos lingüísticos al interior de cada contexto social, es decir, interpreta el significado de las experiencias humanas. Hasta el momento, es posible identificar que los paradigmas descritos muestran como finalidad estudios de la realidad que recojan datos cuantitativos o que se conduzcan por la interpretación de la realidad.

Mientras que, el paradigma crítico, se caracteriza no sólo por indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se lleva a cabo la investigación, sino también por la búsqueda de generar transformaciones sociales y soluciones a los problemas sociales en los contextos en los que se investiga y en el análisis crítico de las ideologías dominantes, ello desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos que integran la investigación (Habermas, 1981; Melero, 2011). Asimismo, los representantes de la teoría crítica entienden que los sujetos se constituyen socialmente, por lo que, deben ser interpretados dentro del contexto social en el que se desarrollen (Habermas, 1981).

De ese modo, los estudios bajo este paradigma buscan desarrollarse mediante procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad a la que pertenecen los participantes, pero también en la autorreflexión, que posibilite cambios y “transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo” (Melero, 2011, p.343). De ahí que este paradigma

sea considerado con gran potencial al promover y ver en los participantes auténticos agentes de configuración y cambio de su realidad, que a su vez incita a procesos colectivos de indagación-reflexión-acción que apertura mecanismos de acción más justos, democráticos y equitativos.

Ahora bien, el análisis del paradigma crítico referente a los criterios mencionados al inicio de este apartado: ontológico, epistemológico y metodológico, puede ser caracterizada según Guba y Lincoln (2002), de la siguiente forma: Desde la ontología, es realista-histórica puesto que admite la existencia de una realidad que surge de las condiciones del contexto, siendo construida por estructuras históricamente mediadas que se asumen como reales, mientras no se cuestione lo contrario. Bajo la epistemología, es transaccional-subjetiva, puesto que los valores median la investigación, además, no admite la dicotomía entre el sujeto y el objeto. Con relación a la metodología, es dialógica-dialéctica ya que por medio del diálogo el investigador busca modificar discursos vinculados a las experiencias construidas de los actores sociales que no tienen acceso a las estructuras de poder dominante.

Analizando los cuatro paradigmas antes descritos, se considera que los elementos que enmarcan tanto al paradigma positivista, como el post-positivismo y el constructivismo no coinciden con la lógica y desarrollo de la investigación que se presenta. En primera, no se concuerda con la idea de que la realidad es absoluta y medible, además, consideramos que la relación del investigador con el fenómeno de estudio es imposible de controlar, al contrario, creemos que esta relación es importante. Al mismo tiempo, no se busca utilizar estadísticas u otros métodos descriptivos. Referente al post-positivismo, aún y con la idea de que la realidad es imperfecta por la propia naturaleza del ser humano, pensamos que los hallazgos de la investigación no son percibidos como probables, además de no utilizar un método cuantitativo. Respecto al constructivismo, no coincidimos particularmente, en que la realidad se construye mediante el interaccionismo simbólico de los sujetos que conforman un grupo social, tampoco pensamos que la relación entre el investigador y el grupo humano de estudio permite construir la teoría resultante en la investigación, finalmente la investigación que se presenta va más allá de la sola pretensión de interpretar la subjetividad, percepción, y constructos, que construyen los individuos.

En ese tenor, la investigación se propone bajo el paradigma crítico, esta elección surge mediante un proceso de reflexión y análisis en tanto la forma y naturaleza de la

investigación que se desarrolló, la relación del investigador con el fenómeno de estudio, los participantes de la investigación, los medios y formas por los cuales consideramos podemos conocer. En ese sentido, el paradigma socio crítico se ajusta a los elementos antes mencionados, pues busca visibilizar recursos que potencien el cambio social, así como promover procesos de transformación de la realidad, y al mismo tiempo, favorecer la reflexión y la toma de consciencia de los sujetos en torno a su función en esa transformación. Además, un aspecto importante por mencionar sobre el paradigma crítico es que trabaja bajo la lógica de un enfoque cualitativo, con una base metodológica de la investigación acción (Ramos, 2015), elementos que iremos describiendo a continuación.

7. 2 Modelo y perspectiva de la investigación

La investigación se realizó bajo un modelo cualitativo y una perspectiva educativa. En principio porque busca la subjetividad y está orientada a describir, explicar e interpretar la realidad del fenómeno que se estudia, con el objetivo de comprender a profundidad dicha realidad, desde los significados y contextos de las personas que la integran (Sabariego ,et al., 2012; Sandín, 2003; Rodríguez et al., 1999). Además, esta realidad de la que se habla es entendida de manera dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Lo que permite comprender a los participantes dentro del marco de referencias de ellos mismos, es decir, experimentando la realidad tal como los sujetos la viven; desde lo cotidiano, en momentos y espacios específicos. De tal suerte, que posibilita el entendimiento y la reflexión de eventos, situaciones, interacciones y comportamientos de los actores implicados. Por ello, este modelo se centra en el estudio de realidades subjetivas e intersubjetivas. En palabras de Sabariego et al. (2012), estas subjetividades son “objetos legítimos de conocimientos” (p.330), puesto que la realidad humana se construye, y, por ende, los sujetos implicados en su elaboración y concepción disponen de una propia visión.

Bajo esa idea, resulta lógico que la investigación cualitativa se reconozca por ser inductiva, flexible y holística (Taylor y Bogdan, 1990). Inductiva, porque parte de una realidad concreta y de los datos que de ella subyacen para posteriormente llegar a una teorización. Flexible, porque es emergente, tiene la capacidad de adaptarse y modificarse al mismo tiempo que se va contrayendo el conocimiento sobre la situación estudiada

(Sabariego et al., 2012). Y holística, por su interés genuino de observar el contexto en su estado natural, prestando atención a todas sus aristas y perspectivas (Sandín, 2003).

Por otro lado, resulta relevante mencionar que, desde este modelo, la validez y confiabilidad de los resultados de la investigación, va a estar sustentado por la necesidad de obtener información de las situaciones reales y verdaderas de las personas a quienes se dirige el estudio. Bajo ese tenor, agrega Álvarez-Gayou (2010) que es preciso hablar de autenticidad más que de validez. Referente a la confiabilidad, es común que, desde esta visión, se utilice el concepto de triangulación para indicar la utilización de diversas técnicas o datos, que impliquen un cierto rigor al procedimiento de la investigación. En todo caso, la triangulación cobrará valor en la interpretación de los datos, al brindar mayor claridad de estos. Es importante señalar también, que desde este modelo no se aspira a la representatividad, ni a las generalizaciones de la información (Álvarez-Gayou, 2010). Bajo la misma idea, la saturación de información también es utilizada como medio de confiabilidad en este modelo de investigación, “ésta se refiere al momento en el que, durante la obtención de la información, ésta empieza a ser igual, es decir, repetitiva o similar” (Álvarez-Gayou, 2010, p.33).

Ahora bien, existe variedad de tipos de hacer investigación cualitativa, los más usados podrían dividirse en: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, análisis del discurso, hermenéutica e investigación acción. Cada uno de estos tipos de investigación responden a la intención de la investigación. Es decir, el objetivo de la investigación va a ir delineando el método a seguir. Para tal efecto, este estudio se ha inclinado por la investigación acción.

7.3 Método: La investigación acción, su origen y desarrollo

La investigación acción emerge en el siglo XX, durante la década de los 40, después de la Segunda Guerra Mundial, específicamente en Estados Unidos, bajo los trabajos realizados por el psicólogo Lewin (1946). En un primer momento, se dirigía a generar cambios en los hábitos alimenticios de las personas, para mediar de cierta forma la escasez de productos. Por ello, es que se relaciona el origen de la investigación acción a una gestión pública. Tal como lo menciona Suárez (2002), el objetivo de estos primeros trabajos estaba dirigido a resolver problemas inmediatos de manera práctica y colaborativa.

Bajo ese escenario, Lewin (1946) comienza a definir la investigación acción como una alternativa de la metodología dominante, dirigida al uso del método científico en investigaciones de las ciencias sociales, es decir, una vía que permitía conjugar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social, que, al emplearse de manera sistemática, rigurosa y legítimamente científica, podría funcionar para encauzar en situaciones de cambio social, mediante la intervención directa, donde los investigadores fungen como orientadores en colaboración con la comunidad implicada en la intervención. Además, Lewin (1946) consideraba que mediante este enfoque se podían lograr avances teóricos y cambios sociales al mismo tiempo, es decir; conocimientos prácticos y teóricos compartidos.

Agrega Suárez (2002) que en este primer momento de la investigación acción, es posible percibir algunas características que permanecen en la actualidad, por ejemplo: el conocimiento, la intervención, la búsqueda de cambios, la solución de problemas y la colaboración. Sin embargo, después de estos primeros acercamientos, la investigación acción permaneció en el olvido durante un largo periodo. No fue hasta los años 70 que resurgió, bajo múltiples cuestionamientos a las investigaciones académicas dominantes.

Por un lado, profesores universitarios exigían un reconocimiento a la profesión y a su capacidad de realizar investigaciones que verdaderamente estuvieran dirigidas a las realidades educativas y, por ende, que promovieran cambios significativos, mientras que, por otro, la investigación social experimental que prevalecía en ese momento entra en crisis, lo que permitió que surgieran nuevas formas de comprender el conocimiento social y educativo (Suárez, 2002). De ese modo, la investigación acción se abanderó como una modalidad importante de investigación y cambio educativo. A partir de ese momento, surgieron concepciones más completas sobre la investigación acción.

Además, este tipo de investigación se ha venido desarrollando bajo dos grandes tendencias: la sociológica, desarrollada inicialmente por los trabajos de Lewin (1946) y Fals-Borda (1970) quien hasta la fecha figura como su principal representante latinoamericano, pues es pionero en la aplicación de este enfoque, específicamente en estudios comunitarios y movimientos sociales. Además, Fals-Borda (1970) es quien la denominó investigación acción participativa.

Por otro lado, se encuentra la tendencia educativa, agrega Colmenares (2012) que esta vertiente fue motivada por las ideas y prácticas de autores como Freire, Tabá,

Stenhouse, Kemmis y Elliot. Enfocada en problemas educativos y su resolución mediante un proceso de etapas bien identificadas. Bajo esa tendencia, han surgido denominaciones como investigación acción educativa, investigación acción pedagógica e investigación acción en el aula. En ambos casos, son tendencias que han sido igual de exitosas en su aplicación.

Existen múltiples concepciones sobre investigación acción, desde las más clásicas y utilizadas como, por ejemplo: Lewin (1946) quien menciona que la investigación acción es un método que hace uso de dos elementos claves, la acción para cambiar una institución y la investigación para generar conocimiento y comprensión. Por su parte, Kemmis y McTaggart (1998) señala que la investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada principalmente por los participantes en situaciones sociales y educativas, para potencializar o desarrollar la racionalidad y la justicia de tres áreas en especial:

1. Las propias prácticas.
2. La comprensión sobre las mismas.
3. Las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.

De manera particular, consideramos que una concepción más reciente y completa es la dada por Colmenares (2012) quien menciona que:

La investigación acción es “un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de consciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora. (p.109)

7.3.1 Características de la investigación acción

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación acción. Como rasgos más destacados, reseñamos los siguientes:

- Es participativa: los sujetos participan con el objetivo de mejorar sus propias prácticas.
- Sigue una espiral introspectiva: integrada por ciclos bien determinados como la planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa: Se lleva a cabo mediante grupos por los sujetos implicados.
- Construye comunidades autocríticas de sujetos que participan en todas las fases del proceso.
- Incita a teorizar sobre la práctica.
- Pone a prueba las prácticas y las ideas.
- Involucra el registro, recopilación y el análisis de juicios e impresiones propias sobre lo que ocurre.
- Se requiere de un diario personal para registrar las reflexiones propias.
- Es un proceso político al implicar modificaciones que afectan a los sujetos.
- Realiza reflexiones críticas de las situaciones.
- Busca progresivamente cambios más grandes.

Por su parte Rodríguez et al. (1999) concuerdan con los elementos anteriores, y agregan las siguientes características:

- La notable importancia de la acción, donde los participantes asumen un papel activo en la investigación. De ese modo, se combina la participación con la investigación, llegando a una unión de teoría y práctica.
- No se puede realizar de manera aislada, es necesario la implicación grupal y al mismo tiempo un proceso de democracia, donde se toman las decisiones de forma conjunta.
- Muestra especial interés en la creación de comunidades autocríticas con el objetivo

de transformar el medio social.

- La problemática de estudio se origina en el mismo lugar donde se realiza la investigación.
- Busca la transformación y mejora de las vidas de los participantes.
- Implica a los participantes y son ellos quienes controlan el proceso de la investigación.
- Se caracteriza por el trabajo con grupos o comunidades que presentan estados de gran vulnerabilidad.
- Pretende favorecer la toma de consciencia en los participantes sobre sus habilidades, recursos y formas de organizarse.
- El conocimiento y la experiencia de los participantes son valorados.

En definitiva, la investigación acción presenta características que la distinguen de otros tipos de investigación y que la hacen más viable para transformar realidades sociales. De ahí que el objetivo de la investigación acción, además de buscar comprender una realidad en particular, sea proporcionar información a los participantes para orientarlos en la toma de decisiones y en los procesos de cambio que conduzcan a mejorar, reconstruir o transformar las prácticas sociales o educativas, al mismo tiempo que se intenta la propia comprensión de dichas prácticas (Rodríguez et al., 1999; Sabariego et al., 2012). Bajo esa lógica, el interés mayor de la investigación acción recae en el plan de acción para lograr una modificación en las prácticas. Para ello, buscará en un primer momento, comprender e interpretar las prácticas, para en un segundo momento cambiarlas y mejorarlas (Sabariego et al., 2012).

Ahora bien, es importante mencionar que existen diferentes modalidades de investigación acción, por ejemplo: investigación acción del profesor, investigación acción técnica, investigación acción participativa, investigación acción cooperativa y investigación acción en el aula (Rodríguez et al., 1999). Sin embargo, las diferencias entre ellas van a radicar mayormente en la tendencia -sociológica o educativa- elegida para abordar una realidad que está en los espacios donde se realice la investigación, en realidad las diferencias son mínimas. Todas las modalidades están encaminadas a resolver problemas, generar reflexión, transformar la realidad desde una perspectiva crítica, producir

conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas, así como promover la capacitación y empoderamiento a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento, lo anterior bajo una nueva perspectiva en torno a las relaciones entre investigador e investigado.

7.3.2 El proceso de la investigación acción

La investigación acción muestra una serie de pasos, etapas, momentos o fases, que difieren en sus denominaciones, pero en su esencia se siguen las orientaciones tradicionales de Lewin (1946). Recordemos que este autor hablaba de ciclos de acción reflexiva, mismos que orientan el proceso de la investigación acción, el ciclo al que hacía referencia el autor estaba compuesto por tres fases: planificación, acción y evaluación de la acción. En síntesis, el procedimiento inicia con una idea general relacionada a un tema en específico sobre el cual se diseña un plan de acción, se analizan las implicaciones, posibilidades y limitaciones del plan diseñado, se prosigue con la puesta en marcha y se evalúan los resultados. Dependiendo de los logros o fallos obtenidos, se van realizando nuevos planes de acción, incorporando como base los primeros.

A su vez, también se identifica el modelo propuesto por Elliott (1993), siendo muy similar al anterior, por ejemplo, se abordan las siguientes fases:

1. Identificación de una idea generalizada.
2. Descripción del problema que se desea estudiar.
3. Planteamiento de la acción para cambiar la práctica.
4. Construcción del plan de acción, el cual incluye una revisión del problema inicial y las acciones específicas requeridas, así como de los medios para empezar la acción y la gestión y planeación de instrumentos para obtener información.

Años después, surgió otra propuesta para el proceso de la investigación acción, ésta tenía también como base la descrita anteriormente por Lewin (1946), pero específicamente diseñado para aplicarlo en ambientes educativos, cuyo propósito era la enseñanza, el autor de este modelo fue Kemmis y McTaggart (1988) y hasta la fecha sigue siendo el modelo con mayor aceptación. A manera de resumen el proceso descrito por el autor está enmarcado en dos dimensiones en continua interacción, que, al estar relacionados,

colaboran en la resolución y comprensión de los problemas que surgen en los espacios escolares:

1. Estratégico, donde interviene la acción y la reflexión.
2. Organizativo, integrado por la planificación y la observación.

De esa manera, el modelo de Kemmis y McTaggart (1998) se propone bajo cuatro fases:

1. Planificación, donde se desarrolla un plan de acción para mejorar una situación que ya está en curso.
2. Acción, hace referencia a un acuerdo para poner en práctica el plan anterior.
3. Observación, se observan todos los efectos de la acción en los contextos reales donde suceden.
4. Reflexión, referente a los efectos antes mencionados, como sustento de una nueva planificación y posteriormente una acción más informada.

Estos momentos se representan en una espiral de ciclos, donde cada uno está compuesto por los cuatro momentos antes señalados. Lo interesante de la propuesta de Kemmis y McTaggart (1998) radica en la incorporación de la observación y la reflexión como parte del proceso de investigación.

Al ser el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1998) el que ha tenido mayor aplicabilidad a los contextos actuales, tanto sociales como educativos, conviene hacer una mayor descripción más detallada de cada una de las fases. La primera de ellas es la planificación, la cual se inaugura al momento de identificar un problema o foco de investigación, se continúa con un diagnóstico de la situación, lo que implica una revisión documental sobre el tema, se prosigue con una acción estratégica, es decir, se diseña el plan de acción con el objetivo de generar cambios o mejoras. En esta fase, es prudente disponer de un cronograma de actividades, donde se describan detalladamente los pasos y tiempos que se necesitan para que se lleve a la práctica la acción estratégica. Asimismo, los planes de acción deben estar pensados bajo una lógica flexible y por tanto deben estar abiertos al cambio.

Ahora bien, tal como menciona Sabariego et al. (2012) es importante tener presente que “en la investigación acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio” (p.383). Por ello, es de suma importancia que antes que se diseñe el plan de acción exista un esfuerzo en la reflexión y comprensión de la situación problema, y ésta implica necesariamente, como se mencionó líneas atrás del diagnóstico y de la documentación sobre el tema.

La segunda fase es la acción, donde se pone en práctica la acción estratégica. Menciona Sabariego et al. (2012) que la acción es deliberada y está controlada, se entiende como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Se desarrolla en un tiempo real, y debe tener presente la sistematización de los datos obtenidos, recordemos que un resultado importante de la investigación acción es justamente el cambio que genera en la comprensión de la práctica, de ahí que incorporar un proceso sistemático en la recogida de los datos funcionará como evidencia al momento de reflexionar y explicar los cambios que se han generado en la situación problema. Algunas técnicas de recogida de datos, que resultan favorables en la investigación acción, son las notas de campo, entrevistas o diarios de observación (Sabariego et al., 2012).

La tercera fase del ciclo de la investigación acción es la observación o supervisión del plan de acción, este momento se registra por medio de la observación, la información que se obtiene por medio de la observación permite identificar evidencias para comprender si el plan de acción ha tenido los resultados esperados. De tal forma, es imprescindible que la observación proporcione suficiente información sobre la acción. Menciona Sabariego et al., (2012) que la observación implica la recogida y análisis de los datos relacionado al tema investigado, de ese modo, se observa la acción para reflexionar sobre los descubrimientos, evaluar y explicar lo ocurrido. Las evidencias proporcionadas en esta fase son usadas como apoyo para afirmar lo que ocurrió con la acción, así pues, funcionan como un medio de evaluación de la investigación. A su vez, existen tres formas para observar la acción; observar lo que las personas dicen o hacen sobre la acción implementada, preguntar a los participantes sobre sus impresiones de la acción emprendida y analizar los materiales que se utilizaron.

Finalmente, la reflexión es la cuarta y última fase del ciclo de la investigación acción, en este momento es necesario la elaboración de un informe y analizar la posibilidad de realizar un replanteamiento del problema inicial con la finalidad de iniciar un nuevo ciclo de

la espiral autorreflexiva. Menciona Massot et al. (2012) que “la reflexión es sin duda uno de los momentos más importantes del proceso de la investigación acción” (p.388). La reflexión implica pensar en los medios y formas para analizar e interpretar los datos obtenidos. Es pues, un conjunto de tareas para extraer significados y evidencias relacionadas a los efectos y consecuencias del plan de acción, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

Por otro lado, y a pesar de que la reflexión se presente como la última fase, está presente permanentemente en las personas que participan en la investigación. También, es imprescindible diferenciar entre la acción que no ha logrado los objetivos planteados, y que esto no implica un fracaso, pues “la investigación acción puede demostrar el significado de una práctica para que otros puedan aprender de ella” (Massot et al., 2012, p.388). En concreto, la reflexión facilita la indagación sobre “el significado de la realidad estudiada y alcanzar ciertas abstracciones o teorización sobre la misma” (Massot et al., 2012, p.389). Para ello, la fase de reflexión está compuesta por un proceso reflexivo, que contiene elementos de análisis de datos, recopilación, reducción, presentación, validación e interpretación de la información y finalmente concluye en un informe detallado de la investigación acción.

Por su parte, Colmenares (2012) presenta otra puesta referente a las fases o ciclos de la investigación acción. Ésta se conforma por cuatro momentos, muy similares a los antes expuestos. Sin embargo, resulta importante su revisión porque se emplea un lenguaje más sencillo y práctico: Fase I: Descubrir la temática, esta fase se focaliza justamente en descubrir una preocupación, tema de interés o una situación que les afecte. Generalmente se realiza por medio de aportes o testimonios de los investigadores y participantes inmersos en el tema, -recordemos que en la investigación acción los participantes o sujetos investigados son visto como co-investigadores, activos de sus propias acciones, con la intencionalidad de conocerlas, interpretarlas y transformarlas, de tal forma que su participación actividad en todas las fases es esencial-. A su vez, esta fase se caracteriza también, por la realización de un diagnóstico bien planeado y sistematizado, como medio recolector de información, para sumar en la comprensión y calificación del tema o problema de investigación.

Fase II: Construcción del plan de acción, se diseñan las acciones de manera democrática, es decir, en conjunto con los participantes se proponen y argumentan

acciones, misma que irán pasando por proceso de selección consensuada. Fase III: Ejecución del plan de acción, representa el momento de aplicación de las acciones planeadas para transformar o generar los cambios que se consideren pertinentes. Fase IV: Cierre de la Investigación, donde se “sistematiza, codifica, categoriza la información, y se generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre el conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas” (p.107). Asimismo, en esta fase, se realiza un informe final de la investigación. Cabe mencionar, que todas las fases van integradas por procesos reflexivos permanentes por los investigadores involucrados durante toda la investigación.

A manera de resumen, la investigación acción es como una espiral autorreflexiva, de la cual dependerá su proceso, generalmente inicia con un problema práctico, el cual es estudiado con el objetivo de solucionarlo o en su defecto minimizarlo, se prosigue con la implementación de un plan, al mismo tiempo que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Massot et al., 2012). Cada uno de los ciclos se realizan de manera sistemática y con mayor rigor. Además, es importante tener presente que el proceso de la investigación acción, bajo cualquier modelo, es flexible y emergente, es decir, va surgiendo en la medida que se va realizando y ajustándose a las necesidades reales de cada situación. En síntesis, están presentes cuatro fases en la investigación acción:

1. Primera fase: Diagnóstico.
2. Segunda fase: Planificación.
3. Tercera fase: Observación.
4. Cuarta fase: Reflexión.

7.3.3 Criterios de validez en la investigación acción

La investigación acción también muestra ciertos elementos para su validez tanto interna como externa. Por su parte, la validez interna es respaldada por el empleo de procesos holísticos de la investigación, por la profundidad y la complejidad de la información como una especie de triangulación metodológica, así como por la aplicación de diversas fuentes

de información o triangulación de perspectivas, y por supuesto, por los cambios o transformaciones generadas, ya sea en el plano de las ideas, de prácticas o de contextos (Suárez, 2002). Recordemos que los cambios generados por la investigación van encaminados a mejorar la situación o situaciones problemas, por tanto, es necesario que se emplee un análisis de la situación problema y una valoración de las medidas de acción que se utilizaron.

Ahora bien, líneas atrás se mencionó la triangulación de perspectivas, ésta es de las técnicas de validación con mayor uso en la investigación acción. Agrega Suárez (2002) que consiste básicamente en contrastar las percepciones de los participantes, como ejemplo la autora menciona como “una observación inicialmente subjetiva adquiere cierto grado de autenticidad al confrontarse con otros puntos de vista, y negociarse el significado de un acontecimiento” (p.9).

Referente a la validación externa, Suárez (2002) menciona que es común que se recurra a la concepción de generalización naturalista, como un recurso para llegar a dicha validación, que consiste en acto individual, mediante el cual un lector puede generalizar los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector del informe que del investigador. Sin embargo, sí es responsabilidad del investigador informar detalladamente el enfoque y los objetivos de la investigación, el contexto en el que se desarrolla la investigación, los participantes de esta.

7.3.4 La investigación acción en la tesis

En el caso de este estudio, la investigación acción fue retomada para diseñar y organizar el proceso y aplicación del método. Lo que nos condujo en todo el proceso del programa socioeducativo, propuesta de este estudio. Además, la investigación acción nos permitió darle coherencia entre el planteamiento del problema y el curso de una investigación. En síntesis, se buscó que estuvieran presentes sus fases o momentos antes descritos: 1. Planificación-diagnóstico, 2. Acción- taller participativo y 3. Observación-reflexión.

Referente a la planificación-diagnóstico. Se realizó mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos diseñados. Por ejemplo, las observaciones participantes, las entrevistas y algunos grupos focales. Recordemos que el diagnóstico es nodal en un

proceso investigativo como el que presentamos. Etimológicamente “dia-gnóstico” significa “conocer a través de”. De ahí que, el concepto de este significado sea la identificación de la esencia de una situación o problema y de la causa probable del mismo (Álvarez y Sierra, 2004). El diagnóstico tiene como función identificar el problema y caracterizarlos para buscar soluciones más certeras.

Asimismo, en la parte de planificación se construye una propuesta de taller previa, que posteriormente se aplicaría en el segundo momento de la investigación. La cual tuvo, como se esperaba, múltiples modificaciones, ajustándose al diagnóstico de necesidades y la participación de los implicados, lo que requirió una nueva planificación. Referente a la acción, se presentará el taller más adelante.

La observación, estuvo presente en todo el proceso y, finalmente la reflexión se trabajó también desde la aplicación de los instrumentos. Pero también estuvo presente incluso desde antes de realizar el trabajo de campo, es decir, en toda la fundamentación de este capítulo.

De manera general, la investigación acción permitió estudiar una situación con la finalidad de mejorarla, es decir, buscamos comprender e interpretar las prácticas del campo estudiado para mejorarlas. Se identificó la problemática, para buscar posibles soluciones, mientras aumentan las competencias de los participantes al ser llevada a cabo en colaboración. Además, los sujetos implicados en la investigación participaron de forma activa en las propuestas y soluciones de la situación, con el objetivo de mejorar sus propias prácticas.

También se pretendió que las escuelas participantes se conformarán como comunidad autocrítica de participantes y que colaboren en todas las fases de la investigación. Para ello, se buscó la colaboración tanto de las niñas y niños, padres y madres de familia y profesores, así como de la investigadora. De tal modo que la investigación acción sirvió como herramienta orientada hacia el cambio. Se pretendió que los participantes fueran agentes de cambio mostrando sus capacidades para cambiar su ambiente y ser cambiados en el proceso. De ese modo el investigador tomó el papel de facilitador del proceso como un catalizador de problemas y conflictos. Deseando aportar alguna alternativa de cambio o transformación.

7.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas empleadas y los instrumentos diseñados y aplicados en esta investigación estuvieron orientados en indagar en los sentidos y significados de los participantes, para conocer, comprender e interpretar sus realidades, y con ello poder llegar al objetivo que se ha planteado en esta tesis.

7.4.1 Descripción de las técnicas

Las técnicas utilizadas en esta investigación están divididas en:

- Observación participante
- Entrevistas semiestructuradas
- Grupos focales
- Grupos de discusión
- Taller participativo: *con olor a verde limón*

Observación participante: se puede señalar que es una técnica reconocida como un recurso vital dentro de la investigación. Es quizás de las más utilizadas dentro la investigación cualitativa, pues permite por un lado tener un acercamiento inicial al fenómeno de estudio, pero también es una herramienta idónea para conocer no sólo el fenómeno, sino también la manera en la que sucede, es decir; la realidad de manera integral.

A su vez, la observación generalmente implica la obtención de datos visuales, pero no exclusivamente, al participar también otros sentidos. Y como su nombre lo indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las acciones y actividades cotidianas que realizan las personas investigadas (Massot et al., 2012). Algunas de las fortalezas de esta técnica son: la habilidad de afectar lo menos posible el entorno de la observación y con ello al fenómeno de estudio y la incorporación de datos que se obtienen para crear categorías, o para incorporar nuevas categorías si es que ya se tuvieran algunas previamente.

Por otro lado, al ser la observación una técnica que depende en gran medida de la interpretación del investigador pudiera ser esto una de sus debilidades. De ahí que se

pensara en incorporar otras técnicas que enriquezcan la información obtenida como las entrevistas semiestructuradas.

Entrevistas semiestructuradas: La entrevista tiene el objetivo de obtener información de forma oral y personalizada. Son un recurso idóneo para utilizarse de manera complementaria a la observación participante y los grupos focales y de discusión. Agrega Massot et al. (2012) que la entrevista permite recoger información sobre las representaciones sociales e individuales de las normas, valores, creencias, acontecimientos vividos, actitudes y opiniones en relación con el fenómeno de estudio.

Específicamente, al ser semiestructuradas se parte de un guión de preguntas establecidas o ejes temáticos de los cuales se busca obtener información. Tal como señala Massot et al. (2012) las preguntas bajo esta lógica se construyen de manera abierta, que permite conectar temas, construir un conocimiento más amplio sobre la visión, vivencia y comprensión de la realidad que les rodea a los participantes. En el caso particular de esta investigación, permitió conocer y comprender el mundo desde la perspectiva de los entrevistados, es decir, lo que pasa en las escuelas y con ello en la comunidad, todo esto desde la visión de los participantes: niñas, niños, docentes, madres o padres y miembros de la comunidad.

Grupos focales y grupos de discusión: de manera general, ambos grupos, son técnicas conocidas para recolectar información, pero también son técnicas de intervención. Cada grupo muestra distinciones; objetivos que persigue, tipo de información que detonan o modo de aplicación. Por ejemplo, mientras el grupo de discusión pretende generar reflexión y diálogo entre los participantes y la conducción de investigador, el grupo focal sólo busca recolectar información sobre las respuestas de los participantes a preguntas previas que el investigador va señalando, ello, sin tener pretensiones de que el grupo dialogue sobre ellas.

De manera particular, el grupo focal, es una técnica de investigación que privilegia el habla. Busca recabar información sobre cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes, pero dando especial interés a la interacción de esta información al interior de un grupo, como un acto de comunicación democrática. Algo así como un espacio de opinión grupal (Álvarez-Gayou, 2010). En ese sentido, se propicia la interacción mediante la conversación acerca de un

tema y objeto de investigación, en un tiempo determinado, para captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

Grupo de discusión: es un procedimiento de producción de información que consiste en una sesión grupal de discusión de un tema en específico. Permite compilar datos sobre la problemática de la investigación. Al presentarse de forma colectiva, la información recabada puede ser contrastada con la obtenida en las entrevistas individuales. Cabe señalar, que el investigador funge como guía, orientando la actividad bajo una lista de preguntas predefinidas. Agrega Massot et al. (2012), que la intención de este tipo de técnicas es promover el diálogo y el discurso grupal entre los participantes, sobre un tema en común, para reconocer distintos puntos de vista y percepciones. Básicamente es articular un grupo en situaciones discursivas, o conversaciones y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero lo determina. Además, esta técnica no busca obtener respuestas a preguntas concretas, ni mucho menos lograr un consenso, pretende orientar al intercambio de opiniones alrededor de cuestiones que se consideran importantes para los objetivos de la investigación.

Taller participativo: Se describe más adelante, en un apartado especial, al abarcar elementos esenciales para el entendimiento del programa en general.

7.4.2 Descripción de los instrumentos de recolección de información

Los instrumentos que se diseñaron y aplicaron para la recolección de información fueron los siguientes:

- Guías de registro de observación: diario y notas de campo
- Guiones de grupos focales
- Guiones de grupos de discusión
- Guiones de entrevistas semiestructuradas, divididas por participantes
- Esqueleto del taller participativo

Guías de registro de observación: es un instrumento de apoyo, que tiene como objetivo establecer una secuencia estructurada de las posibilidades que se tienen para observar en cuanto al contexto, la forma y el tiempo. En el caso del diario del campo,

menciona Massot et al. (2012) que es un recurso que permite registrar información de situaciones en su forma natural, en este registro se incorporan las interpretaciones de la realidad desde la visión del propio observador. En tanto, las notas de campo describen o narran sucesos desarrollados en circunstancias genuinas. En ambos casos, permiten recuperar información que surge de manera informal a los diálogos.

Referente a los guiones de grupos focales y de discusión, son utilizados para asegurar que tanto categorías como ejes temáticos relevantes a tocar en la investigación sean abordadas. Mientras que los guiones de entrevistas son utilizados para tener la certeza de que las categorías de análisis de la investigación sean abordadas. De manera particular, en esta tesis, se busca que la guía no cumpla la función de un protocolo estructurado, por el contrario, se pretende una lógica de una conversación normal.

7.4.3 Diseño de instrumentos

Respecto al diseño de los instrumentos, cabría decir, que todos se realizaron bajo el mismo procedimiento, con ligeras variaciones que se irán detallando a lo largo de este apartado. Como punto de partida se realizó una revisión detallada de cada uno de los capítulos desarrollados hasta el momento en la investigación: proyecto, estado del arte, contexto y fundamentos teóricos. Esta revisión consistía en la identificación de los temas más importantes de cada apartado, de los cuales se fueron seleccionando los que aparecían con más consistencia. Una vez identificados se prosiguió con un ejercicio de triangulación, ya no de manera separada por capítulos, sino en conjunto. Con apoyo de diagramas y cuadros se fueron identificando los temas comunes, a lo que llamamos categorías, cada categoría fue analizada y dividida en subcategorías y éstas en ejes temáticos, de los cuales surgieron núcleos de análisis, que resultaban las bases de los guiones o preguntas según sea el caso de cada instrumento.

En síntesis, se identificaron ocho grandes categorías:

1. Violencias.
2. Conflicto armado.
3. Infancias.
4. Sujetos.

5. Estado.
6. Espacios relacionales.
7. Educación, Escuela y docencias.
8. Derechos Humanos, justicia, democracia, libertad y poder.

Cada una con su objetivo particular. Por mencionar un ejemplo del proceso descrito anteriormente, hemos seleccionado la categoría de violencia, de la cual se desprenden seis subcategorías: 1. Concepciones, 2. Tipos, 3. Orígenes, 4. Causas, 5. Funciones, efectos y consecuencias y 6. Prácticas de resistencia. De éstas, surgen ejes temáticos, por ejemplo, de la subcategoría número dos: Tipos, se desprenden los siguientes temas: a. Identificación, b. Reconocimiento, c. Descripción y categorización, d. Valores. Finalmente, de cada eje se formularon preguntas, o temas específicos en el caso de los guiones de observación. Siguiendo la lógica del ejemplo de la categoría de violencia, las preguntas finales de la guía fueron: ¿Dónde crees que las niñas y niños pueden estar más en riesgo de sufrir violencia, o algún tipo de daño?, ¿Podrías explicarme qué es la violencia o darme algún ejemplo?, ¿Qué tipos de violencia conoces? ¿Puedes darme ejemplos?, ¿Cuáles son las situaciones de violencia que viven las niñas y los niños?, ¿Por qué se da la violencia? ¿Servirá de algo?, ¿Qué pasa cuando hay violencia? ¿Qué piensas de eso? Y ¿En qué lugar te sientes seguro de la violencia?

Tabla 1

Matriz de ejes temáticos y categorías del tema violencia y niñez

Eje temático	Categorías
1. Violencias	1.1. Concepciones 1.2. Tipos 1.3. Efectos y consecuencias
2. Conflicto armado en las comunidades	2.1. Orígenes y causas 2.2. Grupos armados del crimen organizado 2.3. Efectos y consecuencias de los conflictos
3. Infancias	3.1. Percepciones 3.2. Planes de vida, necesidades, espacios seguros e inseguros y violencias 3.3. Participación infantil 3.4. Infancias en contexto de conflicto armado
4. Agentes y Espacios relacionales	4.1. La familia en contexto de conflicto y grupos armados 4.2. Otros miembros de la comunidad 4.3. La comunidad en zonas de conflicto armado
5. Educación, escuela y docencias	5.1. Educación 5.2. Escuela 5.3. Docencias

6. Estado	6.1. Identificación y representación 6.2. Iniciativas, intervenciones y estrategias 6.3. Diferencias y similitudes 6.4. Violencias 6.5. Relación entre figuras de seguridad del Estado y los grupos armados 6.6. Medidas necesarias 6.7. Protección infantil
7. Derechos Humanos	7.1. Percepciones 7.2. Implicaciones 7.3. Agentes y espacios en la promoción de los Derechos Humanos
8. Paces	8.1. Concepciones, Orígenes y Tipos 8.2. Causas, funciones y efectos 8.3. Construcción de paz

Elaboración propia.

Ahora bien, el orden que se siguió en el diseño de los instrumentos fue el siguiente: primero se elaboraron los guiones de los diarios de campo (ver anexo 2), después los referentes a las notas de observación (ver anexo 2), seguido de dos guiones de los grupos focales (ver anexo 3) y dos grupos de discusión (ver anexo 4). Para finalizar con los guiones de entrevista dirigidos a niñas y niños (ver anexo 5), a las madres, padres, cuidadores y miembros de la comunidad (ver anexo 5) y a docentes y directivos (ver anexo 5). Al surgir bajo las mismas grandes categorías, todos tienen elementos en común, pero con prioridades distintas, siguiendo la naturaleza de cada técnica, misma que se detalla en el apartado anterior.

Respecto a las técnicas e instrumentos dirigidos únicamente a las niñas y niños, como es el caso de los grupos focales y de discusión, se decidió dividir, y en algunos casos fusionar las ocho grandes categorías entre las entrevistas, los grupos focales y de discusión. Quedando de la siguiente manera:

Tabla 2

Relación de categorías y técnicas e instrumento de trabajo

Categoría	Técnica e instrumentos de trabajo
Violencia	Entrevista
Conflicto armado	Entrevista
Infancias: Participación infantil	Grupo focal
Sujetos	Grupo focal y entrevista
Estado	Grupo de discusión
Espacios relaciones	Grupo de discusión y entrevista
Educación, escuela y docencias	Entrevista
Derechos humanos, justicia, democracia, libertad y poder	Grupo focal

Elaboración propia.

Dentro de las generalidades del diseño de los instrumentos, se puede mencionar que una vez que se tuvieron las versiones finales, fueron revisados por expertos ajenos a la investigación. Esta revisión permitió ajustar los instrumentos de manera más precisa. En específico, los guiones de entrevistas fueron los que sufrieron más modificaciones. Los expertos que realizaron la revisión fueron los siguientes:

1. Especialista en trabajo de campo con infancias y juventudes
2. Experto en metodología cualitativa
3. Especialista en temas de violencia
4. Especialista diseño de instrumentos cualitativos

En concreto, se diseñaron dos instrumentos de observación: uno referente a las notas de campos y otro dirigido a los diarios de campos, ambos bajo la misma lógica, pero con objetivos distintos, mismos que se han detallado en apartados anteriores. Para sus diseños, se llevaron el mismo procedimiento que los demás instrumentos, pero con la variación de que se incorporan los lugares de observación por separado, y en cada uno, las grandes categorías y los puntos específicos de observación. El diseño de ambos instrumentos comienza con carátula de presentación, seguido de una ficha de datos generales, que incluye la fecha, el momento y el lugar de observación, el día y el momento en el que se realizó el registro por escrito.

Por su parte, las notas de observación incluyen referencias explícitas de las interacciones, las rutinas, elementos temporales y la organización social de los participantes. Mientras que el diario de campo está más orientado a una modalidad abierta y flexible, que considera como elementos principales lo que el investigador experimenta mientras se encuentra realizando el trabajo de campo. En relación con los siguientes puntos: ¿Qué ve? ¿Qué escucha? ¿Qué piensa? y ¿Qué siente?

A su vez, los instrumentos se encuentran organizados por el entorno donde se realizó ésta, los sujetos y momentos de observación. Referente al primer elemento, se observó la escuela como núcleo central, familias que integran la comunidad y la comunidad en sí misma. De manera general, en los tres espacios mencionados se realizaron observaciones desde dos visiones: como espacios físicos y como espacios simbólicos. Es

decir, se observó la organización, la estructura, normas, costumbres, rituales, relaciones, interacciones y dinámicas.

Ahora bien, al ser la escuela, el espacio fundamental en esta investigación, se realizaron registros de observación más detallados y sistemáticos, en momentos particulares: durante la entrada a la escuela, en las clases, en horarios de receso y en la salida de la escuela. Con relación al segundo elemento; los sujetos de observación fueron los participantes mismos de la investigación, niñas, niños, padres y madres de familia, docentes y miembros de la comunidad en general. En una fase inicial de la observación, fue principalmente descriptiva y conforme el investigador se familiarizaba con el grupo, se empezaron a detectar con mayor precisión acciones que permitieran focalizar la observación. La observación continuó hasta que se llegó a la saturación de datos.

En específico, el diario de campo tiene un formato sencillo, que buscó reportar las actividades realizadas durante la estancia en cada comunidad, de manera general contiene un apartado al inicio de cada diario, donde se señalan datos como la fecha, actividades observadas, objetivos de la observación, situación, lugar-espacio, técnica aplicada en la cual surgió la observación y personajes que intervienen, continuando con dos espacios uno al lado izquierdo que lleva como título: descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas, mientras que de lado derecho: Interpretaciones de las actividades realizadas (los hallazgos más importantes con relación a los objetivos de investigación propuestos), también cuenta con un apartado que se llama propuestas de mejora, y finaliza con el apartado que se denominó: impacto de la experiencia, en conjunto con un breve guión de preguntas que motivan a la reflexión.

Referente a las notas de campo, éstas muestran algunos formatos iniciales para realizar notas de campo generales en las escuelas donde se realizó la investigación. Seguido de notas de campo específicas a cada categoría. Todas las notas de campo muestran al inicio un espacio de datos generales, tal cual las notas de campo, pero con algunas variaciones por ejemplo: se especifica que es una nota de campo, y el lugar donde se realizó, por ejemplo, en la escuela, comunidad o familia, se coloca también el número de la nota de campo, la fecha, la escuela donde se realizó la observación, la comunidad, el tema, que en algunos formatos sobre todo cuando se trata de observaciones en la escuela, pueden ser los siguientes temas: entrada a la escuela, la vida en el aula, espacios de receso en la escuela, la salida de la escuela, seguido de cada una de las categorías antes

señaladas, el objetivo y los personajes que intervienen. Continuo a ello, se encuentran dos apartados; uno de descripción y otro de Interpretaciones/hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación, y se finaliza con un espacio para observaciones de otro tipo.

Diseño de guiones de grupos focales y discusión: Se decidió usar grupos focales y de discusión para trabajar cuatro categorías que resultaron en el análisis de los capítulos, y que no se abordan de manera directa en las entrevistas, además, consideramos que esas categorías son perfectas para trabajar en grupos ya que implica la interacción, lo que permea la información obtenida. Elemento que las entrevistas no aportan.

En el caso del grupo de discusión, involucra una realidad que puede ser compartida, pero que las construcciones sociales de ésta tienden a ser distintas, permitiendo además la reflexión y análisis grupal de un mismo tema en común. En tanto, el grupo focal permite obtener información discursiva de un tema en específico, pero con respuestas distintas, pues al estar los participantes en grupo las respuestas tienden a ser distintas que cuando se conversa de manera individual.

Agrega Álvarez-Gayou (2010) que, en los grupos focales, se ponen de manifiesto los procesos de influencia de nuestras vidas cotidianas, así como de identificación y diferenciación, los valores sociales y personales, los conflictos o las alianzas. Además, cuando se trabaja con niñas y niños, también suelen obtenerse respuestas que sean consideradas más aceptadas por el grupo que otras que no logren esa aceptación, al igual tienden a dar respuestas más cercanas a la realidad dejando de lado la fantasía o, en algunos casos, la mentira porque están expuestos a que otros los escuchen y evidencien. Así también, la dinámica que se conforma en los grupos es más relajada y se obtiene otro tipo de información que la generada en las entrevistas.

En el caso de los grupos focales, cada uno contiene: elementos comunes como: objetivo general, la categoría por la cual surgió, ejes temáticos que resultaron de esa gran categoría y las preguntas generadoras. Bajo esa lógica se diseñaron dos grupos focales. El grupo focal uno, fue desarrollado bajo la categoría denominada participación infantil, cuyo objetivo era conocer las percepciones que tienen los niñas y niños de su propio ser niño o niña en la comunidad que habitan, específicamente sobre su participación en la misma. Esa

gran categoría dio como resultado tres ejes temáticos: percepción, descripciones y plan de vida, de los cuales surgieron 15 preguntas generadoras.

En el grupo focal dos se trabajó la categoría: Derechos Humanos, justicia, democracia, libertad y poder, cuyo objetivo fue indagar sobre los Derechos que las niñas y niños consideran y experimentan, y sobre conceptos como: justicia, democracia, libertad y poder, y sobre la manera como los viven y se manifiestan en su diario vivir, y los aportes que hacen estas niñas y niños, en la ampliación de los sentidos y de las prácticas que tradicionalmente se han institucionalizado sobre estos conceptos. Bajo esa categoría, surgió el eje temático de percepciones y continuamente diecisiete preguntas generadoras.

Referente a los grupos de discusión, se diseñaron dos grupos de discusión, cada grupo contiene su objetivo general, la categoría de la cual surgió, los ejes temáticos y las preguntas generadoras, cada una con su finalidad particular. El primero de ese grupo fue nombrado: percepciones de niñas y niños sobre la comunidad y propuestas para mejorarla, mismo que surgió de la categoría Espacios relacionales: Comunidad, bajo el eje temático de percepciones infantiles, seguido de veinticuatro preguntas generadoras. Cabe señalar que este grupo de discusión fue pensado para aportar información a la fase de diagnóstico de la investigación acción de este estudio. De ese modo, este grupo de discusión se convirtió en medio fértil para identificar las problemáticas del territorio, de manera participativa, y lo más importante, propositiva, al centrarse no únicamente en los aspectos negativos, sino dando gran importancia a las potencialidades y propuestas para mejorarla.

El segundo grupo de discusión fue nombrado, la percepción del Estado y sus agentes-figuras para niñas y niños que viven en zonas de conflicto armado. Que surgió de la categoría Estado, el cual se trabajó mediante tres ejes temáticos:

1. Figuras del Estado.
2. Relaciones entre violencia y Estado.
3. Relación entre figuras de seguridad del Estado y los grupos armados, de los cuales dieron como resultado veinte preguntas generadoras.

El diseño de los grupos focales y de discusión se dio mediante el mismo proceso de los demás instrumentos, cada grupo tiene su categoría central, de la cual se desprenden varios ejes temáticos y sus respectivas preguntas generadoras. Las preguntas generadoras se unificaron para formar un guión de cada uno de los grupos, este guión se organizó bajo

una secuencia ordenada de preguntas, que van de las menos complejas a las complicadas, que tal como lo señala Álvarez-Gayou (2010) permite que los participantes vayan profundizando en su introspección.

Diseño de guiones de entrevistas. Respecto a la elaboración de las entrevistas se pensaron bajo tres tiempos:

1. Preparación: En este momento se buscó determinar el objetivo de la entrevista, así como identificar las personas que iban a ser entrevistadas. Formular las preguntas y preparar el lugar para la realización de las entrevistas.
2. Desarrollo: Referido al momento de la propia entrevista .
3. Evaluación: A partir de la transcripción y análisis de las entrevistas, se pretende evaluar su desarrollo en cuanto a calidad y cantidad de información recibida.

El procedimiento que se llevó a cabo para la elaboración de los guiones de entrevistas inicia también, desde la revisión conceptual y teórica de los capítulos anteriores de la tesis. Como en los demás instrumentos, las entrevistas también se fundamentan bajo la misma lógica de análisis y triangulación, categorización, subcategorización, ejes temáticos y preguntas. Al ser entrevistas semiestructuras, es importante tener una secuencia de temas, y preguntas sugeridas. De ahí que el proceso anterior no permitiera iniciar con el diseño de las entrevistas, en particular sobre la formulación de las preguntas, el lenguaje utilizado, el orden o secuencia de las preguntas. Cabe señalar, que al ser los ejes temáticos las bases de las preguntas, fue importante formular un propósito bien identificado de cada eje, al igual que cada pregunta inserta en los guiones contienen un objetivo particular, y cuidar con mucho detalle la secuencia de estas, la lógica que utilizamos para la dinámica de la entrevista, fue pensada desde los temas menos complicados e impersonales, hasta los temas más fuertes o delicados.

Si bien, para la entrevista semiestructurada la forma en la que se formulan las preguntas no es un tema demasiado relevante, pues lo central son las temas y las secuencias en las que se abordan, en este estudio sí se le dio relevancia a la formulación de las preguntas, sobre todo por ser temas complicados, en ese sentido se siguieron las recomendaciones de Álvarez-Gayou (2010), el cual sugiere que se eviten preguntas cerradas, dicotómicas, que se eliminen los por qué, que las preguntas sean breves y que

se aprovechen las preguntas imprevistas que van surgiendo en el mismo proceso de las entrevistas.

Por otro lado, es importante mencionar que inicialmente surgió un guión principal o base de la entrevista, del cual fueron desprendiéndose tres guiones, cada uno dirigido a los distintos participantes de la investigación; niñas y niños, padres y madres o miembros de la comunidad, y docentes. Las distinciones de estos guiones van dirigidas no sólo de forma, es decir, de orden y lenguaje usados, sino también de fondo, pero siempre bajo los mismos ejes temáticos, siendo variaciones importantes, pero con un objetivo común.

Además, los guiones de entrevistas fueron modificados en varias ocasiones, por lo que surgieron varias versiones de éstos. La revisión de cuatro expertos fue elemento importante en la elaboración de las versiones finales, las sugerencias de éstos radican en el uso del lenguaje, por lo que se adoptó un lenguaje menos académico y más sencillo. De manera particular, el número de preguntas guías para las entrevistas dirigidas a niñas y niños son 36, mientras que la guía dirigida a los docentes consta de 37 preguntas y finalmente la de madres-padres y otros miembros de la comunidad tiene 38 preguntas. Sin embargo, al llegar a campo, los guiones de entrevistas se aplicaron previamente, de dicha aplicación, surgieron nuevas modificaciones, en específico las dirigidas a las niñas y niños referente al lenguaje y el orden.

Por otro lado, se decidió aplicar entrevistas a las madres y padres de familia porque pensamos que son ellos quienes sustentan y guían la forma de pensar, conducirse y actuar de sus hijos, respecto al ambiente donde viven, y a la forma en la que aceptan o no, cuestionan, o buscan o no alternativas pacíficas para afrontar lo que se está viviendo. De ese modo son los padres los que de cierta manera legitiman, confrontan, permiten, apoyan motivan, una nueva forma de vivir de sus hijos, o por el contrario apoyan la moción que se está viviendo en esas comunidades, donde todo ello repercute especialmente en las niñas y niños. Los profesores a su vez también van legitimando consciente o inconscientemente estas acciones, esta forma de entender el mundo y de conducirse en el mundo y al legitimar de manera negativa o positiva también desprende ciertas repercusiones.

7.4.4 Confiabilidad de los instrumentos

Todos los instrumentos se diseñaron bajo una triangulación de la revisión teórica. Referente a los grupos, se realizaron seis grupos focales y seis grupos de discusión, es decir, con seis grupos distintos para poder realizar saturación de información. Recordemos que este término es usado en el enfoque cualitativo para aumentar la confiabilidad a la investigación, en tanto, se refiere al momento en el que, durante la obtención de la información, ésta empieza a ser similar y repetitiva. En el caso de las observaciones, también se remitió a la saturación de información.

7.5 Taller para la paz: *Con olor a verde limón*

El taller que se presenta responde a las necesidades propias de una comunidad en específico. El cual surge como parte del método de investigación acción. Recordemos que este tipo de investigación implica una serie de fases, una de ellas: la acción. Es justamente en ésta donde se posiciona el diseño e implementación de la propuesta aquí descrita.

Un taller participativo se diferencia de otros tipos de intervenciones porque implica el diseño de una propuesta flexible, previamente elaborada que funciona como soporte y guía inicial. Misma que va teniendo adaptaciones y modificaciones en la medida que el investigador se va adentrando en las realidades y necesidades de los participantes, mediante las técnicas de recolección de información y de las mismas aportaciones y sugerencias de los implicados, de ahí que se denomine participativo.

De ese modo, el taller responde a procesos de reflexión, participación y apropiación de problemáticas, necesidades e inquietudes, que surgen de la realidad de los participantes y de sus implicaciones, con la finalidad de transformarla. Además, precisa no sólo hacer consciencia de lo individual, requiere un esfuerzo mayor al poner en palabras esa realidad, con el fin de generar diálogos que permitan el surgimiento de propuestas colaborativas, es decir, que respondan a necesidades colectivas. Así pues, el taller se propuso como una herramienta puente para el cambio.

De manera general, el taller se sustenta bajo el enfoque de educación para la paz. Sus componentes forman una unidad en la que cada sesión tiene sus propios fines y todos los elementos reunidos contribuyen a un mismo fin compartido. Siendo el objetivo general

del taller, promover el fortalecimiento de habilidades, capacidades y aprendizajes para potenciar la construcción compartida de condiciones que permitan el surgimiento de una cultura de paz, integrando los saberes de los implicados. Referente a los participantes, el taller se dirige a niñas y niños de entre seis a 17 años, pero también para docentes que estén interesados en replicarlo, adoptarlo o adaptarlo en sus aulas.

Sobre el título del taller: *con olor a verde limón*, conviene señalar que este surge mediante un proceso de análisis del trabajo de campo en su totalidad. Específicamente, está relacionado con la trascendencia simbólica del fruto de limón, cuya siembra, cuidado, cosecha y comercialización refleja una forma particular de resistencia de las comunidades para integrarse a los grupos del crimen organizado asentados en su territorio.

Siguiendo con la estructura del taller, éste se planteó a través de 16 sesiones. Para cada una se elaboró una carta descriptiva integrada de manera general por el título de la sesión, el tema eje a tratar, su argumentación y el objetivo general. Asimismo, contó con elementos particulares correspondientes a cada una de las actividades propuestas para cada sesión, entre ellos: nombre, objetivo, procedimiento, materiales a utilizarse y duración. Todas las sesiones, independientemente del tema a tratar contienen tres actividades:

1. La agenda del día al iniciar la sesión.
2. La evaluación general de la sesión y de manera particular de cada una de las actividades realizadas. Este ejercicio permitió el desarrollo de estrategias para mejorar las siguientes sesiones.
3. Cierre con diferentes actividades reflexivas y dinámicas.

Las 16 sesiones planeadas no fueron realizadas en todos los grupos, como se observa en la tabla 3. De manera general, en cada grupo de participantes se aplicaron 11 sesiones base, de acuerdo con los ejes temáticos señalados. El resto de las sesiones que se denominaron complementarias, se modificaron, incorporaron o intercambiaron según las necesidades particulares mostradas por cada grupo con base a su contexto. Algunas de estas sesiones se dividieron en dos o tres partes. En concreto, las sesiones están organizadas de la siguiente manera:

Tabla 3*Sesiones del taller*

Sesiones base	Tema	Título	Comunidad en la que se aplicó
Sesión 1	Encuadre del taller	Creando un espacio seguro	A, B, C
Sesión 2	Violencias	Hablemos de violencia	A, B, C
Sesión 3	Derechos Humanos	Y qué con los Derechos	A, B, C
Sesión 4 Parte 1	La paz y sus prácticas	La paz es más que una palabra	A, B, C
Sesión 5 Parte 2	La paz y sus prácticas	La paz es más que una palabra	A, B, C
Sesión 6 Parte 1	Valores para la paz	Los valores: asunto de todos los días. Respeto Responsabilidad Tolerancia	A, B, C
Sesión 7 Parte 2	Valores para la paz	Cooperación, colaboración y solidaridad	A, B, C
Sesión 8	Libertad y Democracia	Libertad y Democracia	A, B, C
Sesión 9 Parte 1	Resolución de conflictos	Resolución de conflictos sin violencia	A, B, C
Sesión 10 Parte 2	Resolución de conflictos	Escucha Diálogo Comunicación asertiva	A, B, C
Sesión 11	Cierre del taller	Recapitulando	A, B, C
Sesiones complementarias			
Sesión 12	Salud para la paz	Cuidado del yo: La paz también es interna	A
Sesión 13 Parte 1	Emociones y sentimientos	Reconocimiento mis emociones y sentimientos	B
Sesión 14 Parte 2	Emociones y sentimientos	Reconocimiento mis emociones y sentimientos	B
Sesión 15	Relación interpersonal y relaciones intrapersonales	Relación interpersonal y relaciones intrapersonales	B
Sesión 16	Cuidado de lo otro/ medioambiente-tierra	Cuidado de lo otro	C

Elaboración propia.

Conviene señalar que los temas que se abordaron en el taller se consideraron indispensables para la construcción de andamios y estructuras que posibilitan la paz. Los temas en su mayoría tienen sesiones para trabajarlos de manera particular con los participantes, sin embargo, el taller en su totalidad se diseñó de tal forma que en todas las sesiones se abona al fortalecimiento de los temas centrales. Por ejemplo, el tema de democracia, figura elemental en la construcción de iniciativas de paz, se incorporó en todas las sesiones del taller mediante actividades que contribuyen a las prácticas democráticas.

Tal es el caso de consensuar la agenda del día, lo que se realizaba al inicio de cada sesión. Esto pareciera ser un ejercicio sencillo, pero en la práctica se pudo observar la

manera en que las niñas y los niños fueron generando estructuras y procesos democráticos en la toma de decisiones de asuntos que les afectan en sus vidas. Lo anterior constituye un ejercicio nodal para apoyar el desarrollo de una democracia en el interior de la escuela. A su vez, esta misma actividad, permite asumir responsabilidades individuales y compromisos compartidos para facilitar que cada participante se desenvuelva poniendo en práctica sus potencialidades.

Continuando con el ejemplo del tema de la democracia, en el taller se realizaron asambleas con los participantes para reforzar la participación, así el investigador -en este caso el adulto facilitador del taller-, renunció a su poder para depositarlo en el grupo. Según Delval (2006) es nodal que el facilitador de un taller participativo contribuya a que el grupo de los participantes tomen iniciativas propias. Por lo que el taller es un espacio privilegiado para visibilizar, en este caso, la voz de la infancia.

Asimismo, las diversas actividades se diseñaron para ser fácilmente adaptables, son sencillas y prácticas. Incluso, cada sesión presenta actividades generales y algunos ejercicios adicionales, con el propósito de ofrecer opciones que permitan la integración de participantes con distintas edades, trabajando un mismo tema a través de actividades adecuadas a sus capacidades. Aunado a lo anterior, se incorporaron otras actividades para realizarse deliberadamente fuera de la escuela, con la finalidad de tender lazos entre la escuela y la comunidad, así como la reapropiación de los espacios por las niñas y niños, con la finalidad de visibilizar la participación infantil y reforzar las actividades vistas en las sesiones del taller. Algunos ejemplos de estas actividades fueron:

- Cinefórum: cine a cielo abierto.
- Recorriendo el rancho: Campañas de limpieza.
- Caminando los cerros: Campañas de reforestación.
- Capturando momentos: Fotografiar objetos, sujetos y espacios de la comunidad.
- Juegos cooperativos y de paz.
- Juegos diagnósticos.

Por su parte, el taller no depende de materiales y recursos costosos, al contrario, se intentó llevar a la práctica las tres R: reducir, reutilizar y reciclar, como opción para cuidar y proteger el planeta. Desde el enfoque que sustenta la investigación en su conjunto y el taller

en concreto, el cuidado del planeta es una práctica de paz. Además, para realizar el taller se tiene consciencia al aprovechar todos los espacios, medios y herramientas como recursos para generar reflexión. Por ejemplo, si alguna actividad requiere música, ésta es previamente seleccionada y cumple siempre con el objetivo de construir paz. Cada sesión se diseñó para realizarse aproximadamente entre dos a tres horas.

Finalmente, el taller se trabajó con seis grupos distintos, de los cuales cinco pertenecen a nivel primaria y uno a nivel secundaria, instituciones pertenecientes a las tres comunidades donde se realizó la investigación. Referente a los participantes, fueron niños y niñas de entre seis a 17 años.

7.5.1 Diseño e implementación del taller

El proceso para construir el taller de paz se dividió en cuatro fases. Se presentan en la manera en que se llevaron a cabo:

1. Propuesta inicial: se elaboró sobre temáticas que surgieron como resultado de un proceso que implicaba en un primer momento, la elección del enfoque que daría sustento al taller. En correspondencia con la investigación realizada, fue el de educación para la paz, debido a su larga tradición y desarrollo de una metodología para la construcción de paz en escenarios educativos. En tanto, se prosiguió a realizar la revisión teórica correspondiente, misma que fue categorizada para identificar ejes temáticos, surgiendo una primera propuesta de ejes a desarrollar.

A la par, se realizaron fichas de trabajo referentes a programas y talleres similares que se han aplicado en diversos países con resultados favorables, específicamente dirigidos a contextos de alta violencia, con población infantil y de pretensiones similares a las propuestas de la investigación realizada. Se revisaron 60 intervenciones de las cuales se eligieron 32 para su análisis y categorización, teniendo como resultado otra serie de ejes temáticos. Finalmente, se contrastaron y unificaron los ejes de ambas propuestas incorporando elementos teóricos y metodológicos. Lo anterior permitió delimitar los temas a tratar, la argumentación de estos y las actividades a desarrollar. De ese análisis complejo, surgió una primera versión del taller.

Es importante mencionar que, en un primer momento, se consideró la posibilidad de dirigir el taller también a los docentes de las niñas y niños, sin embargo, al realizar el cronograma de las actividades correspondientes al trabajo de campo, se evidenció la escasez de tiempo para incluirlos, de ahí que el taller se dirigió únicamente a niñas y niños. Ello sin restarle importancia a los docentes, por lo que se pretendió desde un principio que las profesoras y profesores se incorporarán como observadores participantes del taller con el objetivo de formarse en iniciativas de construcción de paz. Sin embargo, en la práctica, los docentes se incorporaron muy poco a la aplicación del taller, pese a que se les invitó y motivó para asistir. En la comunidad *A* sólo un profesor se incorporó a todo el taller, el profesor del grupo 1 de esta comunidad participó en tres sesiones. Por su parte, en la comunidad *B* los profesores no se incorporaron a ninguna sesión del taller, esporádicamente se incluían en algunas actividades. Mientras que en la comunidad *C* el docente no asistió a ninguna sesión del taller.

2. Rediseño de la propuesta: Al ser un taller participativo como parte de un proceso de investigación acción, la propuesta inicial sufrió diversas adaptaciones y modificaciones. A través de la aplicación de los instrumentos, fue posible realizar ajustes puntuales dirigidos a las realidades de cada grupo de participantes y de las necesidades que los participantes tienen sobre las mismas. En síntesis, esta fase requirió la revalorización de la propuesta inicial, incorporando elementos propuestos de los resultados iniciales de los instrumentos previamente aplicados, surgiendo así una segunda versión del taller.

Por citar ejemplos, el taller inicialmente estaba diseñado con algunas actividades dirigidas a niñas y niños con habilidades generales de lectoescritura, sin embargo, al tener contacto con los participantes, algunos de ellos se encontraban en proceso de desarrollar esos conocimientos, lo que conlleva a realizar las modificaciones requeridas. Así mismo, había participantes en situación de discapacidad, lo que también implicó adaptaciones de las actividades. Bajo esa misma lógica, las sesiones del taller se diseñaron inicialmente para niñas y niños de primaria, por lo que se realizaron otros ajustes incorporando actividades para participantes de nivel secundaria, específicamente en la comunidad *A* debido al interés de los jóvenes por participar en el taller.

Asimismo, a través de los distintos instrumentos aplicados, gran parte de los participantes señalaron abiertamente su interés por integrarse a los grupos del crimen organizado presentes en la zona, de ahí el reforzamiento de la sesión 8 del eje temático

libertad y democracia a la cual se incorporaron proyectos de vida, profesiones y oficios. Para ello, se inició una campaña en redes sociales, con el llamado a compartir la profesión u oficio para evitar que niñas y niños elijan las armas. Se solicitó a la población en general que enviaran un video corto dirigido a niñas y niños en donde platicaran de manera sencilla y breve sobre sus profesiones y oficios. Al final se recibieron más de 40 videos, de los cuales se seleccionaron algunos para ser presentados en las sesiones. La elección se realizó con base en las inquietudes de los participantes por ciertas profesiones.

Otro ejemplo se dio en la comunidad de *B* en donde se sumaron al taller las sesiones 13 y 14 del eje temático *emociones y sentimientos*, debido a que los participantes expresaron necesidades específicas de escaso control, manejo y reconocimiento de emociones lo que generaba tensión en las relaciones grupales, a través de conductas agresivas.

3. Presentación del taller: En esta tercera fase también se incluyeron algunos elementos producto de la aplicación de los distintos instrumentos a partir de sugerencias hechas por los participantes de manera individual durante las entrevistas, los grupos focales y de discusión, y las observaciones realizadas. El taller adaptado se presentó a cada grupo, especificando los objetivos, temas a tratar, actividades y medios, promoviendo la participación, la opinión y reflexión de los integrantes. La forma en la que se realizó esta actividad fue mediante participaciones individuales con argumentos para mejorar el contenido de forma escrita y verbal, bajo las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Por qué eligieron esa idea?
- ¿Por qué es importante mi idea?
- ¿Cuál es su objetivo?
- ¿A quién beneficia?
- ¿Se puede realizar?

Bajo un formato de plenaria se socializó, discutió y reflexionó colectivamente cada uno de los aportes de los participantes. Mediante el diálogo se logró un consenso sobre el taller a desarrollar. Durante esa sesión de trabajo, se promovió un ejercicio pleno del derecho de la participación de las niñas y los niños. En algunos grupos se realizaron

reflexiones interesantes, donde se plantean necesidades desde la voz de los implicados, mismas que no se habían integrado en el taller.

Por mencionar algunos ejemplos, en el caso de la comunidad *A*, se propuso incorporar una sesión del taller llamada *salud y paz*. En la comunidad *B* se planteó una sesión de *relación interpersonal y relaciones intrapersonales*. Mientras que en la *C* se incorporó una sesión *de cuidado de lo otro- medio ambiente*.

Específicamente en el caso de la sesión de *salud y paz*, se invitó formalmente al personal del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado - institución de seguridad social en México-, de un municipio próximo y con su colaboración se planeó y realizó el evento denominado "*Tianguis de la salud*" abordando temas de salud como la prevención, atención y cuidado del cuerpo y su relación con la paz. Se le llamó tianguis de manera metafórica, puesto que implica ir de puesto en puesto, participando en varias actividades. Aunado a que los tianguis son un lugar de convivencia entre diversas personas en un espacio popular y accesible para todos y todas. Específicamente en el Estado de Michoacán, los tianguis son espacios con una fuerte carga simbólica de integración y colaboración comunitaria. De manera particular, el "*Tianguis de la salud*" se trabajó durante toda la jornada escolar, es decir, de 8 de la mañana a 1 de la tarde en las instalaciones de la escuela primaria. Se realizaron invitaciones previas a todos los miembros de la comunidad. Como parte de esta actividad se realizaron exámenes de glucosa y toma de presión, con alta participación e integración por las personas de la comunidad, logrando generar unión de la escuela con la comunidad.

4. *Reestructuración del taller*: En esta última fase, se reestructuró el taller incorporando los acuerdos alcanzados en la fase anterior, volviéndose a presentar para su aprobación. Este paso se realizó en cada grupo con quienes se estableció que el taller ya no tendría modificaciones para avanzar en la realización de las actividades de cada sesión y del taller en su conjunto.

Ahora bien, se plantean algunas recomendaciones para la aplicación de un taller de características similares. El taller en su totalidad, así como las sesiones y actividades que lo integran, debe ser un ejemplo de espacio que rechaza cualquier tipo de violencia. El facilitador debe tener plena consciencia de su discurso y conducta durante todo el taller. Por su parte, los participantes deben comprometerse en mantener condiciones de

seguridad y respeto para todas y todos. Para ello, en la primera sesión debe incorporarse una actividad para acordar clara y conscientemente normas, deberes y derechos que los participantes y el facilitador cumplan. Tales normas propician seguridad, respeto e inclusión. Por ejemplo, para el taller se diseñó la actividad denominada *códigos y normas de sana convivencia*, que, además, tiene la función de generar empatía y refuerza el trabajo colaborativo. Finalmente, se sugiere que las normas y acuerdos se registren en un pliego de papel para colocarlo en un lugar visible del salón o del espacio en donde se realice el taller para que esté presente permanentemente. Si hay participantes que no leen se sugiere hacer uso de dibujos que les permita asociar y recordar los acuerdos y normas de convivencia.

Es importante que los participantes tengan presente el qué, por qué, cómo y cuándo del taller, de ahí que sea nodal recordar a las niñas y niños el contenido del taller, los objetivos, la metodología a seguir y los tiempos establecidos para la realización de este, aún y cuando ya se hayan abordado previamente. En el caso del taller referido, los participantes conocieron previamente su desarrollo, incluso, formaron parte del diseño y selección de los temas. Sin embargo, el taller, es independiente, es decir, puede ser aplicado sin el proceso previo del cual se partió en la investigación referida. Se propone entonces, que en la primera sesión se destine tiempo para presentar el taller de manera general, incluyendo los temas y atender las dudas e inquietudes de los participantes. Por ello se sugiere que en la primera sesión el facilitador lleve un cartel con el desarrollo del taller, donde se incorporen cada una de las sesiones, ejes temáticos, días, horarios y actividades. Igualmente debe colocarlos en un lugar visible. Como se ha señalado, si hay participantes que no leen, recurrir a imágenes.

Las sesiones deben dirigirse a grupos pequeños, considerados entre cuatro a 15 participantes, para que todos tengan la oportunidad de expresar sus opiniones. En grupos de más integrantes, se recomienda que el facilitador esté atento para que todos participen en la medida de lo posible. Para ello puede emplearse cualquier objeto que funcione como símbolo de turno, por ejemplo, una pelota. Incluso, en grupos donde los participantes son poco expresivos, el símbolo de turno es un factor motivante para hablar. La función de ese objeto es indicar que sólo la persona que lo está sosteniendo tiene el poder de hablar, mientras los demás tienen el poder de escuchar. Además, demuestra que todos pueden

aportar a la discusión y que merecen el respeto de los demás. La dinámica es muy sencilla, el objeto se va turnando entre los miembros del grupo.

En el caso que el taller contenga sesiones con temas y actividades que pueden ser sensibles o amenazantes para los participantes, es importante que el facilitador sea en todo momento empático y perceptivo a la respuesta que tienen los participantes a las temáticas y actividades abordadas para adecuarlas oportunamente si es necesario. Por ejemplo, en el taller se integró una sesión sobre violencias: *hablemos de violencias*, para desarrollarla fue vital que todos los participantes tuvieran conocimiento previamente que se iba a hablar sobre violencia y tuvieran libertad para compartir historias personales. Por ello, se propone que se permita a los participantes decidir por sí mismos si quieren continuar en la sesión. También se sugiere plantearles que pueden abandonar el grupo por algún momento o de manera permanente o, si lo desean, no participar en algunas de las actividades.

Por otro lado, al abordar temas de paz y violencia resultó común que los participantes compartieran experiencias personales, esto no es negativo, sin embargo, se debe tener prudencia y empatía, para que los participantes se expresen libremente. En tanto, el facilitador debe respetar y agradecer las experiencias compartidas y, en la medida de lo posible, invitar al grupo a reflexionar sobre los aprendizajes del intercambio de vivencias. Al mismo tiempo es necesario que el facilitador converse con el grupo para evitar que los participantes se sientan avergonzados al expresar sus opiniones.

Abordar las emociones y sentimientos, es similar a las sugerencias anteriores. Se agregaría que es normal que algunas actividades generen expresiones emocionales en los participantes por lo que el facilitador debe ser empático y tener la capacidad de generar la reflexión grupal, a partir del planteamiento de que sentir es normal en los humanos. Cabe mencionar que, al ser un tema de esta naturaleza, las emociones juegan un papel primordial en la vida de los participantes, por ello se incorporaron dos sesiones para este motivo, sin embargo, en la práctica resultaron ser insuficientes para abordar de manera completa el tema.

Por otra parte, algunas actividades del taller pueden requerir más tiempo del previsto, ocasionando cansancio, distracción o apatía. Incluso, algunos temas pueden generar ambientes de tensión en el grupo. Para ello, se pueden diseñar algunas actividades, las cuales, en el taller realizado se denominan actividades emergentes,

consisten en actividades lúdicas, pueden aplicarse según la necesidad de cada grupo, en cualquier momento y sesión. No requieren materiales específicos y son de corta duración. Los objetivos van desde cambiar el ritmo de la sesión, ayudar a relajar el ambiente o activar a los participantes. Su finalidad es que los participantes se muevan, activen, jueguen, diviertan y rían. Pueden ser tan sencillas como hacer una pausa o poner música, o pueden ser más elaboradas. El fundamento de tales actividades radica en que, divertirse juntos une y crea un sentido de comunidad. Las actividades dinámicas también pueden contribuir para que las personas se liberen de emociones y sentimientos fuertes producto de una discusión importante.

A partir de lo expuesto, es necesario que al final de cada sesión se destine tiempo para su evaluación. Puede ser de manera sencilla, por ejemplo, preguntándole al grupo su opinión sobre la jornada. Las sugerencias de los participantes pueden lograr que el taller tenga más sentido y significado y, en su caso, reorientarlo con base en las necesidades y los intereses del grupo. Esto conlleva el respeto de los puntos de vista de todos los integrantes. Los teóricos mencionan que las niñas y los niños se sienten más seguros cuando saben que pueden expresar sus ideas y que el facilitador del grupo las tiene en cuenta.

Las actividades propuestas para cada sesión del taller se plantean para realizarse en un tiempo determinado, ello no significa que deba ser exactamente de esa manera. Debido a que cada grupo tiene necesidades distintas, se sugiere flexibilidad en el tiempo. En tal sentido, el facilitador debe observar y estar atento para identificar cuando una actividad está resultando conforme a lo esperado, o, en caso contrario, optar por acortar la actividad, e incluso si resulta que una actividad generó mucho interés, se sugiere continuar con ella siempre y cuando la discusión abone al cumplimiento del objetivo del taller. Por otro lado, cada sesión del taller está propuesta bajo una duración en su totalidad de entre dos horas y media a tres horas. En tal caso, se sugiere hacer pausas o hacer uso de las actividades emergentes cada cierto tiempo. En el caso del taller se sugiere hacer pausas cada 60 minutos.

Como se abordó con anterioridad, el papel del facilitador es importante en el desarrollo del taller. Se sugieren ciertas habilidades; empático, flexible, sensible, facilidad de comunicación, creativo, respetuoso y tolerante. Sin embargo, el taller está diseñado para que cualquier persona capacitada pueda ser facilitador, en tanto, se cree que todas las

personas pueden llegar a desarrollar las habilidades antes mencionadas, antes o durante el proceso del taller. Sin embargo, es necesario que el facilitador tenga conocimientos básicos sobre los temas que se trabajan en el taller, así como una postura crítica sobre las infancias y el manejo de algunas estrategias didácticas generales. A su vez, es importante que se cree en la horizontalidad de los saberes y, por tanto, en la construcción de paz.

Los docentes son los idóneos para hacer el papel de facilitadores, si bien el taller no tuvo la función de capacitar a los docentes en la aplicación del taller, si da pautas y herramientas para su proceso de formación en educación para la paz. Como se mencionó líneas atrás, se busca la incorporación de los docentes al taller, como observadores, y en ese lógica se habían planeado espacios después de cada sesión para abordar dudas y sugerencia con éstos, sin embargo en práctica los docentes no se mostraron interesados en asistir a las sesiones de taller, sí se mostraron motivados en ser capacitados para llevar a cabo estrategias como las que se aplicaron en el programa, pero en esta primer parte de la investigación el objetivo no abarcaba esa área. Se mantiene el compromiso con las comunidades educativas para en un futuro volver con proyectos que cumplan esas necesidades.

7.6 El contexto: Michoacán

La investigación se llevó a cabo en el estado de Michoacán, México. Específicamente en tres comunidades que presentan conflictos armados. En las tres comunidades se realizó un censo de población propio, ya que las cifras más actuales que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), institución encargada del conteo poblacional en el país, corresponden al año 2011, estando distantes de los datos actuales.

Debido al contexto de presencia de grupos armados pertenecientes al crimen organizado, se preserva el anonimato de las comunidades refiriéndolas con las primeras tres letras del alfabeto. Así, en la comunidad *A* hay 132 habitantes de los cuales 70 son hombres y 62 mujeres, 41 se encuentran en la población infantil, con 20 niñas y 21 niños. La comunidad *B* cuenta con 329 habitantes, 166 hombres y 163 mujeres; 52 se encuentran dentro de la población infantil, con 26 niñas y 26 niños, aquí se contó con el apoyo de la clínica comunitaria para la actualización de los datos. En la localidad *C* hay 49 habitantes; 24 hombres y 25 mujeres; 22 forman parte de la población infantil, con seis niñas y 16 niños.

De manera particular, se trabajó en cinco centros escolares públicos, tres primarias, una de cada comunidad y dos telesecundarias de la comunidad *A* y *B* -En la comunidad *B* únicamente se entrevistó a los docentes-. Las cuatro escuelas trabajan bajo la modalidad multigrado. Referente a las primarias, tanto en las comunidades *A* y *B* funcionan dos grupos, uno que integra a niñas y niños de primero a tercer grado y el segundo con niñas y niños de cuarto a sexto grado. Cada grupo trabaja con un docente. En el caso de la comunidad *C*, únicamente hay un grupo, que integra a niñas y niños de primero a sexto grado, y también un profesor. En tanto la secundaria de la comunidad *A*, trabaja con dos grupos cada uno con un docente, mientras que en la comunidad *B*, se labora en tres grupos, con un docente cada uno.

7.7 Participantes

Comprender una realidad tan compleja como la de este estudio, implicó la integración de diferentes agentes del territorio además de las niñas y niños que participaron en la investigación. Por ello que se incluyeran a otros miembros de la comunidad. Bajo ese sentido, fue que se entrevistó a diferentes actores locales, además de los docentes, padres y madres. En síntesis, los participantes de la investigación fueron 122; 58 mujeres y 64 hombres. Divididos de la siguiente manera:

Tabla 4
Población total de participantes

Participantes	Número de participantes
Niñas	33
Niños	41
Madres	11
Padres	6
Docentes	10
Otros miembros de la comunidad	21
Población total	122

Elaboración propia.

Referente a los participantes con relación a las comunidades donde se trabajó:

Tabla 5

Población total por comunidad de estudio

Comunidad	Número de participantes
Comunidad A	62
Comunidad B	46
Comunidad C	14

Elaboración propia.

En total, de todos los participantes, 74 pertenecen a la población de niñas y niños, oscilan entre los 6 y los 17 años, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 6

Edades de la población infantil

Edad	Número de participantes
6 años	9
7 años	7
8 años	7
9 años	8
10 años	16
11 años	8
12 años	8
13 años	7
14 años	1
15 años	2
16 años	0
17 años	1
Población total	74

Elaboración propia.

De los cuales 72 están escolarizados y los dos restantes no están escolarizados, teniendo edad para estarlo. Siguiendo la misma lógica, en función con el grado escolar que cursan, los participantes se encuentran:

Tabla 7*Grado escolar de la población infantil*

Grado	Número de niñas y niños
Primero de primaria	10
Segundo de primaria	8
Tercero de primaria	12
Cuarto de primaria	7
Quinto de primaria	11
Sexto de primaria	12
Primero de secundaria	4
Segundo de secundaria	4
Tercero de secundaria	4
Población escolarizada	72
Población no escolarizados	2

Elaboración propia.

7.7.1 Criterios de elección y exclusión

Para efectos de la investigación, la selección de los participantes se determinó desde los siguientes criterios de inclusión: Pertenecientes a instituciones educativas del Estado de Michoacán, México. En contextos de conflicto armado. Se elige esta población porque puede proporcionar la información necesaria y adecuada para atender a los propósitos de la investigación.

De acuerdo con el método de investigación acción la selección de los participantes debe ser de manera voluntaria, a través de un proceso interno de análisis, reflexión y voluntad de participar o decidir no hacerlo. En apego a este planteamiento, se respetó la voluntad y libertad de decisión de las niñas y los niños que quisieron participar. De ahí la realización de una gran cantidad de entrevistas. Además, debido a la estancia en las comunidades, se contó con el tiempo requerido para su realización. Lo mismo ocurrió con los participantes adultos: madres, padres y otros miembros de las comunidades, ellos decidieron participar en las entrevistas. Las entrevistas a personas adultas se detuvieron cuando se llegó a la saturación teórica de acuerdo con Glaser y Strauss (1967).

7.8 Procedimiento del método

El proceso que se llevó a cabo para el desarrollo del método de esta investigación inició con la decisión de hacer investigación acción, lo que implicó un viaje interno y externo de muchas tonalidades. De manera particular, el diseño de los instrumentos representó una

tarea laboriosa, principalmente por la dificultad del tema de esta investigación: Infancia y conflictos armados. Seguido de la planeación detallada del proceso de investigación acción previa al ingreso al campo. Muchos aspectos que se tenían planeados contribuyeron en el desarrollo del trabajo de campo, pero también, surgieron múltiples modificaciones y adaptaciones de éstas. Sin duda, la investigación acción es un reto intelectual y emocional, que obliga a desarrollar en el investigador la capacidad de hacer y ser sentipensante.

En síntesis, el orden cronológico del proceso que se llevó en el método se enlistan enseguida:

1. Búsqueda y revisión bibliográfica sobre metodología de la investigación
2. Lectura detenida de bibliografía sobre metodología, paradigmas, enfoques, tipos, técnicas e instrumentos de recolección de información en la investigación cualitativa.
3. Fichajes de la revisión bibliográfica
4. Selección del paradigma, enfoque, técnicas e instrumentos
5. Escritura de la parte teórica que sustenta el capítulo metodológico de este estudio
6. Construcción de instrumentos de recolección de información
7. Revisión de los instrumentos por expertos
8. Modificación de los instrumentos
9. Realización del consentimiento informado (ver anexo 1)
10. Fichajes y categorización de talleres y programas
11. Triangulación de las categorías seleccionadas con la educación para paz
12. Revisión de la metodología de la educación para la paz
13. Diseño del taller participativo
14. Obtención de los materiales y recursos para el taller
15. Organización del cronograma de actividades del trabajo de campo
16. Reformulación del taller participativo dirigido únicamente a niñas y niños
17. Reformulación del cronograma de actividades del trabajo de campo
18. Gestión de documentos, espacios y condiciones para el ingreso al campo

19. Acceso al campo
20. Aplicación de instrumentos
21. Presentación del taller
22. Reajustes y adaptaciones al taller
23. Presentación del taller
24. Aplicación del taller
25. Evaluación- reflexión del taller y del todo el programa
26. Salida de campo

7.8.1 Cronograma de actividades

El cronograma de actividades fue una herramienta clave durante todo el trabajo de campo, fue diseñado mediante un formato similar al de *Pert*, en una hoja de cálculo, donde se colocaron todos los días que contenían los meses de trabajo de campo, incluidos sábados y domingos, seguido de las actividades que se realizarían tentativamente durante cada día, incluyendo las tres comunidades de estudio. Durante las estancias en cada comunidad éste fue sufriendo cambios, pero ninguno que alterara la aplicación de los instrumentos y el taller en su totalidad.

7.8.2 Acceso al campo

Cabe mencionar que, el trabajo de campo fue de tiempo completo. Es decir, la investigadora permaneció en las comunidades. Para acceder al campo, se realizaron diversos trámites de carácter institucional. Como primer paso, y meses antes de la llegada de la investigadora, se realizó una solicitud oficial mediante un documento escrito formal, validado por el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. En el documento se redacta una presentación de la investigadora que llevó a cabo el estudio y de la investigación misma. Se solicitó el permiso para ingresar a los centros educativos y se pidió la orientación y guía de los docentes, sobre todo en esta primera etapa de la investigación. Este documento se dirigió a la directora de la Unidad de Servicios Regionales, de la

Secretaría de Educación Pública de la región donde se realizó la investigación. El cual fue firmado y sellado de recibido.

Continuo a ello, se realizó la presentación formal del proyecto y de la investigadora en la Supervisión de la zona escolar de los centros educativos donde se llevó a cabo el estudio. La misma instancia proporcionó los datos de los directores de los centros educativos, con la finalidad de tener contacto directo con ellos y ellas y programar en conjunto mi llegada a las escuelas. A la par de los trámites antes mencionados, se inició la gestión del viaje y los espacios en los cuales la investigadora se quedó durante el trabajo de campo en cada comunidad.

En las tres comunidades, desde el primer día se comenzó a utilizar la estrategia de vagabundeo, siendo utilizada sobre todo en las primeras fases de la investigación. Como mencionan Rodríguez et al. (1999), es un proceso que implica informarse sobre los participantes, aprender dónde se reúnen, establecer descripciones del contexto, registrar características demográficas. Por medio de esta estrategia, se logró ir reconociendo las comunidades, las instituciones donde se trabajó, se dieron los primeros acercamientos con los participantes, con los miembros de las comunidades y las primeras conversaciones informales. En concreto, ir obteniendo los primeros datos de la realidad que se pretendía estudiar.

Asimismo, en las tres comunidades se continuó haciendo el mismo procedimiento. Se convocó a una reunión general, de todos los miembros de la comunidad. En tal evento, se presentó a la investigadora y la propuesta de investigación, se detallaron los objetivos, el procedimiento y se hacía lectura del consentimiento y asentimiento informados. Esa reunión permitió que, en todas las comunidades, las personas identificaran a la investigadora, además de generar los primeros lazos e identificación de los participantes. Una vez en las comunidades, se realizaba la presentación formal de la investigación en las escuelas y a sus miembros; niñas, niños y docentes y se agendaba en esa misma semana una reunión de madres y padres, con la intención de que todos y todas estuvieran enterados que la investigación que se estaba llevando a cabo, y además de que estuvieran de acuerdo. En la reunión se seguía el mismo procedimiento que en la reunión general, con especificaciones como la firma del consentimiento informado que daba conformidad de que sus hijos e hijas, fueran parte de la investigación, del mismo modo se abordaba el tema de las entrevistas dirigidos a ellas y ellos y la importancia de estas para la investigación. Una

vez que se tenía contacto con las niñas y niños, se aplicaba el consentimiento y se daba el asentimiento informado con ellas y ellos.

Al recabar todas las firmas de los consentimientos informados, se realizaban las primeras observaciones participantes en la escuela, seguido de los grupos focales y de discusión y las entrevistas y finalmente la aplicación del taller. Ese orden se siguió en las tres comunidades. Referente a los registros de observación en la comunidad y en las familias, desde el día uno de cada comunidad, se comenzaron a realizar.

Cabe señalar que, al tratarse de una investigación en zonas de riesgo por la presencia de grupos armados, la entrada, permanencia y retirada de la investigadora en las comunidades, se logró gracias a un agente clave o informante quien, se encargó previamente de realizar el contacto con las comunidades y sus miembros, gestionar las vías para entrar a ellas, así como los espacios. Asimismo, fue quien acompañó a la investigadora durante los primeros días de su estancia y quien presentó a ésta con la comunidad. Cabe señalar que, la figura de este agente fue esencial, al ser una comunidad de conflicto, la entrada a personas ajenas a las comunidades es negativa y además con riesgos latentes.

7.8.3 Permanencia en el campo

Por mencionar un ejemplo de la llegada a las comunidades, se tomará el caso de la comunidad A, para esa función se irá detallando algunos puntos. No se describe en este documento la entrada al campo de las tres comunidades, porque el proceso se dio de manera similar.

La investigadora llegó a la comunidad el día dos de octubre de 2019. Ese mismo día comenzó a trabajar con los instrumentos de observación, registrando el viaje que se realizó para entrar a la comunidad y el lugar donde se gestionó para su descanso. Al igual que se realizó la reunión con los miembros de la comunidad, el agente clave que gestionó el enlace en la comunidad, así como el viaje y la llegada y el espacio para comer y dormir, organizó la reunión y presentó a la investigadora con las personas que llegaron a la reunión, a la cual acudieron 14 mujeres y un hombre. En esa misma reunión la investigadora se presentó y dialogó sobre la investigación, los objetivos, instrumentos y en general lo que se esperaba de los participantes y de ella como investigadora. La reunión transcurrió conforme a lo planeado, y los participantes se mostraban interesados en la investigación. Al llegar a esta

comunidad también se modificaron los planes, puesto que la población de niñas y niños era mayor a la que se comentó con anterioridad. Además, los miembros de la secundaria de la comunidad también deseaban participar.

El martes tres de octubre la investigadora se integró a la escuela primaria, se presentó con los docentes y compartió la investigación, los mismos docentes se encargaron de presentar a la investigadora con los estudiantes, donde se logró tener el primer acercamiento con las niñas y niños ese mismo día, en el cual la investigadora se integró únicamente a observar. El cuatro de octubre, la investigadora se presentó de manera formal y expuso la investigación con las niñas y los niños, donde se propuso una actividad de presentación colectiva, tanto de la investigadora, la investigación y las niñas y niños.

El cuatro de octubre por la tarde, se realizó una aplicación previa del guión de entrevista con un niño y una niña que vivían en la casa donde se quedaba a dormir. A partir de ese ejercicio previo, se realizaron las primeras modificaciones de los guiones, al observar que, algunas palabras no eran entendidas por los participantes. Por ejemplo, la palabra violencia resultaba extraña, los participantes no sabían que era la violencia, de ahí que se añadiera a la formulación de las preguntas: tipo de daño o maltrato. Ese mismo día, algunas niñas y niños llevaron a la investigadora a realizar un recorrido breve por la comunidad.

El cinco de octubre, se organizó una reunión con los padres y madres de los niñas y niños, donde nuevamente se abordó la investigación, lo que requería, se le dio lectura al consentimiento informado y se resolvieron dudas. Únicamente acudieron madres de familia, aprobando en su totalidad la participación de sus hijos e hijas. Ese mismo día, se trabajó el consentimiento y asentimiento informados con las niñas y niños, mediante técnicas que se diseñaron para esa actividad y se finalizó el día con la realización de observación participante.

Referente al seis de octubre, se continuó haciendo observación participante y se comenzaron a realizar las primeras entrevistas en la escuela. Se inició con el grupo de niñas y niños de primer, segundo y tercer grado. Cuando la investigadora no entrevistaba, observaba y viceversa. Durante la tarde, las niñas y niños de la comunidad acudieron a la casa donde se quedaba la investigadora, llegaron a jugar “a lo que sea”, y esa práctica se repitió hasta el último día de salida de la comunidad. Es decir, de las seis a la siete de la tarde, se jugaba “a lo que sea”. Después de las siete de la tarde, la investigadora se

dedicaba a escribir, modificar y replantear la investigación. El día siete de octubre se inició con las primeras entrevistas a miembros de la comunidad.

Desde el lunes nueve de octubre, hasta el 12 de octubre se realizaron los grupos focales y de discusión con los grupos de la primaria. A la par trabajaba las entrevistas y realizaba observaciones. Cabe señalar que los docentes de ambos grupos faltaron con frecuencia a la escuela, días que se aprovechaban para aplicar los instrumentos.

De manera general, los días restantes se fueron convirtiendo en rutina, de siete a ocho de la mañana, la investigadora salía a correr en la comunidad, con el paso de los días, las niñas y niños se incorporaron y corrían en conjunto. De ocho de la mañana a dos de la tarde, la investigadora permanecía en la escuela. Después de las dos de la tarde, se realizaban distintas actividades, generalmente la investigadora salía a entrevistar, visitaba las casas de las niñas y niños, realizaba observaciones, tomaba fotos, casi siempre acompañada por niños y niñas y a las seis de la tarde, jugaba con las niñas y niños. Es importante mencionar que estos espacios con los participantes se fueron reforzando con los días, de manera particular, la investigadora fue diseñando juegos cooperativos, de paz, incluso juegos diagnósticos para obtener información, conocer las dinámicas de la comunidad, y la comunidad misma desde los ojos de las niñas y niños. Como dato, en esta comunidad, no hay señal de celular, ni internet. En las tres comunidades, se aprovechaban los espacios para realizar prácticas de paz, por ejemplo, si se acudía al arroyo a nadar, se aprovechaba un espacio para hablar de la importancia de dejar limpio, de cuidar las plantas y el agua. Se proponían juegos colaborativos, actividades en equipo y solidarias.

A pesar de que cada comunidad mostraba particularidades, el trabajo de campo se llevó a cabo con similitudes. Con ligeras variaciones, por ejemplo, en la comunidad *A* se trabajó con las niñas y niños de la primaria y también con los integrantes de la secundaria. En la comunidad *B*, no se trabajó con las niñas y niños de la secundaria, pero sí se entrevistó a los docentes e incluso a la maestra del preescolar. En esta comunidad, los grupos de la primaria eran más grandes de lo previsto, siendo la comunidad con más población y por ende más participantes, pese a ello, el tiempo que se llevó fue el estimado porque a diferencia de la comunidad *A*, en la comunidad *B*, los docentes permitieron a la investigadora, trabajar con los grupos libremente. Lo cual dio apertura a realizar jornadas dobles, por las mañanas se trabajaba con un grupo y por las tardes con otro, lo cual aceleró el proceso y se lograron los objetivos planteados. Mientras que en la comunidad *A*, los

docentes permitían trabajar con los grupos en momentos específicos, generalmente durante tres horas diarias con cada grupo.

La comunidad C, fue la última donde se realizó trabajo de campo, y en la que se estuvo menor tiempo; 21 días. Sin embargo, esta comunidad es la más pequeña de todas, la cantidad de niñas y niños inscritos en la escuela era mucho menor que en las anteriores comunidades. Al mismo tiempo, el docente permitió que la investigadora tomara el tiempo necesario para las actividades. Quizás, fue esta comunidad, donde la investigadora generó lazos más afectivos con las niñas y niños. A pesar de estar menos tiempo, la cantidad de niños, más todo el tiempo disponible para trabajar detalladamente, generaron mayor empatía y cuidado a las necesidades de todos los participantes. Como se había mencionado anteriormente, en esta comunidad, hay niñas y niños en edad escolar que no están siendo escolarizados, sin embargo, se realizó la invitación a la investigación y asistieron durante todo el programa.

7.8.4 Aplicación de los instrumentos

Instrumentos de observación: La forma de aplicación tanto de los diarios como de las notas era libre y flexible, antes de llegar al campo, se imprimieron juegos de diarios y notas y se realizaron carpetas con ellos. En el campo, su aplicación dependió en gran medida de la investigadora, en cuyo caso, se propuso inicialmente a realizar un diario y una nota como mínimo por día. En la primera comunidad fue donde se realizaron más diarios de observación y notas de campo, pero en ninguna de las tres comunidades se llegó a realizar un diario y nota por día, sin embargo, todos los días durante la noche, se grababa en audio a modo de narración las actividades que había realizado, así como las partes que habían generado reflexión, incluso análisis más elaborados del trabajo de campo, esta actividad se volvió una rutina en las comunidades. Referente a la aplicación de los instrumentos de manera formal, se intentó realizar uno de cada uno, mínimo por semana.

Guiones de entrevistas: Antes de entrar a campo, se comenzaron a realizar ejercicios de entrenamiento para la aplicación de las entrevistas, que permitió de alguna manera generar habilidades para entrevistar. Tener presente, por ejemplo; la importancia de los momentos de una entrevista: antes, durante y después. Así como pleno conocimiento sobre los ejes temáticos y los guiones diseñados.

Las entrevistas se dieron en distintos momentos y tiempos. Referente a las entrevistas de niñas y niños, la gran mayoría se dieron al interior de las escuelas. Lo ideal, como dice la teoría, es que se desarrollen en zonas poco ruidosas y con cierto grado de privacidad. Sin embargo, se aprendió que una buena entrevista no depende del lugar. Cuando está dirigida a niñas y niños, las entrevistas pueden desarrollarse en cualquier espacio donde los participantes se sientan cómodos. Ellos y ellas, no el investigador. Así que, en ocasiones entrevisté en salones, o en alguna banqueteta y sentada en el pasto debajo de un árbol. En realidad, nunca se tuvo un espacio destinado exclusivamente para realizar entrevistas. Al realizarse las entrevistas en horarios de clase, las dinámicas y estructura de las propias escuelas no permitieron acceder a un lugar silencioso o en completa tranquilidad. De hecho, solamente en la comunidad de *B*, se destinó un espacio para entrevistar a las niñas y niños, pero este se usaba algunas veces, generalmente se respetaba el espacio que los participantes eligieran.

Se comenzó a realizar una entrevista por día y en medida que la investigadora se familiarizaba, había días que entrevistaba a dos participantes o incluso tres. Pero siempre bajo la lógica de realizar las entrevistas antes de la aplicación del taller. Cabe mencionar, que en las tres comunidades las niñas y niños estaban emocionados y motivados por ser entrevistados, incluso ellos y ellas buscaban a la investigadora para ser entrevistados.

Específicamente sobre la aplicación de las entrevistas. Antes: momentos previos a las entrevistas, la entrevistadora se aseguraba de que la grabadora estuviera con pila, y que tuviera el guión de entrevista y el consentimiento informado a la mano. Al iniciar las entrevistas, se contextualiza a los participantes, es decir, les recordaba el motivo por el cual se estaba en su escuela, el propósito de la investigación y de la entrevista, el motivo del por qué él o ella era entrevistado, en qué consistía una entrevista, sus implicaciones éticas, se daba lectura al consentimiento informado a pesar de que ya lo conocían con anterioridad. Siempre se preguntaba si había dudas o comentarios. Finalmente, se les pedía su autorización para ser grabados en audio. Cabe mencionar que, antes de entrar a campo se estuvo trabajando en memorizar los temas ejes y los guiones de entrevistas. Ello permitió tener claridad durante la entrevista sobre los temas a tratar y formas de formular las preguntas.

Durante: Al ser una entrevista semiestructurada permitió tener una flexibilidad en tanto el orden o secuencia de las preguntas, e incluso de su reformulación de acuerdo con

la situación de los entrevistados. Una vez iniciada la entrevista, la conversación fluía con naturalidad, el orden de los guiones fue irrelevante porque las niñas y los niños hablaban desde el inicio de temas que en la investigación se consideraron complicados, y se habían colocado estratégicamente no al principio de la entrevista. Por ejemplo, hablar de violencia, conflicto armado y sus implicaciones. Sin embargo, el guión fue de mucha utilidad, para recordar todos los temas que tenían que ser tratados y para sentir seguridad sobre la dinámica de la entrevista. Ciertamente, no se usaban del todo, únicamente para llenar la ficha de datos y hacer anotaciones necesarias.

Un dato importante es que desde las primeras entrevistas se evidenció la existencia de preguntas innecesarias o repetitivas. Por mencionar un ejemplo: ¿Qué entiendes por violencia? Y ¿Tipos de violencia? Donde la primera pregunta respondía la segunda e incluso otras.

Después: Siempre se tuvo presente que las preguntas finales de la entrevista tuvieran un sentido de bienestar y tranquilidad, buscando que los participantes se fueran con seguridad. Al finalizar las entrevistas siempre se les preguntaba, cómo se habían sentido, si existía alguna pregunta que no hubieran entendido, si querían agregar algo que ellos consideraran importante, se les pedía incluso sugerencias para que la entrevista fuera mejor.

Referente a las entrevistas de padres, madres y otros miembros de la comunidad, se aplicaron durante momentos y tiempos distintos a la de las entrevistas de niñas y niños, la estancia y permanencia en cada comunidad, le permitió a la investigadora lograr realizar tantas entrevistas como fue necesario hasta llegar a la saturación teórica. En el caso de padres y madres, las niñas y niños se encargaron de gestionar las entrevistas, fueron ellos y ellas, las que comunicaban si sus padres o madres querían participar, incluso los momentos y lugares para la realización de las entrevistas.

Respecto a las entrevistas aplicadas a otros miembros de la comunidad, se realizaron en las casas de los participantes, durante todos los días de la semana, incluyendo sábado y domingo, en horarios variados, pero generalmente entre las tardes y las noches. Un dato interesante que se observó al entrar a campo es que las personas se incomodaban cuando escuchaban la palabra entrevista, así que se comenzó a utilizar la palabra conversación.

Finalmente, las entrevistas a los docentes se planificaban en tanto el día y la hora, los docentes elegían el día y el horario. Los momentos de las entrevistas variaban, pero todas se dieron dentro de las instituciones escolares y fuera del horario escolar. La única condición común fue que se llevarán a cabo antes de la aplicación del taller, condición que se cumplió en todas las comunidades.

Sobre la duración de las entrevistas, se puede agregar que en el caso de las niñas y niños no se exceden de 30 minutos, en cambio las entrevistas de los padres, madres y miembros de la comunidad generalmente rondan entre los 40 minutos y la hora. Las entrevistas de los docentes son quizás las más extensas, estas se encuentran en rango de una hora a dos horas. Todas las entrevistas fueron grabadas con una grabadora de audio digital. En total se realizaron 122 entrevistas, mismas que se transcribieron en su totalidad.

Grupos focales y discusión: La dinámica de aplicación de los grupos focales y de discusión, consistió en tres momentos, siguiendo las indicaciones de Álvarez-Gayou (2010). La bienvenida y presentación del tema, el encuadre y el cierre. En la parte de la bienvenida y encuadre, se dio muy similar al inicio de una entrevista, en tanto que se les recuerda a los participantes el objetivo de la investigación y de la técnica que se aplica, el tema del grupo, la duración que se tiene estimada para la actividad, se comparten algunas normas para la sana convivencia y se les pregunta si hay dudas o comentarios.

En ninguno de los grupos hubo una presentación formal de los participantes, porque con anterioridad se realizaban actividades de presentación e integración. Además, los grupos se aplicaban después de unos días de realizar observación en las escuelas. Es decir, ya existía un grado de familiaridad con las niñas y niños y la investigadora. De ese modo, momentos previos para iniciar con las preguntas, se le colocaba a cada participante una calcomanía con su nombre, se les pedía que se acomodaran en círculo o media luna y se les recordaba que estarían siendo grabados en formato audio, indicaciones que funcionaban también como recordatorio para tener la grabadora lista, generalmente la grabadora se colocaba en la ropa de la investigadora, al ser los grupos pequeños y la investigadora solía estar en movimiento, funcionó como una buena estrategia puesto que los audios se escuchan a la perfección. Seguido de ello, se comenzaban a plantear las preguntas al grupo, en el caso de grupos focales, la investigadora no realizaba muchas intervenciones, sólo para guiar las participaciones y conducir las preguntas.

Referente a los grupos de discusión, por su naturaleza, existía mucha más intervención de la investigadora, promoviendo la participación, la discusión de las respuestas dadas por los participantes, motivando siempre a la reflexión y análisis de las respuestas. En la parte del cierre, también se daba muy similar al de las entrevistas, se les agradecía a los participantes su colaboración, y se les preguntaba cómo se habían sentido durante la sesión. Algo importante de resaltar, es que, al finalizar cada grupo, se realizaba un ejercicio propio del investigador referente a la realización de notas de observaciones específicas del grupo aplicado, en donde se plasmaban elementos que con la sola grabación de audio no fueron posibles rescatar.

Referente a los grupos aplicados, es importante mencionar que los guiones de preguntas generadoras se modificaron a medida que se aplicaban en los grupos. Por ejemplo, la cantidad de preguntas era innecesaria, y fueron quitándose preguntas que solían responderse en otras. En un inicio, cada guión tenía más de 10 preguntas, incluso algunos más de 20, mismas que se redujeron a menos de la mitad.

Algo relevante por señalar, es lo importante que resulta el papel del moderador del grupo, en ese caso de la investigadora, porque implica no sólo guiar al grupo sino dirigir la discusión. En el caso de esta investigación, en los primeros dos grupos que se aplicaron, se tuvieron algunos problemas relacionados a encauzamiento del discurso al objetivo original de cada grupo, así como la habilidad para iniciar o terminar preguntas de manera oportuna, problemas que se fueron solucionando en los grupos siguientes. De manera particular, el manejo de grupo desde la lógica de control sutil no fue algo que causara dificultades.

En total, se aplicaron 24 grupos: 12 grupos focales y 12 grupos de discusión, divididos de la siguiente forma: En la comunidad de *A*, se aplicaron 12 grupos; seis focales y seis de discusión, en tres salones distintos, es decir, dos grupos focales y dos de discusión con niñas y niños de primer, segundo y tercer grado de primaria, otros dos grupos focales y dos de discusión con niñas y niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria y dos más de cada uno, con participantes de primero, segundo y tercer grado de secundaria. La segunda comunidad, la *B*, muestra las mismas características de organización de la escuela primaria en cuanto a grupos, es decir, hay únicamente dos grupos funcionando, cada uno con un docente, bajo modalidad multigrado y divididos por grado escolar, por tanto, se aplicaron ocho grupos, cuatro focales y cuatro de discusión. Referente a la comunidad *C*,

sólo tenía un docente y por tanto un sólo grupo de trabajo, donde se integran niñas y niños de primero a sexto grado, de ahí que sólo se hayan aplicado cuatro grupos, dos focales y dos de discusión.

La forma en la que se decidió la aplicación de los grupos focales y de discusión, correspondió con las características propias de organización de las escuelas donde se trabajó la investigación. Por ejemplo, la escuela primaria en la comunidad de A, como en las otras dos donde se trabajó, son modalidad multigrado, es decir, que trabajan varios grados escolares en un mismo grupo, y en cada grupo un sólo docente. Tanto en la comunidad de A como en la comunidad B, únicamente se tiene dos grupos, separados por grado escolar, uno que integra a niñas y niños de primer a tercer grado y otro donde se integra a niñas y niños de cuarto a sexto grado. Mientras que, en la comunidad de C, como se mencionó anteriormente, sólo se trabaja un grupo, bajo la supervisión de un docente, donde se integran niñas y niños de primero a sexto grado.

En el caso de los grupos focales que se trabajaron en la secundaria de la comunidad A, se debe señalar que fue una excepción, que no se repitió en las otras dos comunidades. Precisamente en esta comunidad, los docentes de la telesecundaria pidieron que se trabajara la investigación en su institución. La telesecundaria trabaja también modalidad multigrado, mediante dos grupos divididos por grados escolares, cada uno con un docente. En esta institución se decidió unir ambos grupos para realizar la investigación, por dos razones; la primera porque son participantes que tienen más autocontrol y siguen indicaciones con más facilidad, y la segunda porque el número de participantes se prestaba para conformar un sólo grupo. De ese modo se formó un sólo grupo, donde se aplicaron dos grupos focales y dos de discusión.

La selección de los participantes para los grupos focales y de discusión fue por medio de una convocatoria abierta en los grupos donde las niñas y niños asistían a la escuela, es decir, un día antes de la aplicación de cada grupo, se les avisaba que se realizaría la actividad para quienes quisieran participar. En realidad, las niñas y niños estaban enterados de todo lo que implicaba la investigación, de cada técnica y en qué consistía, de sus objetivos y formas de aplicación mucho antes de la aplicación de cada técnica. De manera general en todos los grupos la mayoría de las niñas y niños participaron, únicamente los que ese día no asistían a la escuela eran los que no participaban.

Los grupos se llevaron a cabo siempre en horario escolar, en las aulas de la escuela. Antes de iniciar el grupo, se introducía a los participantes sobre la confianza, el respeto y la escucha cuidadosa. Se utilizó además la técnica de la pelota mágica, que funge como dadora de poder para hablar a quien la tuviera, mientras que los otros tenían el poder de escuchar. Aproximadamente duraban entre una hora y una hora y media, dependiendo la cantidad de participantes y el tema del grupo. Ninguno de los grupos aplicados excedió las dos horas.

Por otro lado, se tomaron en cuenta las recomendaciones de autores referentes a la aplicación tanto de grupos focales como de discusión (Álvarez-Gayou, 2010). Los cuales sugieren, por ejemplo, que los grupos sean no menores a siete y no excedan un total de 15 participantes para que los resultados de su aplicación sean favorables. Mencionan que la flexibilidad en la conformación de grupos de este tipo es una característica importante, en tanto, estas técnicas pueden ser aplicadas con grupos ya formados, es decir que los participantes sean conocidos, o en grupos que se formaron para la aplicación de la técnica, sin modificar el resultado de esta. Asimismo, se recomienda siempre aplicar a más de dos grupos estas técnicas, ello no por criterios estadísticos, sino más bien para garantizar la saturación.

En el caso de esta investigación se aplicó el mismo grupo, ya sea focal o de discusión, a dos grupos distintos como mínimo, en cada comunidad, buscando justamente la saturación. Mientras que la duración de los grupos nunca fue mayor a tres horas, tal como se sugiere. Finalmente, se tomó en cuenta la combinación de heterogeneidad y homogeneidad, en el caso de los grupos aplicados en esta investigación, todos los participantes son niñas y niños, que estudian en la misma institución educativa, que viven en la misma comunidad, lo que hace alusión a una asimetría de la relación de los integrantes, sin embargo, tienen distintas edades.

Es importante señalar que se acompañó los grupos focales y de discusión con representaciones cartográficas, donde, al finalizar cada grupo, realizaban un mapeo de la escuela o la comunidad según fuera el eje temático del grupo, y se realizaban recorridos colectivos de ambos espacios. Se decidió de esa manera, estando ya en campo, en primera porque son una herramienta que permite visibilizar el territorio, es una herramienta participativa; con aportes, cuyo objetivo es compartido y construir conocimientos. Los niños

y niñas cuando se reconocen actores y autoras comienzan a construir el sentido de ser ciudadanos, sujetos de derecho y sujetos de palabra.

7.8.5 Retirada del campo

La salida de cada comunidad era similar, en todas se avisaba con antelación el día que se retiraría la investigadora. Generalmente, la salida de las comunidades coincidía con el cierre del taller y con la pinta de un mural de paz colectivo en una barda de la escuela. Al mismo tiempo, se realizaba un cierre formal, donde se agradecía a los participantes la hospitalidad. Al igual que se realizaba algún convivio de despedida. En la comunidad de *A*, por ejemplo, se acudió al arroyo a pasar la tarde y comer con las niñas y niños, algunas madres y los docentes. En la comunidad *B*, se realizó una kermés en la escuela con las niñas y niños y las madres y los docentes. Mientras que, en la comunidad *C*, se organizó un día de pesca colectiva, acompañada de una comida en la escuela con los peces que se pescaron, en el evento acudieron niñas, niños y sus hermanos y hermanas menores, así como algunas madres.

7.9 Consideraciones éticas

La ética se inaugura cuando pensamos y reconocemos al otro (Eco, 2010). Así pues, las relaciones sociales que se establecen con los otros son aquello que le da origen y sentido a la ética. Y es ese carácter social el que responsabiliza en mayor medida el quehacer de las y los investigadores educativos en sus prácticas profesionales. De ese modo, en toda investigación se debe tener presente a cada paso y en cada decisión este ejercicio ético. De ahí que se reconozca la labor del comité de ética del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, al ser impulsor y guía en esta área tan importante.

De manera particular, la investigación que aquí se presenta se rigió en todo momento buscando el pleno bienestar y la dignidad de los participantes. Para ello, se buscó llevar a cabo los principios fundamentales de la ética: beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia (Franca-Tarragó, 2015). En esencia buscan proteger la integridad humana. Referente al principio de beneficencia, se busca el deber de hacer bien, sin perjudicar o dañar intencionalmente.

En relación con la autonomía, se comprende que los participantes tienen capacidades de acción y decisión, en este caso cuando se habla de niñas y niños tal cual fue el caso de este estudio, se siguió en todo momento el paradigma de las infancias, donde el adultocentrismo no tuvo cabida. Referente al principio de justicia, se busca que el estudio trascienda y no se quede sólo en papel y tinta, con la finalidad de visibilizar estas realidades para sumar en intervenciones y políticas públicas. La metodología que se usó, los medios para comunicar la investigación, la responsabilidad del uso y manejo de la información, el lenguaje. etc., van dirigidos a generar bienestar social como la libertad, igualdad de oportunidades y respeto a los Derechos Humanos. Asimismo, nos interesaba no sólo acceder y hacer uso de la información que los participantes proporcionaron, sino también se tenía la firme convicción de generar cambios en conjunto con los sujetos con los que investigó. En ese sentido, el investigador no se posiciona como el sujeto de saber y poder, sino como una persona que busca aprender con los participantes.

Esta manera de pensar la investigación implica responsabilidades, en tanto las acciones que se emprenden con la información que se devela en la investigación, así como la protección y respeto que merecen los participantes. Por ello y bajo una mirada ética, se hizo uso del consentimiento informado en las primeras visitas a las comunidades de estudio. Recordemos que el consentimiento informado es una herramienta ética, que implica un procedimiento para garantizar que los participantes han expresado de manera voluntaria su decisión de participar en la investigación, una vez comprendidas las implicaciones, objetivos, beneficios, riesgos, derechos y responsabilidades de esta.

El consentimiento informado que se utilizó en la investigación inicia presentando a la investigadora y a la investigación. Se prosigue abordando el objetivo general, donde se hizo hincapié en el desarrollo de un programa socioeducativo que contribuya en la construcción de las escuelas como espacios seguros. Se menciona también que el programa busca influir en la disminución de la violencia en la comunidad y contribuir en el tránsito de las niñas y niños hacia nuevas posibilidades y oportunidades de vida. Se aprovechó también el espacio para aclarar que un programa de esta naturaleza se entiende como un conjunto de actividades que contribuyen a dar soluciones a determinados problemas y a prevenir el surgimiento de otros.

Se subraya que el estudio busca estudiar la realidad tal y como sucede en el contexto natural, lo que posibilita la comprensión y reflexión de eventos, situaciones,

interacciones, y comportamientos observables de los actores implicados: niñas, niños, docentes, madres-padres-cuidadores y miembros de la comunidad. De tal forma, se pretende interactuar de un modo natural y no intrusivo, intentando así comprender a los participantes dentro del marco de referencias de ellos mismos, es decir, experimentando la realidad tal como los participantes la viven.

Se aclara que la investigación busca un procedimiento particular. En este caso requería de la aplicación de una serie de técnicas de recolección de información. Por ejemplo, llevar a cabo prácticas de la observación participante, entrevistas, grupos focales y de discusión. De ese modo, se explicó que, en la observación se pretendía recolectar información sobre la escuela y la comunidad, prestando atención a las estructuras y dinámicas de actividades cotidianas. Para ello se pensaban utilizar registros de observación narrativos como el diario y notas de campo. Al mismo tiempo, se buscaba emplear otros sistemas audiovisuales como fotografías, videos y grabaciones si es que los participantes estuvieran de acuerdo con ello.

En cuanto a las entrevistas y los grupos focales y de discusión, se compartió que se buscaban usar de manera complementaria con la observación participante, donde el objetivo de estas técnicas era encaminado a la obtención de información de forma oral y personalizada sobre las representaciones sociales e individuales de las normas, valores, creencias, acontecimientos vividos, actitudes y opiniones en relación con el tema a investigar. Se aclaró que ello permitiría conocer y comprender el mundo desde la perspectiva de los participantes; niños, niñas, padres y madres de familia, docentes y miembros de la comunidad que deseen participar.

Referente a lo anterior, se pidió la autorización para: 1.- Realizar observaciones al interior de la escuela y en la comunidad. 2.- Ser entrevistados (en caso de ser padre o madre de familia, para entrevistar a sus hijos e hijas) y para grabar en audio la información brindada, puesto que al ser la entrevista una conversación abierta, es importante para el proceso de la investigación tener la información tal y como se ha proporcionado. 3.- Realizar grupos focales y de discusión con las niñas y niños participantes y 4.- Para que las niñas y niños participantes se integraran a una serie de actividades propias del programa antes señalado.

Adicionalmente se comentó que la investigación se centraba en cuestiones académicas, y que no había interés por autoridades u organismos ajenos al proceso de investigación educativa y que la utilidad de la información se consideraría para emitir recomendaciones y avances en el conocimiento científico. Se mencionó que el proyecto de investigación fue aprobado por el comité de ética de la institución de procedencia.

Se explicó que el motivo por el cual eran elegidos como participantes, estaba relacionado a que formaban parte de la comunidad que se deseaba estudiar, donde sus experiencias y conocimientos sobre el tema resultaban valiosos al ser altamente representativos. Se expresó que su participación era completamente voluntaria, que ellos y ellas podían decidir en cualquier momento dejar de participar.

Se expuso también que la información que ellas y ellos compartieran era estrictamente confidencial y no sería usada para ningún otro fin distinto al de la investigación, donde únicamente la asesora y la titular de la investigación podrían tener acceso a la misma. Se prosiguió explicando que los datos que se proporcionen serán usados de manera anónima.

Se aclaró que los resultados de la investigación podrían ser publicados y comunicados en revistas indexadas y en congresos o eventos sobre el tema. Asimismo, se comentó que la información proporcionada sería resguardada durante 5 años para fines de la misma investigación. Se mencionó que se tenía el derecho de pedir información sobre los resultados de la investigación una vez que ésta haya concluido, para ello podrían contactar a la responsable de la investigación y se proporcionan los datos necesarios.

Se expresa que no hay beneficios particulares al participar en el proyecto, que no se recibirá ninguna recompensa monetaria por su participación, puesto que el beneficio va dirigido a un bien compartido, que sume en la restauración del tejido social y al desarrollo del conocimiento.

Finalmente, se les pide colocar la fecha, seguido de la leyenda: yo acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) sobre los objetivos y los medios para llegar a ellos, y se han contestado todas mis dudas. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en

cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decido, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. He leído y comprendido el presente documento y autorizó a usar la información brindada. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, así como de sugerencias o comentarios en un futuro, puede dirigirse con la persona responsable. Sin más por el momento se le agradece la atención prestada, se reconoce y valora su participación. Finalizando con el nombre y la firma.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los datos que se presentan en este capítulo corresponden a los objetivos que enmarcan la investigación. De ese modo, se busca contribuir en la construcción de escuelas como espacios seguros en zonas de alta violencia por conflicto armado, mediante la implementación de un programa de intervención socioeducativa. Para tal objetivo, buscamos inicialmente, visibilizar y reconocer las voces, sentires y pensamientos de los participantes, para poder dar cuenta de esos saberes que amplían la comprensión del fenómeno de estudio. Los participantes han sido atravesados por múltiples violencias en contextos de conflicto, lo que los coloca en un panorama único y poco estudiado en México. Hablamos de mujeres, hombres, niñas y niños que viven en zonas de conflicto armado, de ahí que el estudio pretenda también acercarnos a esas realidades, para comprender las experiencias, percepciones y aprendizajes que se han desarrollado en los participantes.

El capítulo centraliza el interés en las infancias, al ser un eje vertebral en el estudio, pero se nutre también de la inclusión de todos aquellos agentes y espacios relacionales que acompañan a estas infancias, por ello que se dialogue con los discursos y narraciones de madres, padres, docentes y otros miembros de las comunidades donde se desarrolló la investigación.

Además, este trabajo tiene una apuesta especial que germina y se nutre de la educación y en particular de la escuela. Es decir, la idea de que la escuela es un espacio de los posible para potencializar otras formas de ser y estar en el mundo, que permitan la construcción de paces en escenarios de violencias por conflicto armado, de ahí que también la escuela como espacio simbólico esté presente en gran parte de los resultados.

Los hallazgos que se desarrollan en este apartado surgen de los instrumentos aplicados; entrevistas, conversaciones informales, grupos focales, grupos de discusión, observaciones y el taller de paz: verde limón, que en conjunto conforman el programa socioeducativo que se propuso. Lo anterior, bajo un proceso complejo de análisis e interpretación. El cual inició con el procesamiento de la información obtenida, en tanto su sistematización. Bajo esa lógica, se irá describiendo el proceso que se llevó a cabo, tal cual sucedió.

Como primer punto, surgió la necesidad de digitalizar las evidencias del taller aplicado: dibujos, fotos, papelógrafos, mapas, carteles y murales. Una vez digitalizados, se editaron con la finalidad de obtener la mayor calidad de estos. Se prosiguió con la organización de las evidencias, donde se separaron por temáticas.

Se continuó con la transcripción de las sesiones del taller, recordemos que éstas fueron grabadas en audio y algunas también en video, de ahí que pudieran realizarse las transcripciones. Ante ello, Ghiso (1999), especialista en diseño y aplicación de talleres participativos, menciona que la mejor manera para analizar e interpretar este instrumento de investigación, es mediante transcripciones, de ahí que se hayan seguido estas indicaciones. Cabe mencionar que se aplicaron más sesiones del taller de las que se transcribieron, sin embargo, se decidió transcribir únicamente una sesión por temática. Recordemos que cada sesión fue aplicada seis veces en seis grupos con participantes distintos. En tanto, los talleres que se transcribieron fueron seleccionados de manera aleatoria con la finalidad de ser lo más objetivo posible.

Se prosiguió con la transcripción de las conversaciones informales y las entrevistas, ambos elementos inicialmente se tenían en archivos de audio. Cabe señalar que este momento fue quizás el más demorado de todo el proceso, por la gran cantidad de entrevistas. Referente a los grupos focales y de discusión, se tenían almacenados en audios y videos, los cuales se transcribiendo con ayuda de ambos elementos.

Finalmente, las notas y diarios de campo se encontraban registradas en sus formatos originales, de manera manual y separadas por comunidades de estudio, por lo que se decidió también hacer el ejercicio de transcripción, con el objetivo de tenerlas de manera digital y facilitar su análisis. Cabe mencionar que esta primera fase de análisis, la cual se sintetiza en la transcripción completa de todos los instrumentos, se realizó de manera tradicional, es decir, no se utilizó ningún Software para ello. Las transcripciones se realizaron en el programa Microsoft Word, el cual es un procesador de texto que permite hacer libremente modificaciones al formato, dando facilidad para poder utilizar los textos en el Software de análisis.

En suma, se transcribieron 222 documentos, divididos en:

- 18 conversaciones informales

- 118 entrevistas: 38 niños, 37 niñas, 16 otros miembros de la comunidad, 12 madres de familias, 10 docentes y cinco padres de familia.
- 10 grupos focales y 12 grupos de discusión
- Tres diarios de campos
- 52 notas de campos
- 14 de las 16 sesiones de los talleres aplicados

Tabla 8

Documentos transcritos

Conversaciones informales (18)	Miembros con mayor antigüedad viviendo en las comunidades	Jóvenes esposas	Encargados de la capilla		Enfermero de la comunidad	Integrantes de los grupos armados	
Entrevistas (118)	38 niños	37 niñas	16 miembros de la comunidad	Jefe de tenencia Encargados del orden Operadores de programas del Estado Sacerdote Enfermera Médicos Ex privadas de su libertad Parejas de miembros de grupos armados Desplazados Tenderos	12 madres de familia	10 docentes	5 padres de familia
Grupos focales (10)	Participación infantil en contexto de conflicto armado (5)		Percepciones infantiles sobre Derechos Humanos y conceptos como democracia, justicia, libertad, igualdad, tolerancia y poder (5)				
Grupos de discusión (12)	Percepciones infantiles sobre la comunidad y propuestas para mejorarla (6)		La percepción del Estado y sus agentes-figuras para las niñas y niños que viven en zonas de conflicto armado (6)				
Diarios (36)							
Notas (16)							
Sesiones del taller (12)	Creando un espacio seguro Hablemos de violencias Y qué con los Derechos Los valores: asunto de todos los días Libertad y Democracia Coopero, colaboro y soy solidaridad La paz es más que una palabra Cuidado del yo: La paz también es interna						

	Reconociendo mis emociones y sentimientos Resolución de conflictos sin violencia La escucha, el diálogo y comunicación asertiva Relación interpersonal y relaciones intrapersonales Cuidado de lo otro Recapitulando
--	---

Elaboración propia.

Una vez finalizadas las transcripciones, se prosiguió con la elaboración de una matriz de ejes temáticos, este paso inició incluso antes de lo previsto puesto que conforme se transcribía la información, surgían ideas previas de grandes temas, por ello, que, al finalizar las transcripciones se tuviera una primera propuesta de matriz de ejes de análisis, la cual se reorganizó y nutrió con una nueva propuesta de matriz que se desarrolló conforme a los conceptos teóricos, similar a la elaborada para el diseño de los instrumentos. Debido a la cantidad de información obtenida y a su nivel de complejidad, se decidió usar el software ATLAS.ti de análisis de datos cualitativos. La versión que se utilizó fue el ATLAS.ti 8.4.3 para Mac.

Finalmente, la gran cantidad de participantes abonó a una amplia lista de instrumentos aplicados y por tanto de información obtenida y procesada. Sin embargo, para fines de esta investigación únicamente se tomarán en cuenta los resultados que abonan al objetivo de investigación. En el siguiente cuadro se muestran los ocho grandes ejes temáticos de análisis con sus respectivas categorías:

Tabla 9*Matriz de categorías para el análisis e interpretación de resultados*

Eje temático	Categorías
Violencias	Concepciones
	Tipos
	Orígenes y causas
	Efectos y consecuencias
Conflicto armado en Michoacán	Inicios y causas
	Grupos armados del crimen organizado
	Efectos y consecuencias de los conflictos armados
Infancias	Percepciones
	Planes de vida, necesidades, espacios y violencias
	Niñas y niños en contextos de conflicto armado
Agentes y Espacios relacionales	La familia
	La comunidad
Estado	Iniciativas, intervenciones y estrategias
	Medidas necesarias
Derecho Humanos	Percepciones
	Implicaciones
Educación, Escuela y Docencias	Educación y escuela
	Docencias
Paces	Concepciones, orígenes y tipos de paces
	Construcción de paz

Elaboración propia.

Se intentó abordar elementos de todas las categorías, con el objetivo de atender la parte del diagnóstico. Sin embargo, se prioriza en tres de ellas: violencias, educación e infancias, al ser las guías de los objetivos de esta tesis. Asimismo, se abordan los resultados propios del taller aplicado. El análisis de la información y su posterior interpretación se dio mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Flick, 2004). Se hizo uso de las matrices descriptivas (Quesada, 2010) que facilitaron el momento de síntesis, la saturación de categorías y la interpretación de las unidades de análisis. El análisis inicialmente se desarrolló descriptivo y se continuó interpretativo. En el primer momento se identificaron y denominaron las categorías, y en el segundo momento se interpretó el significado de las categorías con el fin de conceptualizarlas. La categorización se dio bajo el procedimiento deductivo e inductivo, es decir, se partió de ejes temáticos previos y en la revisión de los datos se identificaron temas emergentes, categorías y subcategorías.

En concreto, los resultados se presentan en conjunto con el diagnóstico, el análisis, la interpretación y las discusiones. Se intentó hacer uso de recurrencias y divergencias, así

como diferenciar o comparar entre los participantes, dependiendo el género, edad y comunidad para analizar las posibles relaciones o divergencia. Se prosiguió a relacionar estos resultados con el estado del conocimiento que se ha trabajado en capítulos anteriores, es decir, discutir los resultados de la investigación con otros autores.

En el caso del taller, se buscó identificar los aprendizajes construidos durante su proceso. Pero también, se abordan las modificaciones, adaptaciones y adecuaciones que fue sufriendo. Como lo vimos en el capítulo de metodología, el taller buscó promover el fortalecimiento de habilidades, capacidades y aprendizajes para potenciar la construcción compartida de condiciones que permitan el surgimiento de una cultura de paz, integrando los saberes de los implicados. Cada sesión del taller tiene su propio objetivo. De ahí que se tomen en consideración los resultados que evidencian los mismos e integren elementos relacionados al objetivo general.

Dando como resultado elementos orientadores en el diseño e implementación de este tipo de talleres y en su conjunto de programas socioeducativos dirigidos a niñas y niños en contextos de alta violencia. En suma, respondiendo a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de un programa socioeducativo incide en la construcción de escuelas como espacios seguros?

En ese sentido, para fines de organización, los resultados se describen en función a las categorías de análisis. En cada categoría se integran además los elementos del taller aplicado. En suma, estos elementos dan cuenta del programa. Recordemos que el objetivo central de este estudio aborda el diseño, implementación y valoración de un programa socioeducativo, el cual está integrado por una serie de técnicas e instrumentos ya antes mencionadas.

8.1 Violencias: *Que te peguen, te maltraten y te amenacen*

El eje temático violencias, tiene como finalidad visibilizar las vivencias, opiniones, reflexiones y acciones de los participantes ante las violencias. Si bien, se hace uso de citas de los adultos que acompañan a las infancias participantes, el interés está dirigido más hacia las percepciones de las infancias, puesto que tradicionalmente las investigaciones sobre este fenómeno minimizan los aportes que las infancias pueden hacer para acercarnos a su comprensión y a la elaboración de estrategias. Cuando hablamos de percepciones nos

referimos a las diversas formas de pensar sobre un fenómeno en particular. Con ese punto de partida, el eje violencias se dividió en cuatro categorías: Concepciones, tipos, orígenes, causas y funciones y efectos y consecuencias.

8.1.1 Concepciones

Busca conocer las concepciones que tienen los participantes sobre las violencias como tema general. Los hallazgos encontrados están divididos por el tipo de participante. En el caso de las niñas y los niños que se encuentran entre los 6 a 8 años, mostraron escasos referentes de la palabra violencia, además de evidenciar dificultades para definir actividades relacionadas a este concepto. Mientras que, el resto de las niñas y niños coinciden en que la violencia se relaciona con el maltrato y los golpes. Es decir, a un tipo de violencia física. Además, los esfuerzos de los participantes por dar una definición de violencia están ligados a tres elementos principales: quién la ejerce, cómo y dónde.

Se identificó también que las percepciones de los participantes contienen elementos bases de cualquier definición primaria, tal como mencionan González, (2000), Galtung (1995) y Domenach (1981) entender la violencia como una acción física intencional que es ejercida hacia una o varias personas con el fin de causar algún tipo daño, es entender el principio de toda conceptualización de violencia, es decir, una conceptualización básica. Agrega Galtung (1995) que hablar de golpes como sinónimo de violencia, refleja una percepción de violencia directa, común entre menores porque resulta sencillo distinguirla.

Por otro lado, se observan diferencias entre las aportaciones de las niñas y los niños, por ejemplo, las niñas comentan que la violencia está relacionada a los golpes y maltratos al interior de la familia. Mientras que los niños hacen alusión a violencias asociadas a las prácticas de los grupos armados del crimen organizado que están en las comunidades, pero, también de los grupos armados del Estado, es decir, las fuerzas armadas de México. Recordemos que los participantes viven en contextos de conflicto armado y bajo la presencia de grupos armados, sin embargo, que ellos mencionen estos ejemplos, no significa que se reconozcan como actos de violencias relacionadas a los grupos armados. En este caso en particular, los participantes no identificaban estas prácticas de violencias que ellos mismos comparten y verbalizan, como resultado de la presencia de grupos

armados en la comunidad donde viven, o como conductas generadas por los mismos grupos, aunque las narren en sus discursos.

Sin bien, en esta investigación los participantes logran identificar actos de violencia, también se observa la tendencia a naturalizarla, tolerarla y justificarla. Características presentes en las niñas, niños y adultos. En ese sentido, señala Bleichmar (2009) que en escenarios de conflictos armados se tiende a naturalizar e internalizar la violencia cotidiana del contexto, desde los propios actores, pero también desde el contexto. A lo que Pinheiro (2006) agrega que, la violencia se va normalizando, como formas de vida aceptable, lo que sucede de manera común en la población infantil, donde gradualmente la violencia se va aceptando como medio para resolver problemas, pues es lo que se conoce y lo que se sabe. Incluso las propias niñas y niños, víctimas de violencia, no alcanzan a percibir que están siendo violentados, no es que no lo sientan, es que no lo pueden hacer consciente (Martín-Baró, 1984). En la etapa de la niñez es difícil razonar cuando se es objetivo directo de violencia, se acepta, pero no pasa por un esquema de razonamiento. Mucho menos se reflexiona cuando sólo se es testigo de la violencia, pues no se cuenta con elementos para entenderla (Pinheiro, 2006).

De manera general, la violencia es vista por las niñas y los niños como un medio aceptable para conducirse y para lograr objetivos, pero no significa que sea buena. Los cual representa un potencial valioso en la construcción de paz. Como se refleja en los siguientes discursos: “La violencia es mala, sólo causa daño y hace que uno se sienta mal” (E49). “Es mala la violencia, porque si matas a alguien al final el que va sufrí fue el que mató al otro” (E68).

Al mismo tiempo, las niñas y los niños identifican que la violencia puede estar implicada en actos de justicia, pero también en situaciones de injusticia, por ejemplo, no siempre que se dañe o maltrate se hablará de violencia, la categoría violencia dependerá entonces del contexto en el que se lleva a cabo. Las niñas y niños consideran que es violencia cuando no existan razones evidentes para esa violencia. Por ejemplo: “Yo creo que sí está bien que les peguen a los niños cuando no entiendan, pero si les pegan cuando están entendiendo entonces no es justo, ahí sí sería violencia” (E42). Estas construcciones son hallazgos interesantes, porque pueden ir mediando las conductas de las niñas y los niños en torno a las relaciones con los otros y con ellos mismos, donde se violente o se reciba violencia bajo la lógica de la justificación o porque no exista consciencia sobre el acto

violento. Esta fue una de las razones por las que se incluyó una sesión en el taller dirigido a las violencias.

Consideramos que las construcciones de los participantes representan un potencial valioso para la construcción de paz en escenarios violentados por conflictos armados. Como menciona Ospina-Alvarado (2013), es necesario desnaturalizar la violencia como elemento constitutivo de la subjetividad de las niñas y niños que provienen de escenarios de conflicto. De ahí que el reconocimiento de las capacidades que hay en ellas y ellos para aportar a procesos de construcción de paz es una apuesta por encontrar futuros posibles.

Por otro lado, los adultos a diferencia de las niñas y los niños no reconocen la violencia infantil. Las madres y padres, así como los demás miembros de las comunidades, coinciden en que las niñas y los niños no están expuestos a violencias, a pesar de que la comunidad viva conflictos latentes: “Pues aquí en el rancho no hay consecuencias violentas para los niños. Es que aquí sólo hay un grupo armado y ya los conocemos y no les hacen nada a los chiquillos” (E4). Desde esta visión, las violencias que resultan del conflicto armado no comprometen el bienestar de las infancias. Al considerar que los menores no reciben ningún tipo de violencia relacionada o no al conflicto. Ante ello, las niñas y niños sí identifican actos de violencia, en su mayoría perpetrados por los adultos. De ahí que, Unda y Llanos (2014) mencionan que existe una tendencia a mirar las infancias desde un paradigma adultocéntrica, donde las niñas y los niños son vistos como sujetos inactivos y subordinados a sentires, pensamientos y acciones que los adultos les adjudican y por tanto se minimiza las situaciones a las que están expuestos.

8.1.2 Tipos

Indaga sobre los tipos de violencias que los participantes identifican al estar permeados por ambientes de conflicto. En el caso de las infancias representa un indicativo de las violencias que perciben hacía ellas y ellos. Los hallazgos de esta categoría reafirman los datos anteriores. Un tipo de violencia mencionada en reiteradas ocasiones, pero, no por eso reconocida, es la violencia que se da al interior del conflicto armado. Las niñas y los niños mencionan los efectos de las prácticas que realizan los grupos armados o que resultan de la sola presencia de éstos en las comunidades. Por ejemplo: “Secuestrar” (E95). “Matar en las balaceras” (E55). “Balas perdidas” (E105). “Los enfrentamientos” (E112). “Que entren

los soldados y que maten a toda la gente del rancho” (E90). “Que venga un avión y que balaceen” (E67). Sin embargo, cuando se les cuestiona si los grupos armados hacen violencia, no hay un reconocimiento de éstos como generadores de violencias: “Los armados de aquí no hacen violencia, pero los de los otros grupos armados sí” (E59).

A su vez, se puede analizar que los participantes coexisten con la violencia relacionada directamente al conflicto armado, pero también viven junto a otras violencias fijadas en sus ambientes relacionales. En el caso de la niñez, debemos reconocer que todas las formas de violencia son graves, ninguna es justificable, pero hay niñas y niños que se encuentran en mayor riesgo de violencia, como las infancias con las que se trabajó en la investigación, de ahí que resulte doblemente grave que las violencias también se den en los espacios que deberían ser espacios de seguridad, como el hogar y la escuela:

En la escuela el maestro nos da unos coscorriones y nos dice que somos burros. Sólo cuando nos portamos mal [...] Mi papá me pega con la manguera cuando no quiero ir a los mandados, también le da a mi mamá a veces (E60).

Por otro lado, una de las consideraciones más importantes encontradas en los resultados, es la manera como han vivido diferenciadamente las situaciones de violencia relacionadas al género. Lo cual coincide con estudios previos (Ospina-Alvarado, 2013). Se encontró que en las niñas se destaca más el rol de espectadoras frente a la violencia, mencionando con frecuencia las acciones de otros y otras. Mientras que los niños, como reproductores de estas violencias con otros niños y niñas en sus entornos más cercanos.

Referente a los resultados de la sesión del taller relacionada a las violencias: Hablemos de violencias. Cuyo objetivo era generar reflexiones sobre las violencias y sus implicaciones, por medio de diversas actividades discursivas, expresivas y lúdicas. Bajo la lógica de que hablar de violencia es aceptar que existe y ese reconocimiento permite buscar vías colectivas e individuales para resolver conflictos sin utilizar la violencia. En ese sentido, importa que los niñas y niños sepan que es la violencia, sus tipos y en general sus implicaciones, para que puedan reconocerla en su cotidiano y estar alertas ante ella.

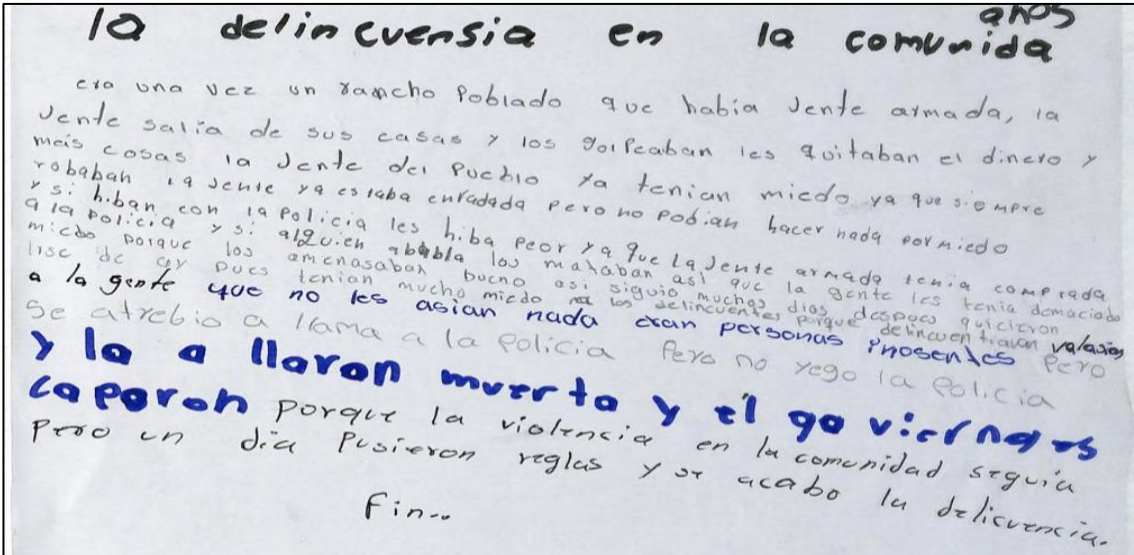
Como todas las sesiones del taller, esta también se decidió en conjunto con los participantes, en primer lugar, porque ellos mismos identificaron no tener herramientas para dialogar sobre el tema. Dentro de los resultados, se evidenciaron referentes de violencia, mismos que antes del taller no se tenían. Incluso, participantes mostraron construcciones

complejas después del taller, donde no sólo se entiende la violencia como una acción física, sino también tal cual lo menciona la OMS (2002) como acciones psíquicas y simbólicas intencionadas, que conforman una amenaza ejercida hacia los demás o hacia uno mismo, que irrumpe siempre en el desarrollo humano. Por ejemplo: “También es violencia cuando te causan miedo o tristeza, cuando no te dejan ser feliz y quieren que tu no seas feliz y lo planean para que no seas feliz y eso es violencia” (T2). “Los niños no nacimos violentos [...] La violencia se aprende, se aprende a no pegar y se aprende a pegar, se aprende de los grandes” (T2). “Creo que la violencia siempre es mala, te hace daño. Yo no sabía que la violencia también es cuando uno se daña a uno mismo. También hay violencia cuando sabes que alguien esta haciendo daño y no haces nada” (T2). A su vez, Jiménez (2011) señala que la violencia se transmite muchas veces de generación en generación, pero siempre proveniente del ambiente donde se desarrolle. Por lo tanto, no tiene un carácter universal, ni instintivo. Tal como lo mencionaron líneas atrás los participantes.

Uno de los resultados más interesantes de este taller, es que se pensaba que las niñas y los niños no reconocían con certeza la relación entre las violencias de las cuales hablan y la presencia de grupos armados en sus comunidades. Lo que en el taller se descartó. Sí reconocen que los grupos armados tienen prácticas violentas, pero lo omiten o lo niegan porque han aprendido a que debe ser así, con la finalidad de protegerse y proteger a su familiares y conocidos. Al tener familiares, vecinos y amigos en los grupos armados, implica una comprensión distinta. Han construido prácticas de cuidado ante el ambiente de violencia en que viven, donde el silencio parece funcionar. Otros ejemplos interesantes van ligados a actividades que se realizaron durante el taller, una de ellas es un cuento colectivo, donde evidencia lo que se menciona anteriormente:

Figura 1

Cuento colectivo sobre violencias: "La delincuencia en la comunidad"



La delincuencia en la comunidad

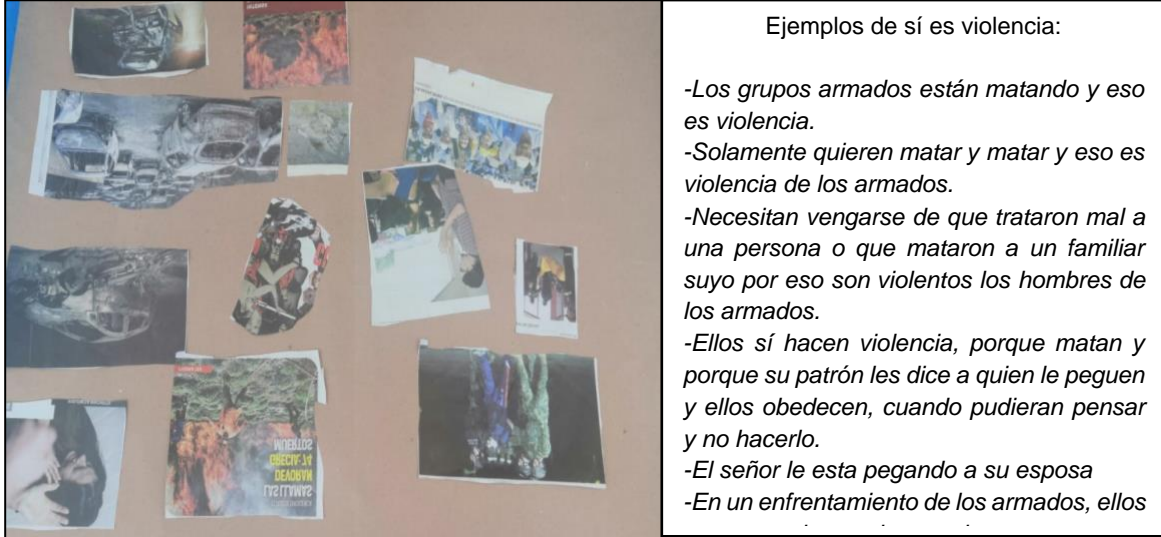
Era una vez un rancho poblado que había gente armada, la gente salía de sus casas y los golpeaban, les quitaban el dinero y más cosas, la gente del pueblo ya tenía miedo, ya que siempre robaban y la gente la estaba enfadada, pero no podrían hacer nada por miedo, y si iban con la policía les iba peor, ya que la gente armada tenía comprada a la policía y si alguien hablaba los mataban, así que la gente les tenía demasiado, porque los amenazaban. Bueno así siguió y muchos días después quisieron irse de ahí pues tenían mucho miedo a los delincuentes, porque tiraban balazos a la gente que no les hacía nada, personas inocentes. Pero se atrevieron a llamar a la policía, pero no llegó la policía... La

Taller con olor a verde limón. Registro propio

Otro ejemplo corresponde a un collage colectivo, donde se plasman recortes de revista y periódicos de acciones que reflejan algún tipo de violencia que ellos y ellas hayan observado en su comunidad. La actividad fue acompañada de narraciones sobre el producto final.

Figura 2

Collage colectivo: "Sí es violencia" de niñas y niños

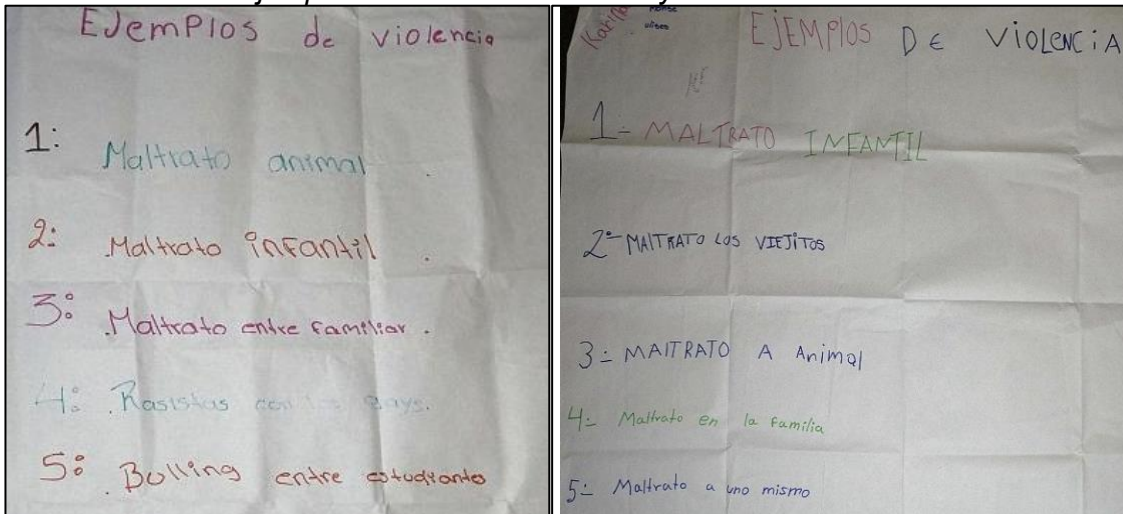


Taller con olor a verde limón. Registro propio

Al mismo tiempo, los participantes mostraban pocos elementos para nombrar los distintos tipos de violencias y por ende reconocerlas. Por ello es por lo que se incorpora una actividad que buscó justamente abordar las múltiples formas de violencias. Como se puede ver en la siguiente figura, los participantes generaron un listado colectivo como parte de los resultados de la sesión. En este ejercicio, se plasman sus aprendizajes construidos sobre de las violencias:

Figura 3 y 4

Ideas colectivas: "Ejemplos de violencia" de niñas y niños



Taller con olor a verde limón. Registro personal

8.1.3 Orígenes y causas

Busca conocer las construcciones de los participantes sobre los orígenes, causas y funciones que les otorgan a la existencia de las violencias. Ante ello, los participantes identifican las violencias de manera similar a la de los adultos, bajo la lógica de que la violencia se da porque se merece, además de ser la violencia la causa y la consecuencia al mismo tiempo. Mientras que los docentes atribuyen la violencia a características inherentes de la región donde se llevó a cabo el estudio. Bajo esa lógica, existen territorios destinados a la violencia. Idea interesante al venir de los docentes participantes. En principio porque las posibilidades de hacer algo ante la violencia se minimizan, pues se está predestinado a la violencia. Incluso autores mencionan que es común que los docentes aborden este tipo de discursos, reflejando distanciamiento sobre el tema, donde la responsabilidad no recae en ellos como docentes, lo cual conduce a justificar su ausencia ante la prevención de la violencia (Ospina-Alvarado, 2018).

Bajo la misma idea, los participantes coinciden en que uno de los orígenes de las violencias en las comunidades de estudio, se da por las disputas de los territorios y el control de los recursos naturales valiosos. Czarnecki (2014) menciona que efectivamente existen factores que ponen en riesgo ante la violencia. Estos factores incluyen el control de recursos naturales valiosos, como el petróleo, las drogas, y el acceso a las armas.

Al mismo tiempo, los participantes mencionan que la violencia también se origina por el acceso y consumo de sustancias en la comunidad, como el alcohol y otras drogas. En ese tenor las niñas y los niños comentan que: “La violencia se ve cuando llegan borrachos los señores y se ponen a pelear, también es casi siempre por las drogas [...] Andan marihuanos, como los armados” (E60). En tanto, la OMS (2002) afirma que las toxicomanías son unos de los factores biológicos y de la historia personal, que propician algunas condiciones en la aparición de acciones violentas.

Coinciden también en que la violencia se da por factores relacionales, como resultado de observar violencia, es decir, ver actos violentos, ocasiona violencia. Según Pinheiro (2006) la violencia sí tiene un factor relacional, hay más probabilidades que una persona que observa violencia sea violenta, o incluso que, quien sea violentado de niño, violento de grande.

Los docentes reconocen que la violencia se da también por factores sociales, como pobreza y desempleo. Ante ello, Jiménez-Bautista (2012) menciona que ciertamente situaciones de injusticias sociales, por ejemplo, la pobreza, ocasiona violencia. En específico violencia estructural. Es decir, acciones violentas que se producen a través de mediaciones, que pueden ser propias del sistema o de las estructurales, es donde no hay un emisor perceptible o una persona concreta que haya efectuado la acción violenta.

Las niñas y los niños también hablan de las causas de la violencia. Mencionan por ejemplo factores personales, es decir, relacionada a los recursos personas que cada persona tiene, por ejemplo, el estado anímico: “La violencia se da por el enojo, aquí la gente cuando se enoja quiere matar y saca las pistolas [...] También cuando están pasando por algo feo y para tranquilizarse pegan a alguien” (E112).

8.1.4 Efectos y consecuencias

Las niñas y los niños reconocen que la violencia en general tiene efectos con connotaciones negativas, que van desde sentimientos y emociones, relaciones fracturadas, efectos físicos, hasta la muerte. Mientras que, los participantes adultos mencionan como consecuencia puntual de la violencia la naturalización de ésta, en tanto, la exposición prolongada a diversos actos violentos va generando de alguna manera que se tengan pocos o nulos elementos para identificarla y por ende hacer algo al respecto.

Ante ello, se decidió incorporar en el taller, en particular en la sesión de violencias, actividades que reforzaran reflexiones en torno a la necesidad falsa de la violencia, misma que tuvo resultados positivos en los participantes. Veamos dos narraciones que se dieron durante el cierre del taller: “Yo aprendí que la violencia nunca es buena, nunca [...] no se justifica. No es necesaria para la vida” (T1ÑA8). “Debemos poner atención para ver dónde está la violencia, para que no pensemos que es buena, porque sino no nos damos cuenta no podemos hacer nada” (T1ÑO12). Se evidencian resultados positivos del taller, donde las niñas y niños expresan herramientas para poder imaginar un futuro distinto. Asimismo, durante el taller, las niñas y niños concluyeron que la violencia se puede prevenir, además de ser posible su erradicación definitiva en la comunidad. En contraste con los adultos participantes, los cuales coinciden que, la violencia siempre estará presente en las comunidades, siendo imposible terminar con ella.

8.2 Conflicto armado en Michoacán: Vienen los grupos armados y nos golpean, luego viene el gobierno y nos golpean, el caso es que no quedas bien con nadie

Este eje temático focaliza una de las características que hace única a la población participante: habitan un territorio de conflicto armado. Hasta el momento hay pocos registros de investigaciones que se hayan realizado en contexto de conflicto armado, en particular con niñas y niños mexicanos. Uno de los objetivos del estudio fue comprender las vivencias y experiencias de los participantes en torno al conflicto que se vive en sus comunidades, de ahí que fuera necesario abordar este eje, que, a pesar de resultar complejo, es uno de los que más información arrojó. Resultados que, en su conjunto, permiten dar una radiografía de la situación que se vive en tres zonas con presencia de conflicto y grupos armados del crimen organizado en Michoacán. Para ello, se trabajaron tres categorías: orígenes y causas de los conflictos armados, grupos armados y efectos y consecuencias. Finalmente, las aportaciones de los participantes se convierten en sentires, aprendizajes, retos, sufrimientos, agenciamientos, pérdidas y ganancias del vivir en un contexto de conflicto armado.

8.2.1 Inicios y causas

Los participantes coinciden en que el conflicto armado en el estado de Michoacán y muy particularmente en las comunidades de estudio, surgió con dureza en el año 2006, particularmente con un operativo contra el crimen organizado. Pero también con la conformación del grupo de Autodefensa Comunitaria. Al respecto Correa-Cabrera, (2017) menciona que los conflictos armados en México se suscriben a la guerra que el expresidente Felipe Calderón inició con la implementación de la política de seguridad nacional contra las drogas. Ello está relacionado a las consecuencias sangrientas que esta estrategia de seguridad trajo y dejó, recrudeciendo e intensificando de manera alarmante la violencia.

Otros participantes narran cómo los conflictos armados están relacionados con la llegada de Nazario Moreno a las comunidades de estudio. Específicamente en el año 2005. Argumentan que, sí este personaje no se hubiera instalado en la región, las confrontaciones y en general los conflictos nunca hubieran sucedido en el territorio. Recordemos que Nazario alias el “Chayo” fue uno de los narcotraficantes más buscados en México, por ser

el líder de algunos cárteles. Veamos un par de discursos de los niños y niñas: “Todo inició por un hombre, Nazario Moreno que dirigía aquí, pero ahorita no esta, y el peleaba con otros y se llamaron los armados y luego esos armados se pelearon y se hicieron muchos armados y comenzó la guerra” (E88). Cabe mencionar que Nazario es toda una leyenda en las comunidades de estudio, estando siempre presente en los discursos, además de manera intergeneracional, es decir, entre chicos y grandes por igual. En su mayoría, Nazario representa un momento histórico en sus comunidades, el inició de una batalla que aún no tiene fin. Es tal su poder aún, que, a tres años de su muerte, los participantes evitan mencionar su nombre y bajan la voz cuando se refieren a él.

Sin embargo, mencionan Cuajama y García (2014) que antes de este escenario, México ya mostraba conflictos armados a menor escala, conflictos representados por confrontaciones entre los mismos cárteles que operaban en el país, los primeros indicios sobre estos conflictos datan del año 1940, donde la disputa por el territorio represaba uno de los principales factores de aumento de la violencia en México. En este sentido, el espacio se convirtió en territorio de apropiación y valoración económica.

Los participantes agregan que, la posición geográfica de las comunidades, particularmente la lejanía y el poco acceso, fueron idóneos para desarrollo de las estructuras de los grupos armados y, en consecuencia, de los conflictos: “Empezaron a traer muchísimas armas, como los cerros son tan grandes pidieron permiso según para guardarlas en los cerros. Después empezaron a venir por las armas” (CI5). Salas-Salazar (2016) menciona que las condiciones geográficas de los espacios cobran importancia, pues de cierta forma hay territorios privilegiados en cuanto a sus condiciones naturales, climáticas y geográficas. Por ejemplo, vegetaciones propias para el cultivo. En general, condiciones necesarias para el desarrollo efectivo de siembra, cosecha y comercio de cultivos ilegales. Estas características potencializan el uso del territorio como herramienta en las actividades ilegales, incluso determinan la permanencia de los actores de los conflictos armados. Donde el espacio adquiere un valor criminal (Cunjama y García, 2014).

8.2.2 Grupos armados del crimen organizado

Los grupos armados son identificados con la figura más representativa de los conflictos armados en las comunidades de estudio. Siendo esta la razón principal por la que hablamos

de grupos armados y no de crimen organizado. El crimen organizado no tiene como modos operandi atacar a las fuerzas de seguridad pública del Estado, en cambio los grupos armados ilegales sí. A su vez, los grupos del crimen organizado tienen una relación única y directa con el narcotráfico de drogas, lo cual en México ha evolucionado interviniendo en todos los ámbitos del mercado, no sólo en las drogas. Si bien forman parte de los grupos armados ilegales, no son los únicos. También, el crimen organizado suele tener un radio limitado de presencia, es decir, generalmente se encuentran en una localidad. Al contrario de los grupos armados ilegales que sus fuerzas pueden extender a nivel nacional o transnacional.

Sobre las concepciones que se tienen de los grupos armados, éstas se encuentran mediadas por las experiencias que se han tenido con estos grupos. Es positiva cuando se tiene una relación directa, por ejemplo, cuando se tiene algún familiar al interior, o cuando se trabaja para ellos. Siendo negativa cuando los grupos han dañado de alguna forma a sus familiares, o cuando no se tienen ningún tipo de relación con éstos.

Los docentes agregan que las concepciones de los grupos armados también están cruzadas por el contacto que se tenga con éstos, es decir, no sólo con la relación. En tanto, no es la misma percepción para quienes viven en las comunidades de conflicto, que día a día observan a los grupos, que para quienes nunca han visto a ningún hombre de estos grupos. Incluso se señala como se termina por aceptar a estos grupos como parte de las comunidades:

Cuando pasas tanto tiempo en estas comunidades terminas por ver a la gente armada desde otra perspectiva, llegas a convivir tan de cerca con ellos, que te das cuenta de todas de sus carencias. Porque la mayoría andan por necesidad, eso nos hace entender la realidad desde otro punto de vista (E2).

La mayoría de los participantes coinciden en que pertenecer a los grupos armados es parte de un trabajo, pero un trabajo deshonesto y fácil. Se reconoce que ser parte de los grupos armados, implica realizar actividades violentas y que dañan en todos los sentidos: “Las personas armadas no se ganan el dinero trabajando honradamente. No son como las personas que andan trabajando en el sorgo con la guadaña o con la red cortando limón, ellos agarran un arma y lastiman a personas” (E16).

Además, los grupos armados están presentes de manera continua en las conversaciones familiares, en lo más íntimo de los hogares, en los diálogos y discursos que se dan al interior de las comunidades y de las escuelas.

A su vez, se observó que la presencia de los hombres armados genera en varias personas de la comunidad una especie de seguridad y tranquilidad, puesto que los miembros de los grupos armados han insertado en las personas la idea de que ellos están ahí para protegerlos de cárteles rivales. Es decir, son una especie de cuidadores. Además, durante muchos años, estos grupos han figurado como la ley, estableciendo las reglas y normas de convivencia en las comunidades. Así como sus beneficios: “Son personas que generan. Ellos hacen que el dinero se mueva en el rancho, por ejemplo; compran en las tiendas y eso es bueno para la gente” (E40).

Por otro lado, a pesar de que se ha extendido la idea de que los grupos armados instalados en las comunidades apoyan a las personas y suelen mejorar las comunidades donde se instalan, los hallazgos de este estudio apuntan a que eso no sucede, tanto las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, como los propios discursos de los participantes reflejan que:

Ellos no han ayudado a arreglar el rancho en nada, ellos compran a la gente eso sí, pero aquí no han arreglado nada, ni apoyado en nada [...] Eso sí, si ellos necesitan que hacer una fiesta, pues ahí sí contratan a la gente del rancho para que les hagan la comida, les arreglen la cancha o cosas así, pero de que arreglen algo de rancho no, ni drenaje, ni agua y a veces ni luz tenemos (E23).

Asimismo, se observa que los grupos armados tienen un fuerte dominio en las comunidades. Por ejemplo, en los servicios como la electricidad, la señal de celular, el internet y las vialidades: “Ellos a veces cortan la luz en las noches para que el rancho no sea rastreado [...] No han dejado que entre la red para celular y menos el internet [...] Las carreteras nunca quieren que las arreglen para que no entre fácil el gobierno y otros grupos contrarios” (E2).

8.2.3 Efectos y consecuencias de los conflictos armados

En este apartado no se abordan los efectos y las consecuencias del conflicto armado en la educación y en la escuela, al igual que no se describen los efectos en las infancias, porque existe un eje temático específicamente para desarrollar esos temas. De manera general, uno de los efectos más mencionados en todos los participantes, es que el conflicto armado ha provocado que las comunidades se convirtieran en campos de batalla; entre la presencia de grupos de la Fuerza Armada de México, los grupos de Autodefensas de Michoacán o mejor conocidos como comunitarios y los ya presentes grupos armados del crimen organizado. Generando múltiples situaciones relacionadas con el abuso del poder en todos los sentidos y escenarios, cometiendo actos relacionados a todo tipo de violencias, incluyendo, detenciones arbitrarias y violaciones sexuales:

Estuve 4 años, 9 meses en la cárcel [...] Me agarraron los comunitarios en la parcela sembrando ajonjolí y ellos me entregaron con los federales, los federales me golpearon, me torturaron, me quemaron [...] Me detuvieron porque no supe decirles donde estaban los hombres armados, pero en realidad le juro que yo no sabía (E30).

Cuando venían los helicópteros de los federales la gente nos angustiábamos mucho, porque nos trataban muy mal, nos gritaban, a las mujeres les decían vulgaridades y a dos muchachas las violaron [...] Es que los federales sólo querían presentar trabajo, no les importaba a quién agarraban o mataban (CI2).

Los comunitarios se robaron hasta las licuadoras[...] Los comunitarios me agarraron y me pusieron una bolsa en la cabeza, me golpearon duro y luego me soltaron, cuando vieron que no debía nada, nomás me dijeron que les diera 500 pesos y que ya me podía ir a mi casa (E11).

Los participantes añaden que cuando se han decidido a denunciar los actos de violencia, se han dado cuenta de que no existe un seguimiento claro por parte de las autoridades. Incluso agregan que, las instancias como Derechos Humanos no tiene un protocolo de seguridad y actuación en esos casos.

A su vez, los participantes coinciden en que uno de los efectos del conflicto armado, tiene que ver con los desplazamientos forzados y al destierro. Incluso hay comunidades completamente deshabitadas a causa de esta situación. Como señala Yohani (2010) el conflicto armado constituye un desarraigo a los espacios que se habitan, siendo este un

efecto puntual. Las familias se ven obligadas a desplazarse a otros lugares para protegerse de las violencias, esta situación implica un desequilibrio no sólo físico espacial, sino emocional, viéndose obligados a perder todo lo que hasta ese momento se conocía y valoraba.

También el asilo político también es un efecto del conflicto armado en estas comunidades. Sin embargo, ésta es una oportunidad que no se dirige a toda la población, generalmente el programa de asilo político se aplica a las mujeres con hijos menores, que tengan redes en los Estados Unidos y que se comprometan en la manutención por un tiempo indefinido. De ahí que varios de los participantes comenten que no tienen otra opción que permanecer en la zona conflicto e intentar sobrevivir pese a la situación.

Una aportación interesante que resultó de esta investigación tiene que ver con la migración en Michoacán, ya que este estado figura como uno de los mayores expulsores de migrantes en todo el país, fenómeno que se ha asociado principalmente a temas económicos. Sin embargo, pudiera ser que se esté evaluando como migración también el desplazamiento forzado, puesto resulta lógico relacionarlo inmediatamente con el fenómeno migratorio común, dejando fuera otras causas como es la violencia por conflicto armado. Sumándole que en México no se tiene una plataforma legal, conceptual e institucional para proceder en el tema de población desplazada, situación que ha provocado que no se tengan medidas para identificar y documentar este fenómeno, y, por tanto, no se muestren garantías de atención, protección y asistencias (UNICEF, 2015).

Bajo otra idea, cuando se habla de un conflicto interno, como el que presenta México, la falta de datos sobre personas desplazadas puede ser ocasionada por varios factores, por ejemplo, cuando el desplazamiento se da de manera gradual, este es difícil de detectar por las autoridades locales. Por otro lado, la movilización de las personas suele ser por motivos de persecución directa, de tal forma que los implicados buscan ser invisibles para evitar ser localizados por sus agresores (Global Overview, 2011).

Las desapariciones forzadas es otro efecto identificado en los discursos de los participantes. Incluso se aborda como el número de personas desaparecidas en la región es mucho mayor a las que se publican en los datos oficiales. Donde las características geográficas de la región han sido usadas en los conflictos para las desapariciones. Además, se reafirman las limitaciones con las que se encuentran las estancias gubernamentales que

se encargan de proteger a los ciudadanos, para dar seguimiento a situaciones que resultan en las zonas de conflicto.

La muerte es también una consecuencia identificada. Al estar presente de manera reiterada en las comunidades, se ha tendido a naturalizarse. Donde morir ha pasado de ser un temor, a ser lo común. En este estudio, los homicidios son la causa de la mayoría de las muertes en las comunidades, sin tener inclinación por algún género o edad, es decir; todas y todos reconocen estar expuestos a sufrir esta consecuencia del conflicto armado.

Otra consecuencia que se menciona reiteradamente por todos los participantes se instala en el bienestar psicológico, en cuyo caso, el estado anímico se encuentra asociado a la situación de los conflictos armados (Cadena, 2010). Por ejemplo, cuando se sabe que hay enfrentamientos, el ambiente se vuelve tenso, se generan miedos, preocupaciones, angustias y trastornos del sueño:

La gente siempre está asustada, cuando dicen ¡ya están peleando! ves que la gente se la pasa con miedo, nos encerramos y sólo pensamos ¿Ahora a quién van a matar? [...] Yo me desvelo mucho, oyendo a ver si vienen, toda la noche se oye cuando vienen, pero oigo hasta donde llegan y ya sé si está calmado o no (E32).

Ante ello, se ha investigado que la exposición a conflictos armados tiene como resultado graves problemas de salud mental y bienestar psicológico, tales como: trastornos mentales como inestabilidad en los estados de ánimo, síntomas agudos de estrés, represión, ansiedad, agresividad y problemas psicosomáticos como insomnio y trastornos de conducta que obstaculizan la capacidad de funcionar eficazmente (Cadena, 2010).

Los participantes hacen alusión constantemente a efectos emocionales y psicosociales, reconociendo el sometimiento a altos niveles de estrés, miedos e inseguridades, causados por los constantes interrogatorios, amenazas, humillaciones y prejuicios que surgen en el contexto del conflicto. Sin importar que seas parte o no de algún grupo armados, es decir, con el sólo hecho de vivir en esas comunidades se generan enemistades y consecuencias.

Por otro lado, en el marco de un conflicto se hace uso y abuso de todos los recursos que se tienen en las comunidades, por ejemplo, el sistema de salud, donde se ha obligado al personal de salud a prestar sus servicios en los conflictos, muchas veces en contra de su voluntad:

Cuando venían por mí, nada más era súbase y vámonos, yo no sabía a dónde me llevaban, nunca sabía y la verdad no preguntaba ni a dónde me llevaban. Y es que no había nadie de la salud en kilómetros [...] Muchas veces tú me veías sentado en la parte de atrás de las camionetas donde traían granadas, cuernos de chivos y con un foco prendido para que no viera a dónde íbamos [...] Me llevaban para curar heridos de balas y macheteados. Básicamente para que les dijera cuál se iba a morir, las instrucciones eran: los que tú puedas atender, los que no (CI14).

A su vez, los participantes coinciden en que otro de los efectos tiene que ver con los apoyos del gobierno, pues en el marco del conflicto armado, éstos desaparecen. Por temor a los conflictos las comunidades dejan de figurar como posibles lugares de ayuda, donde los apoyos se dejan de recibir y otros se minimizan.

Por otro lado, en medio del conflicto armado, una de las consecuencias puntuales en los miembros de las comunidades es el control de los territorios y de recursos como comida y gasolina. Por ejemplo, se les prohíbe la entrada y la salida de las comunidades, así como hacer uso de espacios públicos como las carreteras. Ello dependiendo del tipo de grupo armado que esté asentado en cada comunidad, es decir, si se vive en una población donde se encuentre cierto grupo armado, se prohíbe hacer uso de las carreteras de otras poblaciones donde permanezca otro grupo armado. Además del despojo de vehículos, gasolina y alimentos. Se ha tendido incluso a prohibir que las personas entren a las comunidades con estos recursos, porque se piensa que los habitantes de las comunidades de conflicto les proveen de éstos a los miembros de los grupos armados del crimen organizado:

Antes se paseaba uno por donde quiera, pero desde que hay conflictos no pueden venir para los ranchos, a veces no puede pasar nadie ni siquiera uno, o si sales ya no puedes entrar [...] El otro cártel no quería que metiéramos comida, porque te decían que era para el cártel de aquí, sólo podías meter comida limitada, el que vendía refresco no podía traer porque decían que era para ellos, sí traías gasolina igual, es más ni te vendían en la gasolinera (E37).

Incluso la situación ha llegado al extremo en que los miembros de las comunidades no tengan alimentos y productos básicos, puesto que, al negarles la posibilidad de salir y entrar de las comunidades, no pueden adquirir nada del exterior. Las pocas tiendas que

hay en los lugares no tienen la posibilidad de surtir productos de primera necesidad, quedando muchas veces vacías. Lo cual se suma a la inestabilidad económica de familias enteras que viven del comercio.

Bajo otra idea, se identifica que en las tres comunidades donde se llevó a cabo la investigación existe un alto consumo de alcohol y drogas como la marihuana y cocaína, este consumo se relaciona directamente con la presencia de grupos armados, pues son a éstos los que se les identifica como responsable de insertar las sustancias a las comunidades. La CIDH (2015) menciona que justo estas prácticas como el consumo y la adicción a las drogas es una estrategia utilizada por grupos armados del crimen organizado para reclutar en sus organizaciones.

Dentro de las consecuencias más mencionadas por todos los participantes se encuentran los enfrentamientos. Resulta interesante cómo todas y todos tienen narraciones de sus experiencias antes los enfrentamientos, algunas desgarradoras y otras que implícitamente anuncian aprendizajes y potencialidades a partir de esa experiencia. En su mayoría las niñas y los niños señalan que estos enfrentamientos o “guerras” como lo llaman ellos y ellas, se dan entre grupos rivales del crimen organizado, pero también, entre estos grupos y las Fuerzas Armadas del Estado. Información que se reafirma por asociaciones e instituciones como Save the Children (2017), CIDH (2015) y la UNICEF (2013), cuando se menciona que los enfrentamientos en México se han dado y se dan entre los grupos armados fuera del margen de la ley y los grupos armados del Estado.

Casi todos los participantes han estado en algún enfrentamiento y suelen compartir mediante narraciones y dibujos, sus sentires y acciones al estar en esos momentos. Mientras que los pocos afortunados que no han estado presentes durante estos hechos, tienden a compartir la manera azarosa en la que se libraron de tal situación. En ambos casos sus planteamientos están tintados de bastante claridad:

Yo iba con mi mamá y mi papá y nos metimos a una casa, nos escondimos [...] Empezó el avión a tirar balazos a la gente y a amenazarnos desde arriba con sus franco tiradores, nos apuntaban a la cabeza, con esa lucecita roja [...] Yo sentía miedo y me quería ir a mi casa, pero no pudimos pasar, nos quedamos en esa casa mientras todo pasaba [...] Ya después en la noche nos tocó pasar por ahí para venimos a mi casa y había personas muertas y había vivos que gritaban que los ayudarán, pero no había nadie, nadie

estaba recogiénolos, ni a los muertos, ni a los vivos [...] A mi me daba miedo, me acuerdo de que estaba un señor descabezado (E71).

Autores como Correa-Cabrera (2017) han documentado cómo los enfrentamientos en el estado de Michoacán se intensificaron en el sexenio del expresidente Felipe Calderón (2006-2012) y continuaron en aumento en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018). Sin embargo, se desconocía si estos enfrentamientos seguían dándose al interior de las comunidades de conflicto. En cuyo caso, en esta investigación, se encontró que efectivamente los enfrentamientos siguen presentes. Incluso durante el trabajo de campo, se dio un enfrentamiento y varias alarmas. Es importante este resultado puesto que consideramos que mantener esta problemática en silencio, es sumar a la invisibilización del fenómeno, y, por ende: desconocimiento, incompreensión e inatención.

Por otro lado, las niñas y los niños han construido explicaciones sobre los motivos de los enfrentamientos, manifestando una dualidad entre el bien y el mal. Por un lado; entienden que las consecuencias de éstos son graves y devastadoras, pero también señalan elementos que benefician a la comunidad: “Yo miro que está bien que defiendan estas tierras, porque aquellos nomas quieren quitar tierras y matarnos [...] Yo pienso que esta bien que se den esos enfrentamientos, pero también pienso que está mal porque muere gente buena” (E109).

Un aspecto relevante de la investigación se relaciona al silencio sobre los enfrentamientos, es decir, no hablan de ellos en los hogares, las madres y padres de familia afirman que no hay estrategias ni planes en caso de enfrentamientos. Lo que ha llevado a que no se tengan planes de acción para afrontar de manera más segura los enfrentamientos. Si bien, es injusto que los participantes estén inmersos en este contexto donde se aniquilan los Derechos Humanos y donde las niñas y los niños no deberían estar planeando acciones para protegerse de las agresiones de un enfrentamiento, también es una realidad que, conformar planes de acción en los hogares genera un sentido de seguridad y tranquilidad al interior de la familia, que en situaciones tan complejas como las de un enfrentamiento se suma en la tranquilidad infantil, tal cual los mencionan Save the Children (2017).

Referente a las estrategias generadas y recurso desarrollados para funcionar en el conflicto, se encontraron discursos asociados a varios elementos que funcionan para

transitar en los enfrentamientos. En su mayoría han desarrollado conductas de tolerancia y cooperación indirecta con los grupos. Otro recurso, es la capacidad que han desarrollado para estar alertas siempre, ser más sensible ante las conductas de los otros y otras y poder identificar cuando se corre peligro. Así como la habilidad de desarrollar niveles de valentía que antes no se tenían, donde el miedo no tiene cabida. En concreto, vivir en una zona de conflicto armado, implica desarrollar recursos que permitan la sobrevivencia de sus miembros.

Por otro lado, se encontraron algunas prácticas de cuidado y de resistencia. Estas prácticas, son entendidas como toda acción o actividad que busquen plantear soluciones o propuestas en los participantes para prevenir, resistir, y disminuir las violencias. Es importante rescatar que aún y con la relación estrecha que se tiene con miembros de los grupos armados, hay familias que han generado prácticas de cuidado y resistencia antes los grupos armados, éstas son verdaderamente importantes, porque representan elementos esenciales para construir prácticas de paz. Los participantes coinciden que el asunto moral tiene mucha fuerza para resistir a los conflictos armados y a los grupos armados, la reflexión del bien y el mal, la religión y la libertad son categorías que van a ir mediando un sentir de resistencia ante la realidad que se vive. El valor al trabajo lícito y el amor al campo son algunas de las más mencionadas.

Sumado a ello, se encontró que en las zonas donde se llevó a cabo la investigación, el limón tiene una carga simbólica muy importante para resistir a los grupos armados. Se ha convertido en una forma de resistencia, de hecho, unas de las más poderosas, relacionado con la trascendencia simbólica del fruto del limón cuya siembra, cuidado, cosecha y comercialización refleja una forma particular de resistencia de las comunidades para integrarse a los grupos del crimen organizado asentados en su territorio. De ahí el nombre del taller que se aplicó en el programa.

Por su parte, los padres y madres agregan que el mantener ocupados a sus hijos e hijas ha funcionado como práctica de resistencia ante los grupos armados. Asimismo, el trabajo y el deporte son identificados como dos grandes aliados para resistir antes los conflictos y en particular evitar que sus hijos tengan inquietudes por participar en los grupos armados. Evitar ocupar espacios públicos, lugares donde los grupos armados tienden a llegar, es otra práctica de cuidado. Se identifica también que los participantes evitan salir de las comunidades como una práctica de cuidado, saben, por ejemplo, que es peligroso

salir en ciertos momentos, narran cómo en ocasiones no se tiene certeza de que al salir se logre nuevamente entrar. Al ser zonas de conflicto, se pierde cualquier seguridad.

Otra práctica de cuidado desarrollada tiene que ver con evitar recibir obsequios o donaciones de los grupos armados, pues mencionan, se genera una especie de compromiso:

Yo jamás les recibí un peso, jamás [...] Y eso que agarraba por decir un maletín lleno de pacas de dinero y me decía: ten, es un regalo, pero yo no, yo siempre les dije que yo tenía un sueldo y que ese sueldo no era para atender solo a una persona [...] Porque sabes que después viene el cobro, es una cosa con la que te manipulan y te atan de manos si de por si nuestra libertad es poco (C110).

Por otro lado, la arquitectura de las casas en las comunidades también se ha ido modificando a propósito de los conflictos armados y es que, como práctica de cuidado los participantes mencionan que ha tenido que construir por lo menos un cuarto de la casa con materiales firmes como el cemento, cabe mencionar que en la mayoría de los hogares son los baños lo que se han construido con techos y paredes de cemento y de ese modo en los enfrentamientos armados tienen donde resguardarse, aunque no se hable abiertamente.

A su vez, los padres de familia agregan nuevamente que una práctica de cuidado puntual y dirigida hacia las niñas y los niños es invitar que ocupen los espacios públicos de las comunidades, espacios que los grupos armados suelen ocupar, por ejemplo; que naden o que jueguen en algunas partes y en algunas horas donde se reconoce que los grupos armados tienden a estar, e incluso a usar para esconder camionetas, drogas y otros objetos de su pertenencia. Algunos padres de familia mencionan que una práctica de cuidado que han hecho es enviar a sus hijos otros estados de la república, incluso a otros países como Estados Unidos, con el objetivo de evitar que tengan algún tipo de nexo con los grupos armados.

Finalmente, relacionado al taller, se construyeron aprendizajes sobre la resolución de conflictos, en particular relacionados a estrategias para no recurrir a los enfrentamientos. Los participantes reflexionaron, debatieron y llegaron a acuerdos sobre los efectos de los enfrentamientos y posibles soluciones. Por ejemplo, la siguiente conclusión de uno de los equipos de trabajo:

Esos enfrentamientos están mal, porque todos somos seres humanos y no debemos hacernos daño [...] Deberían de arreglar las cosas con palabras, poniéndose de acuerdo en que las tierras son de todos [...] Son muy tontos, porque los territorios son de todos [...] No se deben adueñar de ellos, porque no son de ellos (T7).

8.3 Infancias: *Nadie brinca los arroyos como yo*

El eje temático infancias representa uno de los más valiosos de esta investigación. Tiene como objetivo conocer las percepciones que tienen las niñas y niños de su propio ser niña o niño en la comunidad que habitan y las percepciones que tienen los otros y otras de ellos y ellas. De ese modo, se pretende cumplir con otro de los grandes objetivos de esta tesis. Está dividido en tres grandes categorías.

8.3.1 Percepciones

Las investigaciones revisadas sobre el tema abordan cómo las infancias han sido entendidas desde enfoques adultocentrista (Unda y Llanos, 2014; Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014; Duarte-Duarte 2013 y Marre, 2014). Donde se tiende a desvalorizar el hacer y ser de las niñas y niños, pensándoles como incapaces para generar acciones y participación en sus entornos, ello bajo la lógica del cambio y la reconstrucción social que en contexto de conflicto hace mucha falta. Ante ello, se observa cómo algunos padres y madres tienden a descalificar y desvalorizar las acciones que las niñas y los niños realizan, agregando que en la actualidad éstos han perdido la inocencia que se les caracterizaba históricamente, convirtiéndose en niñas y niños problemáticos e irrespetuosos, siendo el respeto una categoría utilizada para juzgar el buen o mal comportamiento de los menores.

Los docentes por su parte han llegado a la conclusión que las niñas y niños que viven en zonas de conflicto son menos expresivos emocionalmente que otras y otros que no viven en esta zona. Agregan que, los menores que viven en las comunidades estudiadas suelen ser menos problemáticos y violentos que los otros con los que han trabajado, y mucho más observadores y sensibles en torno a los hechos que suceden en su comunidad, por la misma dinámica de los conflictos y también como una práctica de cuidado.

Como se ha mencionado, se trabajó en tres comunidades, en una de ellas se observó que la presencia de grupos armados es mucho mayor. En esa misma comunidad, las niñas y niños tienden a mostrarse más tímidos, poco expresivos y callados, en comparación a las niñas y los niños que viven en las otras dos comunidades, en cuyo caso se muestran a la defensiva y riñen entre ellos constantemente. Lo cual resulta interesante pues no se encontraron investigaciones que aborden sobre el tema.

Sobre las percepciones infantiles referente al significado de ser niña o niño, mencionan que lo más bonito de su condición es el juego. Mientras que lo desagradable tiene que ver con la mirada desaprobatoria de los adultos. Señalan también que es más divertido ser niño que niña, puesto que, en las comunidades estudiadas a la mayoría de las niñas no les permiten salir solas de sus casas y deben hacerse cargo de responsabilidades mayores como la limpieza y los alimentos: “Es mucho mejor ser niño porque puedes jugar en cualquier parte a todas horas y a las niñas ni las dejan salir de su casa” (GF3). Ante ello, podemos agregar que, la construcción de paz también es un asunto de género, siendo imposible construir una cultura de paz sin reflexionar sobre los privilegios. Autores como Sandoval (2016), Herrero (2012) y Martínez (2005) abordan como la visión de género es necesaria y obligatoria para la paz. De ahí y a partir de resultados como los anteriores, se decidió incorporar al taller una sesión donde se trabajó la equidad de género. Llegando a construcciones como:

Figura 5

Los niños también deben limpiar la casa



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Figura 6

El rosa y el azul sólo son colores



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Las niñas y los niños coinciden en que son cuatro las principales actividades que hacen en sus comunidades: ir a la escuela, colaborar en la casa, jugar y ayudar a los padres y a las madres. Cabe señalar que en su mayoría las niñas y los niños tienen responsabilidades en sus familias y muchos de ellos y ellas trabajan con los padres y las madres. Generalmente usan las tardes y los fines de semana para trabajar en el campo y con animales de granja. En específico, un gran porcentaje de los niños y las niñas cortan limón: “Me dedico a cortar limón, a pastear los chivos, a limpiar la parcela de nosotros, a poner limones” (E109). “Yo voy al limón, me hago como cuatro cajas al día, me pagan la caja a 20 pesos, me ganó 80 pesos, de ese dinero le doy a mi mamá 50 y yo me quedo 30. Con mi dinero compro dulces” (E111).

8.3.2 Planes de vida, necesidades, espacios y violencias

Los participantes adultos coinciden en que las niñas y los niños manifiestan pocos deseos de seguir estudiando, agregando que generalmente se estudia hasta la secundaria y enseguida se casan y tienen hijos. Sin embargo, se encontró que la mayoría de las niñas y niños sí desean seguir estudiando, pero en las comunidades no hay escuelas para que ello suceda, es decir, sólo dos de las comunidades estudiadas tienen telesecundaria, sólo una de las comunidades estudiadas tiene telebachillerato. Las niñas y los niños que viven en comunidades donde no hay acceso a la secundaria, tienen pocas o nulas posibilidades de

seguir estudiando, puesto que los recursos de la mayoría de las familias les imposibilitan mandar a sus hijos a estudiar a otras comunidades e incluso a la ciudad más cercana. Siendo esta una de las razones por la que las niñas y los niños dejan de estudiar.

Al mismo tiempo, gran parte de los participantes señalaron abiertamente su interés por integrarse a los grupos armados del crimen organizado, de ahí que se incorporara una de las sesiones del taller específicamente sobre proyectos de vida, profesiones y oficios. Para ello, se inició una campaña en redes sociales, con el llamado a compartir la profesión u oficio para evitar que niñas y niños elijan las armas. Se solicitó a la población en general que enviaran un video corto dirigido a niñas y niños en donde se compartiera de manera sencilla y breve sobre sus profesiones y oficios. Al final se recibieron más de 40 videos, de los cuales se seleccionaron algunos para ser presentados en las sesiones del taller. La elección se realizó con base en las inquietudes de los participantes por ciertas profesiones. Esta actividad del taller, como muchas otras, no se tenía planeada y fue resultado de la investigación acción. Se lograron observar narraciones reflexivas y conscientes, en su mayoría distintas a las que se expresan en los instrumentos previos: “Yo quiero estudiar para ser licenciada en Derecho” (E56). “Quiero ser enfermera o maestra” (E54). “Voy a estudiar gastronomía, quiero terminando de acá ir al CONALEP y después meterme a gastronomía” (E71). “Quiero ser veterinaria” (E73).

Cabe señalar que, en el taller no sólo se hablaron de planes de vida alternos, es decir, de las múltiples posibilidades para ser y hacer, sino también se desarrollaron estrategias para crear planes de acción y llegar a esas metas. En concreto, realizar planes sobre el cómo se pueden llegar a lograr y sobre todo qué se tiene que hacer para lograrlo. En ese tenor, rescatamos algunas narraciones que se consideraron claves en los resultados del taller:

Yo decidí que quiero estudiar para ser doctor, para ayudar a la gente que está enferma. Y el plan que hice es primero echarle muchas ganas a la secundaria, después irme a estudiar la prepa a Uruapan, allá está mi hermana y ella puede ayudarme, cuando termine la prepa irme a Morelia para entrar a la universidad y trabajar también (E48).

Yo planeé que quiero ser ingeniero en construcción, pero no sé si podré ir a la universidad porque mi familia no tiene dinero, sino pudiera pensé que me gustaría ser herrero, es más fácil y no ocupo dinero para eso, también me gustaría ser rapero (E70).

Yo quiero ser maestra de niños, como vimos en el taller para ser maestra debo tener un plan, mi plan es terminar la primaria y la secundaria aquí en el rancho, después portarme muy bien para que mis papás me dejen ir al bachiller y en el pueblo estudiar para ser maestra, como vimos hay una escuela para eso, es la universidad y mi madrina puede ayudarme porque ella estudió ahí (E54).

Por otro lado, varios de las niñas y los niños participantes expresaron su deseo por ser policías o marinos, ello relacionado a que son los pocos actores profesionistas que conocen, resultado de la militarización que han tenido sus comunidades. Además, por el gusto por las armas y porque los mismos adultos suelen comentar reiteradamente que, en lugar de ser armados, es decir, parte de los grupos armados del crimen organizado, mejor sean soldados o marinos, puesto que éstos últimos hacen las mismas actividades que los grupos armados, pero de manera legal, con sueldos y prestaciones.

Lo anterior resulta interesante, cuando se cuestiona a las niñas y a los niños sobre sus concepciones de estas figuras de seguridad del Estado, éstas no suelen ser del todo positivas. En general, la mayoría de los participantes muestran un rechazo y desvalorización de las figuras de seguridad del Estado. Además de observarse desacreditación de los códigos y reglas institucionales establecidos por el Estado. Estas concepciones están motivadas principalmente por los constantes abusos de poder en los operativos que se han dado en las zonas; extorsiones, intervenciones violentas y las múltiples vulneraciones de los Derechos Humanos e injusticias que se cometieron por parte de éstos: “No creo que el Estado quiera acabar la violencia, porque cuando vienen hay más violencia [...] Ellos han aumentado la violencia” (E5). “Los federales llegaron a ofendernos [...] A los vecinos de enfrente los golpearon, manosearon a la señora y sus hijos los amarraron. Al señor de al lado le pusieron bolsas en la cabeza” (E33).

Las niñas y los niños de menor edad consideran que los grupos armados del crimen organizado que están en sus comunidades son igual a los soldados y federales. Cuando se les cuestionaba a qué se dedican estos grupos, no reconocían diferencias entre ellos, o si lo hacían se referían al color de los uniformes que usan y a los tipos de camioneta que manejan. Lo que sí tienen claro es que tanto los grupos armados del Estado, como los grupos ilegales, usan armas, tienen camionetas y se dedican a matar. Además, identifican que de esos grupos hay algunos más violentos que otros. Por ejemplo, los federales, son identificados como el grupo más violento de todos. En cambio, las niñas y los niños de

mayor edad tienen claro que estos grupos no son iguales, reconocen que los grupos armados que están en sus comunidades son ilegales y por tanto son enemigos de cualquier grupo del Estado.

En torno a sus necesidades, las niñas y los niños coinciden reiteradamente en tres elementos importantes para ser felices; la familia, la escuela y el juego. Las tres son ejes vertebrales en el bienestar infantil. De manera particular, el juego es el tema más mencionado durante todo el trabajo de campo.

Sobre los espacios seguros o inseguros. Nos interesaba analizar en qué lugares las niñas y los niños se sienten seguros de la violencia que hay en sus comunidades. Pero también, qué piensan al respecto los adultos. En ese sentido, los participantes adultos mencionan que las niñas y los niños están seguros en cualquier espacio. Paradójico porque viven en una zona de conflicto. Sin embargo, lo anterior se relaciona también con sus propias percepciones de seguridad e inseguridad. Por ejemplo, se entiende la comunidad como lugar seguro en el sentido en que las niñas y los niños pueden manejarse con cierta libertad al interior, sin correr peligro de ser raptados:

No hay tantas cosas que los ponga en peligro, el único peligro es el río, pero ellos saben nadar [...] La comunidad es tranquila, hasta ahorita no hemos tenido ningún incidente por ejemplo que venga una persona que se quieran llevar a un niño (E5).

De manera general la escuela, la casa y la capilla son percibidos como los espacios más seguros de las tres comunidades. Sobre los peligros de las comunidades, las niñas y los niños mencionan que éstos tienen que ver con aspectos propios de la naturaleza. Pero también identifican peligros relacionados a la presencia de grupos armados, como: “Aquí en el rancho algo inseguro es ir al río, porque lleva muertos. Muchas veces el río lleva muertos, porque los soldados se pelean con los de la maña de aquí y echan ahí a los muertos”(16GF). “El peligro de la comunidad son las camionetas que pasan recio [...] Son camionetas de los grupos armados, y nos pueden atropellar, ya antes han atropellado animales” (E57).

Ahora bien, como se abordó líneas atrás, es común que en estos escenarios se tiende a naturalizar la violencia a tal grado, que no se tienen los recursos para identificar cuando se está siendo violentado, lo cual conduce a que no se reconozcan a los grupos

armados como agresores y causantes de violencia, incluso que se piense que las niñas y los niños no corren peligro ni sufren ningún tipo de violencia en las comunidades, lo cual puede generar entre otras cosas, que no se tomen ningún tipo de medidas de protección y cuidado ante esta población.

8.3.3 Niñas y niños en contexto de conflicto armado

En este apartado se desarrolla lo referente a las infancias en conflicto armado. Sobre las percepciones infantiles del conflicto armado y de los grupos armados, se encontró que los participantes niñas y niños, emplean las palabras: “armados” y “grupos armados” para referirse a los grupos armados del crimen organizado que se encuentran en sus comunidades. Las niñas y los niños nunca usan términos oficiales como delincuencia organizada, o crimen organizado, a diferencia de otros estudios donde la delincuencia es un elemento central de la representación del narcotráfico en las infancias (Reyes, Larrañaga y Valencia, 2015).

Los niños demuestran tener un amplio conocimiento de las dinámicas y funciones de los grupos armados. Comentan tener una relación más cercana a los grupos armados que la que tienen las niñas. Conocen los nombres de las armas, incluso son capaces de describirlas. Al mismo tiempo identifican las actividades principales de los grupos armados, reconocen el tráfico de drogas, pero también los asocian con otros delitos como el robo, los homicidios, secuestros y el tráfico de órganos.

En un estudio previo dirigido por Reyes, Larrañaga y Valencia (2015) se observó que el rechazo o la ambivalencia de las niñas y niños hacía los grupos armados, se debía principalmente a su relación de los miembros de estos grupos con el consumo de drogas, es decir, con las adicciones. Estos resultados no coinciden con los arrojados en esta investigación, puesto que, a pesar de que los miembros de los grupos armados consumen drogas y alcohol abiertamente, incluso con la presencia de niñas y niños, éstos últimos no consideran suficiente este factor para rechazar del todo a los grupos armados. En cambio, se observa que esta ambivalencia se da principalmente por otros motivos, por ejemplo; el abuso de poder, la violencia física o psicológica hacía alguno de sus familiares y en particular por los delitos que cometen, donde se daña y mata a las personas. En ese tenor, coincidimos con Azaola (2012), pues si bien hay mayor neutralidad hacia las drogas, es la

falta de consideración a la vida humana, con tal de conseguir sus intereses lo que lleva a las niñas y niños a realizar una evaluación moral de los grupos armados. Lo anterior, puede deberse a varios motivos, pero al menos uno de ellos podemos rescatar, el cual tiene que ver con la estrecha relación que han tenido las personas de las comunidades con las drogas, y no precisamente porque se consuman, sino por la utilización de las tierras para sembrar y cosechar marihuana, o más recientemente para instalar laboratorios de cocaína. De alguna manera estar en cercanía con estas realidades generó tolerancia y aceptación hacía las drogas. Incluso es común escuchar hablar de drogas con bastante naturalidad, las propias niñas y niños suelen identificar a los adultos que consumen drogas en las comunidades e incluso qué tipos de drogas son las más consumidas.

Bajo la misma idea, se encontró que las representaciones de las niñas y los niños sobre los grupos armados va a estar también moldeada por el grado de cercanía cotidiana con los actores de la organización, tal cual lo menciona Ravelo (2013), mientras las niñas y los niños se relacionen con estos grupos, los vean, interactúen con ellos, se encuentren pues en su cotidiano, se van generando lazos afectivos incluso involuntariamente con estos actores. Por ello, que muchas veces los participantes se encontraran en conflicto interno al hablar de estos grupos, es decir, de manera reflexiva, porque los asumen como parte de la comunidad, incluso muchos son familiares directos.

Respecto al taller, consideramos que dio elementos importantes para que las niñas y los niños reflexionaran en torno al hacer de los grupos armados en las comunidades. En particular en algunas sesiones los participantes realizaron proyectos donde se identificaban a los grupos armados desde la consciencia y realidad. Por ejemplo: “Los armados no respetan el rancho, dejan sucio, cortan las plantas” (GF4). Ante eso, las niñas y niños realizaron una campaña de limpieza con carteles. Mismo que fueron colocados en las zonas donde ellos consideraban eran los espacios más sucios de la comunidad, espacios ocupados por los grupos armados.

Un tema reiterado en los discursos de los niños es el consumo de drogas por parte de los miembros de los grupos armados. Es preocupante porque algunos niños toman a los grupos armados como héroes, muchas veces imitándoles. De ahí, que algunos niños describan con exactitud la cocaína y la forma de consumirse, igualmente con la marihuana. Incluso en las propias escuelas se ha sorprendido a los niños jugando a hacer cigarrillos de marihuana o jugando a que inhalan droga usando focos. Los miembros de la comunidad

agregan que han identificado a niños que consumen drogas, accediendo a éstas por los grupos armados.

En ese sentido resulta relevante analizar la relación y participación de las infancias con los grupos armados. Respecto a ello, se observó que algunas niñas y niños colaboran con los miembros de los grupos armados; les hacen mandados y les llevan mensajes. De ahí que haya una amplia aceptación de los grupos por parte de varios niños y niñas participantes. Otras dos razones se identifican, relacionadas al involucramiento específicamente de los niños con los grupos armados: 1) No quieren trabajar en el campo y 2) La atracción directa por las armas.

Bajo otra idea, los participantes agregan que, actualmente no existe un reclutamiento forzoso de niñas y niños en los grupos armados. Sin embargo, siempre está presente el temor de que suceda, puesto que en años pasados y de manera repentina surgieron prácticas de reclutamiento infantil. Incluso los participantes identifican las estrategias de reclutamiento infantil que se utilizaban:

Al principio aparte de su raya les daban dinero extra, pero no para ellos, sino se los daban si convencían a otro para irse, les daban 5 mil pesos y más dinero para que le dieran al muchacho que convenció para que le dejara a su familia [...] Y mi hijo se metió también por eso, lo convencieron. Pues es que de aquí andaban muchos, así muchachitos de 13 años. Pero mi hijo antes ya trabajaba con ellos, pero de mandadero y le pagaban [...] Eso de mandarlos a cosas y darles dinero también es una estrategia. Pues mi hijo después se metió ya con las armas (E22).

Asimismo, se encontró que sí hay niños varones colaborando con los grupos armados:

Anoche tuve fiebre, tengo infección en la garganta [...] Fui a la clínica comunitaria que tiene la comunidad, hay una enfermera. Al llegar, esperé mi turno, en lo que esperaba, llegaron hombres armados muy enfermos, por los síntomas dijo la enfermera que es dengue [...] Les pidieron que se quitaran todas las cosas para pesarlos, y cuando se empezaron a quitar toda la indumentaria o el “ajuar” de armado, bajo todo eso, eran niños, niños de no más de 14 años, muy delgados, quemados por el sol y llenos de piquetes de moscos (DC30).

Son cuatro las principales actividades en la que un niño varón puede trabajar en los grupos armados: halcones o punteros, mandaderos, limpiar armas y las casas de

seguridad. Aunque esta participación no es identificada como directa, pues los participantes no reconocen que esta colaboración signifique ser parte de los grupos armados, en primer lugar, porque no usan armas para matar, ni participan en enfrentamientos. Pero sí se reconoce que en cualquiera de los casos, las labores se van escalando, por ejemplo; se inicia siendo mandadero, después comienzan a limpiar las casas de seguridad y a cuidar a personas que tengan en ellas, más tarde ascienden a las armas, dándoles mantenimiento, este será por lo regular el primer contacto con armas de fuego, ello en los casos en los que no se tenga ningún familiar trabajando en los grupos armados, puesto que cuando se tiene un familiar directo en los grupos, suelen prestarles las armas a los niños para el juego. Después se les emplea de halcones, para finalizar con ser pistolero.

En general, la mayoría de las niñas y niños piensan que no está bien que los menores trabajen en los grupos armados, porque corren muchos riesgos, el más grave morir. Además, se encontró que la edad de los niños varones va a ir determinando las invitaciones a pertenecer a los grupos criminales, en ese sentido, los 12 años serán decisivos, es común que en las comunidades se conozca que después de los 12 años los niños ya son opciones para los grupos armados y es algo que también los niños varones dialogan entre sí.

Respecto a las consecuencias del conflicto y los grupos armados en las niñas y niños, se identificó cómo los conflictos armados están relacionando a un número importante de niñas y niños que se encuentran en condición de orfandad, o que tienen a sus padres desaparecidos o en la cárcel, lo que genera inestabilidad, separación familiar y la ausencia temporal o permanente de uno o ambos padres. Ante ello, un estudio previo menciona cómo el impacto del conflicto armado en las niñas y niños se ve reflejado en el incremento de huérfanos (REDIM, 2011). Además, ser huérfanos es un factor que influye para que los menores de edad sean cooptados por el crimen organizado, pues es un estado de total indefensión. Michoacán figura como el estado con más casos de niñas y niños huérfanos en el país (CONNECTAS, 2018).

Por otro lado, al ser comunidades históricamente identificadas como territorio de conflicto armado, servicios básicos como la salud también se ven atrofiados. En particular, en dos de las tres comunidades estudiadas, se observa la falta de servicios adecuados de salud, esto relacionado a la presencia de conflictos, pues es inseguro que el personal de salud acuda a las comunidades, lo que implica que los habitantes de estas poblaciones

tengan que trasladarse a la ciudad más cercana, que está a más de tres horas en carretera. Como resultado, las niñas y los niños son los más afectados, pues al pertenecer en su mayoría a familias de escasos recursos, no tienen la posibilidad de acudir al médico, detonando en que sea común verles enfermos. Incluso hubo momentos en que las clases en las escuelas se suspendían porque más de la mitad de las niñas y los niños mostraban fiebre y problemas respiratorios, sin existir ningún tipo de atención a la situación. Las madres de familia refieren que durante años han gestionado servicios de salud, pero las respuestas siempre son negativas, justificadas ante la presencia de los conflictos.

Por su parte en investigaciones previas se ha señalado como el derecho a la salud se ve impedido por varias razones; porque los encargados de regular y dar servicios de salud se vean impedidos en el acceso a las comunidades de conflicto, porque el mismo Estado toma decisión como cerrar los espacios de salud como medida de protección a sus trabajadores. Relacionado a la alimentación y vulnerabilidad demográfica, pues la disponibilidad de alimentos y de acceso a los mismos son restringidos por las condiciones del conflicto armado (Humanium, 2018). Además, la situación de los conflictos y la inseguridad que esto representa, provoca que el acceso a los servicios muchas veces desaparezca (UNICEF , 2009).

Otra consecuencia de los conflictos armados en las niñas y los niños se observa en la modificación de los juegos y en el uso del lenguaje. Ambas, prácticas esenciales en el desarrollo y bienestar infantil. Éstas, se ven atravesadas por las dinámicas de los conflictos. Siendo común verlos jugar a realizar prácticas propias de los grupos armados. Además, por medio del lenguaje es evidente que se expresan las realidades del contexto donde se vive, en este caso, las niñas y los niños tienen instalado un lenguaje propio del conflicto:

Estamos jugando a un juego inventado, que se llama limpiando equipos [...] se pasan el balón y tiene tres oportunidades, la primera es que está herida, la segunda es que ya la mataron, está muerta pues y la tercera es que ya la enterraron, los que estén enterrados se salen de juego [...] Cuando ya quedamos pocos, los que se salieron son los Jalisco y los que no, son los templarios [...] Se pelean entre ellos y quién encierre a más, gana (E48).

Estrada, Ibarra y Sarmiento (2003) mencionan algunas conductas que se pueden observar en niñas y niños que han estado expuestos a conflictos armados: juegos,

representaciones, creencias y discursos condicionados por el mismo conflicto. Bajo la misma idea, es evidente que se está siendo vulnerado el derecho de desarrollo, pues el juego y esparcimiento son aspectos importantes para la socialización y la constitución de subjetividad de las niñas y los niños. En otra investigación, se aborda como este derecho se ve vulnerado principalmente por la presencia de grupos armados en sitios cercanos a las viviendas y las escuelas donde se encuentran las niñas y los niños (UNICEF, 2007). Situación que también fue posible observar en esta investigación.

Otro elemento importante que se observó en las niñas y los niños en relación con los conflictos armados es que los de mayor edad, por ejemplo, los que asistían a la secundaria, tienden a mostrarse inquietos cuando se toca el tema de los conflictos, se observan incómodos y con miedo de conversar al respecto, incluso sus comentarios van tornados siempre por una negativa. A diferencia de las niñas y niños más pequeños que conversan el tema con bastante normalidad y fluidez. Ante ello, consideramos que una razón se relaciona a que las niñas y niños que cursan la secundaria, tienen entre 12 y 15 años, lo que significa que estuvieron presentes cuando el conflicto armado tuvo mayor auge en sus comunidades. Donde en medio de tanta inseguridad, se generaron estrategias de cuidado al interior de las familias, una de ellas es justo que estas infancias aprendieran a dar negativas, como respuesta a todas las preguntas que se les hicieran referentes al mismo conflicto, intentando cuidar el bienestar de la familia. Dentro de las entrevistas incluso, se identifica cómo las madres y los padres verdaderamente sí les decían a sus hijos, que a cualquier pregunta sobre y de los grupos armados, ya sean grupos del Estado o no, las respuestas fueran siempre un no sé: “Cuando llegaron los comunitarios nos preguntaban a los niños cosas como si habíamos visto hombres armados, y mi mamá me decía que dijera todo que no sabía, que nunca habíamos mirado nada” (E55). Inclusive las niñas y los niños agregan que en muchas ocasiones se le ofrecían cosas a cambio de información, mencionan como los soldados llegaban con dulces a las escuelas, intentando motivar a los menores a responder preguntas relacionadas al trabajo de sus padres o los espacios en los que se escondían armas y drogas.

Particularmente los niños muestran un amplio conocimiento sobre las armas, los tipos, sus usos, alcances, incluso reconocen las armas por el sonido que producen las detonaciones. La mayoría de los niños han tocado en algún momento armas y de manera general expresan atracción por ellas. Pero también tienen conocimiento de otros artículos

usados en los conflictos armados, como las radios, camionetas blindadas, granadas y conocen las claves que utilizan los grupos armados para comunicarse. Mientras que las niñas tienden a idealizar a los hombres integrantes de los grupos armados. Además, se aborda cómo la presencia de los grupos armados en las comunidades está relacionada con el índice elevado de embarazos en menores de 15 años:

Éramos la unidad médica que teníamos más embarazadas adolescentes. Eso comenzó desde que llegaron los armados. En últimas fechas de cada 10 embarazos, 9 eran de adolescentes. Ahorita en este nuevo censo otra vez tengo embarazadas en ese estado. A la mayoría les llama la atención ver los chavos armados y ajuariados. Y pues la mayoría de esas gentes armadas tiene labia para convencerlas porque son niñas, pero para ellas es una admiración y sí la mayoría que se juntan jóvenes son con ese tipo de personas (E38).

Otro efecto que se observa se relaciona al sentir de las niñas y niños sobre su pertenencia al conflicto que se vive en las comunidades, sintiéndose parte del conflicto, incluso se asumen como parte de un grupo armado. En el caso de las niñas y los niños participantes se asumen a favor del grupo armado que está en sus comunidades y en contra de los otros grupos existentes en el estado de Michoacán. Incluso demuestran alegría y orgullo cuando en los conflictos sale librado el grupo armado de su comunidad, pero también se angustian cuando no es así.

Referente al aspecto emocional de las niñas y los niños, se identifican secuelas emocionales relacionadas a la exposición de actos que surgen en medio de un conflicto armado, como enfrentamientos, asesinatos y violencias. Por ejemplo, cuando se escucha un helicóptero sobrevolando la comunidad, todos se quedan en completo silencio y sin movimiento, se ponen intranquilos, incluso se les observa ansiosos e inmediatamente comienzan a externar el deseo de irse a sus casas. Agregan los docentes:

Hay niños que no pueden ver el material que uso para dar la clase del cuerpo humano. Siempre más de uno se ponen mal cuando ven una representación de plástico que tengo de un cuerpo con los intestinos expuestos. Te menciono un ejemplo; una niña que desde que iba en primer grado vio un muerto con las tripas de fuera que colgaron en la salida del rancho y ella no podía ver esa representación y le duró ese miedo hasta cuarto grado, porque ahorita la tengo yo en cuarto y ve la

figura y empieza a vomitar y en un llanto, pero no es la única, porque yo creo que casi todos los niños han visto muertos (E2).

Si escuchan un helicóptero ya hay tensión. De verdad sí les da miedo, es que hace un par de años los helicópteros que venían sobrevolaban muy bajito y siempre los federales apuntándonos con sus armas y esos niños quedaron asustados, aún cuando ven federales se ponen con aquel temor (E3).

Fragoza (2012) menciona que las principales manifestaciones de los conflictos armados en las niñas y los niños que se dan acompañados de ausencia de bienestar están relacionadas a problemas emocionales y comportamentales. Por ello es común que las niñas y niños que están expuestos a constantes actos de violencia directa o indirecta presenten síntomas de estrés postraumático.

Por otro lado, las niñas y los niños también son usados en los conflictos armados, como medio de protección de ciertos grupos armados. Por ejemplo, cuando la fuerza de seguridad del estado entra a las comunidades de conflicto, los grupos armados del crimen organizado han usado a los menores como escudos, incluso a las escuelas para protegerse, poniendo en peligro el bienestar de éstos: “Algunas veces cuando han venido los soldados y están los armados, buscan irse a las tiendas o a la cancha, les gusta irse a donde están los niños para protegerse, siempre lo hacen” (CI11).

Las consecuencias de los conflictos armados en la infancia, puede llegar a su máxima expresión: el homicidio. En esta investigación se evidenció que en el marco del conflicto sí se han asesinado y lesionado a menores:

En un enfrentamiento fuerte, una niña como de 6 años perdió un ojo, no se murió, pero le tiraron en el ojo y lo perdió y un niño le dieron un rozón en una nalga. En ese enfrentamiento se murió un niño nomás (E14).

Ante ello, se ha demostrado que las niñas y los niños también presentan graves consecuencias físicas, al estar en una etapa de constante desarrollo, mantienen mayor riesgo en comparación con la población adulta, algunas de estas consecuencias además de la muerte, son las lesiones o heridas, tales como la pérdida de algún miembro o sentido (Amnistía Internacional, 2008).

Como se ha podido dar cuenta, las infancias se ven violentadas desde todas las modalidades posibles. En especial, existe una violación sistemática de la mayoría de sus Derechos Humanos; existencia -salud y alimentación-, desarrollo - juego y esparcimiento-, participación y protección, este último a partir de tres fenómenos: 1. Homicidios y afectación de la integridad física, 2. Reclutamiento, y 3. Desplazamiento forzado (CIDH, 2015). Esto implica consecuencias graves en el desarrollo integral, afectando las funciones cognitivas, sociales y por supuesto emocionales.

Finalmente, es importante mencionar que no se encontró en ninguna de las tres comunidades que las niñas y niños tengan algún tipo de protección especial ante la presencia de conflictos armados, de ninguna institución privada o pública. Ni la protección básica como la que otorga DIH, en evitar que las niñas y niños participen directa o indirectamente en los conflictos armados (CICR, 2010). A pesar de que exista todo un sistema en torno a la protección especial de niñas y niños en situaciones de conflicto armado, abanderado por la Convención sobre los Derechos del Niño y sus Protocolos Facultativos, la CIDH, el Estatuto de Roma que estipula la Corte Penal Internacional, el Derecho Consuetudinario Humanitario Internacional, La OIT y el Derecho de los Refugiados, que aplican tanto a conflictos internacionales o internos -enfrentamientos dentro de un mismo Estado, ya sean de las fuerzas armadas del Estado y grupos armados no estatales, o de grupos armados entre sí- como en el caso de esta investigación (Save the Children, 2010).

A partir de lo anterior, resulta relevante indagar sobre las medidas y acciones de protección que se identifican dirigidas hacia las infancias en las comunidades. Pero no únicamente eso, sino también, reflexionar sobre estas intervenciones, e incluso intentar evaluar el impacto de tales alternativas, y al mismo tiempo abordar las propuestas que tienen los participantes para mejorar las condiciones de vida de las infancias. Referente a medidas de acción y protección, los participantes coinciden en que no existen acciones de protección en la comunidad para las niñas y niños, únicamente identifican actividades que se realizan desde la iglesia, por ejemplo, el catecismo, donde se reflexiona sobre el bien y el mal desde la moral. Asimismo, mencionan que la escuela es un medio para evitar que las y los niños participen en los grupos armados. También se propone la crianza positiva, donde se logre educar a las niñas y los niños en un ambiente de armonía y en contra de la violencia. Además, las madres y padres coinciden en la importancia de generar

intervenciones de protección en edades tempranas, donde se integren las artes y los deportes. E insisten en lo vital que resulta que los menores accedan y asistan a la escuela. En definitiva, la escuela se entiende como un medio para lograr mejores condiciones. Este hallazgo es valioso para la investigación, porque aborda la posibilidad real que tiene la escuela en la generación de medios para la construcción de otras vidas posibles.

Cabe mencionar que, como parte del taller se incluyeron actividades dirigidas a la reflexión y al diálogo sobre el entorno, los otros, el bienestar y la responsabilidad social que también se justifica en la paz. Como resultado, las niñas y los niños expusieron varias propuestas, la mayoría encaminadas a generar oportunidades de empleo y aumento de salarios, en donde se entiende que en ocasiones las niñas y niños se introducen a los grupos criminales como una fuente de ingresos económicos. Este reconocimiento es importante, puesto que son los propios niños y niñas las que visibilizan y comparten esta situación y es esta consciencia infantil la que nos permite pensar en la fertilidad de un cambio social desde las comunidades de origen y con la infancia.

A su vez, las niñas y niños concluyen que, el deporte y las actividades extra-clases son propuestas viables en la comunidad. Porque permite entre otras cosas, que los menores se concentren en actividades productivas, alejadas de las armas y las violencias. Se puede observar que los participantes tienden a relacionar sus propuestas al bienestar en la comunidad y éstas están ligadas indiscutiblemente a buscar medios y alternativas donde los grupos armados dejan de estar presentes en las comunidades, donde se logra que los menores no se integren a los grupos armados o en el peor escenario, donde estos grupos disminuyen su presencia en las mismas comunidades. Hallazgo importante, pues refleja el reconocimiento y consciencia sobre las dinámicas de los grupos armados y su relación a los efectos negativos que se ha generado en los agentes y espacios relacionales.

8.4 Agentes y Espacios relacionales: *La felicidad se siente como estar con toda la familia y en mi rancho*

Para prevenir e intervenir en la violencia infantil, no es suficiente con trabajar directamente con los que ejercen o reciben la violencia. Pues existen otros elementos importantes en la protección de las infancias, entre los más destacados: la familia, la comunidad y por supuesto la escuela. De ahí que, se haya incorporado una categoría de análisis que apunte

a desarrollar cada una de ellas. En particular, en este apartado se abordan las dos primeras: Agentes y espacios relacionales. Entendiendo por agentes a la familia, así como a los otros miembros que transitan en la vida de los participantes. En ese sentido, se indaga sobre las peculiaridades de la familia en una zona de conflicto, las intervenciones, acciones y recursos que se han realizado al interior de los hogares en pro de la infancia y para afrontar el conflicto armado. Pero también, como ya se mencionó sobre los espacios relaciones, es decir, la comunidad en conflicto armado. Se integran prácticas, funcionamientos y dinámicas desde los anteojos de los participantes y desde lo que comunica la propia comunidad.

8.4.1 La familia

La familia constituye un lugar medular para la protección y cuidado de los menores. Es vista como una institución encargada del desarrollo infantil. Además de ser un espacio protector ante las circunstancias del contexto (Rodríguez 2004). Pero, cuando se habla de familias en escenarios de conflicto armado, éstas se constituyen bajo otra lógica, pues muestran características únicas. Los cambios que éstas han sufrido a causa del conflicto derivan en inestabilidad, separación y pérdidas. Los cuales se dan por asesinatos, desapariciones, desplazamientos, asilos políticos y privaciones de libertad. Pero también la intranquilidad, el temor recurrente, la ausencia y el deterioro de los lazos familiares.

Cifuentes (2009) menciona que, tener familiares o amigos vinculados a los grupos armados también es vivido como una pérdida al interior de la familia. Lo cual, se identifica en este estudio. Principalmente porque se tiene plena consciencia de las consecuencias brutales que esto conlleva.

Los participantes también hablan de pérdidas materiales, pero con implicaciones más allá de lo material. Se menciona, por ejemplo, cómo dentro del núcleo familiar se han perdido propiedades como tierras, casas, animales y cultivos. Lo anterior ha llevado a una consecuente transformación del nicho afectivo y cultural:

Tener un familiar preso o asesinado va cambiando todo, mi esposo está en cárcel y ha sido un cambio muy grande para mis hijos y para mí porque es difícil saber educarlos sola [...] Todo cambia en la familia [...] Mi esposo era armado por eso está preso, cuando se metió de armado nunca volví a vivir tranquila y aunque se

escuche feo, ahorita que está en la cárcel sí estoy más tranquila, porque pudo ser peor, pudo estar muerto como todos. Además, que no esté conmigo no es tan feo, porque ya estaba acostumbrada, desde que se metió en eso, dejó de venir a la casa, me la pasaba sola, medio convivía con él cuando venía, pero venía muy poco, un fin de semana al mes y pues uno se acostumbra a eso (E13M).

En conjunto, estas situaciones obligan a modificar estructuras, funciones, dinámicas, reglas, valores, pautas de crianza y roles de los miembros. Agrega Cifuentes (2009) que, estas modificaciones responden como una herramienta adaptativa de sobrevivencia, para mantenerse en sus lugares de origen y ofrecer protección a sus miembros.

Por otro lado, es común observar la ausencia de hombres adultos en las familias. Siendo desproporcionada en las comunidades de estudio la cantidad de hombres en comparación a la de mujeres, situación relacionada también la presencia de grupos armados en las comunidades.

Los participantes reconocen que la presencia de conflictos armados ha generado afectaciones emocionales en muchas familias. Como señala Cifuentes (2009) aparecen situaciones de crisis emocional generadas por las amenazas, los riesgos, los miedos, los odios, los dolores, la inseguridad y la desconfianza, así como sentimientos de culpa y de impotencia entre los miembros de la familia, sobre todo de quienes se consideran responsables de ella y se ven limitadas en la protección ante las amenazas que suelen realizarse en contexto de conflicto. Lo que muchas veces ocasiona conductas agresivas como consecuencia de ese ciclo de culpa, rabia, dolor e impotencia genera en los miembros de la familia y los bajos niveles de tolerancia. Sumado a cambios comportamentales como fruto de las situaciones de estrés, las pérdidas, los duelos y la crisis emocional que la incertidumbre y la complejidad del conflicto. Veamos el discurso del siguiente participante:

Donde hubo guerra, hubo fuego y quedan las cenizas y hay muchas familias heridas, sentidas y con mucho dolor, porque les quitaron sus tierras, les quitaron sus casas, les quitaron un familiar o un amigo, y hay mucho dolor en las familias, la gente está dolida [...] Nosotros, por ejemplo, tenemos el dolor de haber perdido a nuestro hijo y de que me sacaron de mi casa y salirse uno de su casa y dejar todo lo que eres, es un dolor eterno, es una tristeza eterna (E28O).

También se observa que cuando algún integrante de la familia se relaciona con los grupos armados, inmediatamente se tiende a relacionar a toda la familia como parte de los grupos, estén o no colaborando con ellos, si bien es cierto que resulta común que toda la familia se involucre en distintas actividades y niveles con los grupos armados, en ocasiones no es así, pero el prejuicio permanece. Además, los líderes de los grupos tienden a controlar a toda la familia, mediante amenazas y acciones graves:

Si trabajas con ellos ya no puedes dejar de trabajar, si decides no trabajar, tienes que irte del rancho a Estados Unidos porque si no te matan o matan a tus familiares, ya no puedes estar con toda tu familia, porque te obligan a irte de tu comunidad y muchas veces también a tu familia (E34O).

Sumado a lo anterior, los miembros de los grupos armados tienden a involucrarse con las dinámicas internas de las familias que viven en las comunidades, sean o no integrantes de los grupos armados. Los líderes de los grupos estipulan reglas que se aplican y se insertan al interior de todas las familias. Estas reglas van modificándose o cambiándose por completo dependiendo al grupo que esté al mando en las comunidades. Cifuentes (2009) menciona que esta intromisión de actores y factores externos en la dinámica relacional de las familias, ocasiona la imposición externa por parte de los grupos armados de normas que regulan la vida cotidiana, la aceptación pasiva, la naturalización y, en algunos casos, la exaltación de los estilos de vida impuestos por los grupos armados. Ejemplos sencillos como la música que se escucha en las familias, los horarios para dormir, la ropa que se les permite o no usar a las hijas, los permisos para salir de casa, incluso la comida con la que se alimenta la familia tiende a estar relacionada a los conflictos y los grupos armados:

A mi niña se le tiene prohibido que ande con faldas cortas cuando llegan los armados [...] uno sabe que eso les llama la atención [...] Puro corrido de narcos ponen en las casas [...] Cuando hay enfrentamientos nosotros nos dormimos y encerramos temprano, aunque no tengamos sueño [...] El rancho se queda quieto [...] Se come lo que les guste a esos hombres, porque son ellos los que luego piden que les vendamos comida o ellos mismos nos traen las comidas para que les hagamos. También cuando hay peleas no nos dejan meter comida y uno come lo que caiga (E24).

Por otro lado, los docentes agregan que un factor crucial para que las niñas y niños colaboren con los grupos armados es la relación que sus padres y madres tengan con estos grupos. Sin embargo, cuando se les cuestiona a las niñas y los niños sobre qué piensan respecto a la colaboración de sus padres en los grupos armados, en su mayoría coinciden estar en contra de ello, en principio por todas las implicaciones negativas que eso conlleva, lo cual denota un potencial ético poderoso que surge como elemento significativo para la construcción de paz.

Sin embargo, los niños y las niñas no están extensos de dilemas en tanto a esta relación, es decir, se reconocen los aspectos negativos, pero también se identifican algunas ventajas: “Está bien que mi papá trabaje en los armados mientras no lo maten. A mí me gusta tener un papá armado porque me compra cosas y nos da dinero” (E106). Además, la estrecha relación de miembros de la familia pertenecientes a los grupos armados ha permitido que los menores se familiaricen y naturalicen actividades ilegales, como lo menciona la siguiente participante: “He visto muchas armas y cargadores y pistolas de mano. De verdad no miento y he agarrado muchas para ayudarle a mi papá” (E92).

Es importante mencionar que una de las razones por las que las familias colaboran con los grupos armados, se debe principalmente a que estos grupos son de los pocos empleadores que existen en las comunidades. En la actualidad, agregan los participantes, la cantidad de familias que trabajan para los miembros de los grupos armados ha disminuido de manera considerable. Sin embargo, laborar para los grupos armados sigue siendo una opción en las familias.

Por otro lado, los padres y las madres reconocen que su labor es crucial en estos escenarios marcados por la violencia. Agregan lo importante que resulta que al interior de la familia no haya violencia. Sin embargo, señalan también que es complejo criar sin violencia, en particular en estos escenarios donde la violencia se ha convertido en un medio para relacionarse. Siendo común que la violencia cotidiana del contexto se internaliza y naturaliza en los hogares, surgen así nuevas formas de relacionarse impregnadas por conductas y discursos violentos, mostrando un deterioro en los lazos familiares. Como dicen Valencia, Fajardo y Ospina-Alvarado (2015) la violencia al interior de la familia surge como respuesta a la violencia misma. Los padres y las madres aceptan que la violencia ha sido y es parte de la crianza, ellos y ellas fueron educados así y así mismo están educando a sus hijos.

Un hallazgo con mucho potencial en próximas intervenciones se relaciona a que en su mayoría los participantes externaron no tener herramientas para criar sin violencia. Tienen la voluntad, pero no los recursos. Siendo un área de oportunidad para otros estudios. Este resultado es valioso, puesto que, aún y bajo todas las condiciones de violencia que se viven en las comunidades, hay una búsqueda y necesidad latente de modificar conductas y pensamientos.

Por su parte, los docentes agregan que el papel de los padres y madres en la crianza y cuidado de los hijos es esencial para prevenir que los hijos e hijas se relacionen con los grupos armados, muchas veces son los padres y madres las que motivan a sus hijos para insertarse en los grupos ilegales. Esta situación está fundamentada por las necesidades económicas que se sufren en las comunidades donde se llevó a cabo el estudio. Por otro lado, los docentes observan conflictos graves entre las familias de las comunidades. En particular entre las familias que tienen integrantes en los grupos armados y las que no. Causando fracturas en las relaciones sociales en la comunidad. Siendo otra consecuencia de la presencia de los grupos armados en las familias.

8.4.2 La comunidad

La comunidad es clave en la protección de las infancias en conflictos armados, es un escenario capaz de generar actitudes, conductas, valores y estrategias de respeto y cuidado. Sin embargo, la manera en la que operan los conflictos armados rompe con el orden habitual de la comunidad, viéndose muchas veces amenazada y en riesgo (Escalante, 2012). Incluso es común que los integrantes de los grupos armados del crimen organizado se apropien de los espacios públicos de las comunidades, usándolos para sus actividades ilícitas y para generar temor y control en los habitantes de la comunidad, convirtiéndolos en espacios inseguros.

Agrega Moreno y Toledo (2012) que, al encontrarse con una pérdida de los espacios públicos, la comunidad pierde la posibilidad de socializar y, por tanto, de fortalecerse y unirse para generar redes en pro de iniciativas para la protección de sus miembros. Tal cual se encontró en esta investigación. En primer lugar, el debilitamiento del sentido de comunidad se encuentra latente en los hallazgos. El conflicto armado y la presencia de grupos armados han generado un quiebre en las relaciones sociales. En las tres

comunidades donde se llevó a cabo la investigación se observan relaciones fragmentadas, es decir, existen pocas relaciones de confianza y respeto entre los miembros; vecinos, familias y en los distintos espacios sociales. Ello a pesar de ser comunidades pequeñas.

Agregan los participantes que, antes de los conflictos armados las relaciones eran estrechas y amigables al interior de las comunidades, lo que fue cambiando en la medida en que los grupos armados se insertan en las comunidades. Con la llegada de éstos, los habitantes se dividieron en dos bandos; los que estaban a favor de los grupos y los que estaban en contra. Lo anterior se relaciona como dice Cifuentes (2009) a conflictos comunales internos, generados por la simpatía o la adscripción de los miembros de la familia a grupos diferentes y de un debilitamiento de la confianza en aquellos con quienes tradicionalmente se habían tejido lazos de amistad y compañerismo. Esta situación dividió incluso a familias enteras. Limitando toda posibilidad de hacer comunidad, donde hay una mínima socialización y pocas redes de apoyo: “La gente en la comunidad te miran como enemigo, unos con otros. Nos cuidamos de todos, nos vemos como enemigos” (E38).

Por otro lado, al ser comunidades de conflicto, sus miembros suelen aislarse como mecanismo de protección, esta situación está relacionada a dos principales razones: el temor a enfrentamientos y a órdenes directas de los líderes de los grupos armados en tanto la restricción de reunirse. Menciona Cifuentes (2009) que lo anterior provoca que la dinámica comunitaria empiece a ser dominada por la lógica que imponen los actores del conflicto y a su vez el debilitamiento en la organización y los cambios en la estructura de poder y las relaciones de solidaridad comunitaria.

Por otro lado, se observa cómo las comunidades han generado dinámicas internas para funcionar pese al conflicto. Ante ello, Soussa (2004) menciona que es común que dentro de estas dinámicas se generen relaciones cercanas con los miembros de los conflictos armados, haciendo alianzas, inclusive legitimando y protegiendo sus acciones.

Referente a las niñas y niños, se diseñó una sesión en el taller dedicada a trabajar cartografías comunales, esta técnica de generación de información permitió visibilizar las representaciones infantiles sobre su comunidad y la identificación de los territorios, es decir, sentidos territoriales de los distintos espacios de la comunidad:

Figura 7
Mi comunidad "Cartografía comunal" de niñas y niños



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Como resultado, se logran identificar con mayor claridad los espacios seguros e inseguros, agradables y violentos de la comunidad. Las niñas y los niños reconocen como espacios inseguros y violentos, los lugares donde habitan o conviven los miembros de los grupos armados. Agregan cómo los grupos armados se apropian de territorios públicos usados por niñas y niños. Además, concluyen que, las comunidades donde habitan son inseguras. Sin embargo, suelen sentirse más seguros al interior de éstas que fuera de ellas, incluso con presencia de grupos armados.

Cabe señalar, que las comunidades de estudio muestran un alto índice de marginación. Las viviendas en su mayoría son de adobe, piso de tierra y techos de láminas. Por lo menos la mitad cuentan con electricidad y agua potable. Pocas son las que tienen servicio de drenaje, y en dos de ellas no hay servicio de telefonía e internet. Referente a los servicios públicos que existen en las comunidades y que muestran una infraestructura, se encuentran las escuelas, las pequeñas capillas y únicamente en una de las tres comunidades la clínica comunitaria. En relación con los servicios privados, sólo se identifican pequeñas tiendas de abarrotes surtidas en su mayoría por productos básicos y productos que consumen los grupos armados; bebidas alcohólicas, aguas embotelladas, gaseosas, cigarrillos, energizantes, gasolina, artículos de limpieza personal y analgésicos. Además, las tiendas suelen estar al servicio de los grupos armados. Por el día funcionan como comedores y por las noches como centros de recreación, donde suelen jugar baraja, escuchar música y consumir alcohol.

Sobre la ocupación y empleos de los miembros de la comunidad. En la actualidad hay pocas personas que trabajan con los grupos armados. Esto se debe principalmente a que muchas de esas personas desgraciadamente ya no están con vida, algunos otros se encuentran desaparecidos, privados de su libertad, o son parte de la población desplazada o refugiada en Estados Unidos por asilo político. Generalmente, las personas que trabajan con los grupos armados son personas que llegan a la comunidad a vivir, pero que no son de la comunidad. El resto de la población que habitan las comunidades, y que se han resistido a colaborar con los grupos armados, han logrado financiarse porque tienen tierras o ganado. Otros, reproducen y venden chivos y cerdos. Sembrando y cosechando limón, sorgo, ajonjolí y maíz. Asimismo, algunos mencionan tener familiares en Estados Unidos que mandan remesas, o ellos mismos han estado trabajando en Estados Unidos por temporadas lo que les ha permitido tener ahorros para trabajar la tierra.

Figura 8

“Mi papá llegó del norte y trajo dinero para fumigar el sorgo. Aquí estamos él y yo en la parcela fumigando”



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Figura 9

“Mi papá trabaja en el ajonjolí, se puso un sombrero para el sol. Mi mamá cuida las chivas y las lleva a pastar y a tomar agua”



Taller con olor a verde limón. Registro propio

8.5 Estado: *Policías, Federales y Soldados*

El objetivo principal de esta categoría fue analizar el papel del Estado y sus principales figuras de seguridad, por un lado, para controlar, disminuir y prevenir la violencia y sus implicaciones en el conflicto armado. Y por otro, para proteger y garantizar los Derechos Humanos de las niñas y niños. Asimismo, se da cuenta de las propuestas que los participantes, en tanto lo que se podría realizar desde el Estado para lograr este fin.

En principio el Estado está obligado a brindar protección y seguridad a todos sus miembros. Más aún cuando se trata de grupos en condición de extrema vulnerabilidad, donde su responsabilidad es mayor. Incluso un mandato constitucional derivado de dos fuentes fundamentales: de su compromiso con la protección de toda su población frente a amenazas tanto internas como externas -artículos 4, 16, 24, 25, 27, 89, 133- y de la serie de compromisos internacionales que ha asumido como resultado de su activa participación en foros como la ONU y en el sistema interamericano, y la ratificación de tratados internacionales vinculantes en materia de Derechos Humanos, como: la CDN ratificada en 1990. La Convención de Ginebra, el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres, niñas y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, ratificado en el 2003, el Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil

y la acción inmediata para su eliminación, ratificado en el 2000, y finalmente el Protocolo Facultativo de la CDN relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados (SRE, 2012; REDIM, 2011).

En relación con el Protocolo relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados, el Estado mexicano se comprometió desde el 2002 a seguir con todas las indicaciones de dicho documento (SRE, 2012). El cual busca proteger a los menores de 18 años del reclutamiento y de su uso en hostilidades (ONU, 2001). En particular, este Protocolo es un tratado que compromete a todos los Estados Miembros a luchar por la promoción y la protección de los derechos del niño. Reafirmando que, los derechos del niño requieren una protección especial ante los efectos generales por los conflictos armados, y por sus consecuencias a largo plazo para la paz, la seguridad y el desarrollo (ONU, 2000b). En ese sentido, es importante analizar qué tanto se están cumpliendo estos compromisos desde la mirada de los participantes.

8.5.1 Iniciativas e intervenciones

Los participantes coinciden en que no hay acciones y estrategias del Estado dirigidas a garantizar el bienestar de las personas que viven en comunidades de conflicto. Agregan, que si bien actualmente el gobierno mexicano encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, ha puesto en marcha algunos programas de asistencia social como: Jóvenes Construyendo el Futuro, donde son varios beneficiados en las comunidades. No son acciones dirigidas a esta población en particular. Sin embargo, de manera indirecta han permitido que varios jóvenes no se vean en la necesidad de trabajar para los grupos armados:

Un programa que yo vi que sirve mucho es el de los jóvenes que los ponen a trabajar y ganan dinero. Ese programa es muy bueno porque puede mantenerlos ocupados y a la vez ganan dinero, porque muchas veces por ganar dinerito hacen muchas cosas que no están bien, como ser armados (E28).

Sin embargo, se evidencia la falta de estrategias claras y dirigidas a estas comunidades. En particular, los participantes mencionan la falta de estrategias en tanto reconstrucción y recuperación del tejido social:

Los gobiernos nunca han hecho nada para la paz. Los programas que se llevaban a cabo eran más de infraestructura, pero no de intervención social [...] Ahora que dan lo del programa de los ninis, donde les dan trabajo a los jóvenes, pero eso no cura el daño que les han hecho (E2).

Además, los participantes coinciden en que la mayoría de las respuestas que el Estado han mostrado a fin de controlar a los grupos armados criminales se han basado principalmente en la militarización, en políticas centradas en el control coercitivo por las fuerzas de seguridad. Como señala Save the Children (2017) estas iniciativas de caracterizan por usar la represión punitiva a través del sistema penal, generando una progresiva militarización de la policía y sus operativos, y una atribución de competencias en materia de seguridad ciudadana al ejército. Revictimizando a las comunidades. La CIDH (2015) menciona que estas medidas no se basan en enfoques de prevención, o en programas de inversión social y promoción de derechos. Es decir, son políticas que no toman en cuenta las causas estructurales y las consecuencias específicas de estos contextos. En consecuencia, estas políticas no responden a la prescripción de protección integral de la niñez, menos toman en consideración su interés superior, y a su vez no han logrado obtener respuestas eficaces y duraderas al problema.

La respuesta común del Estado frente al involucramiento y la utilización de niñas y niños en actividades del crimen organizado, es a través del sistema de justicia juvenil, donde las niñas y niños no son considerados como víctimas de una serie de vulneraciones acumuladas a sus derechos, sino como infractores de la ley penal. De ahí que, en los resultados de esta investigación, se identifiquen varios casos de menores de edad detenidos, incluso algunos menores que están de regreso en las comunidades, después de haber estado en el reclusorio. Algunos otros comentan que durante su detención sufrieron de tratos crueles, amenazas y exceso de fuerza por parte de la seguridad del Estado. Asimismo, se encontró que hay casos de menores de edad en condición de desaparecidos, pero también menores que han sido asesinados en el contexto del conflicto. En cuyos casos las investigaciones se caracterizan por la lentitud e incompetencia de las autoridades. Quedando a la luz un tema de impunidad. En tanto, los resultados de estas políticas más que minimizar la situación de violencia, ha agudizado la misma.

Por su parte, la CIDH (2015) menciona que una de las claves para responder al desafío de la inseguridad que presentan los entornos de conflicto, es la denuncia por parte

de los ciudadanos y su colaboración con las autoridades. Para ello, es necesario contar con un sistema de denuncia fácilmente accesible y seguro. En relación con las infancias, debe contarse con mecanismos de denuncia especializados y adaptados para las niñas y niños. Sin embargo, el Estado mexicano, muestra deficiencias en tanto protocolos de seguimiento a denuncias en el marco de un conflicto como el que se vive en el estado de Michoacán. Los participantes mencionan no identificar instancias específicas para realizar estas denuncias. Además, se tiene una tendencia generalizada a desacreditar completamente las acciones de las instituciones gubernamentales, en particular de las estatales, donde se abordan infinidad de actos de corrupción, mismo que han generado la desconfianza de la mayoría de los participantes. De ahí que, no se hayan realizado los procedimientos legales en relación con las niñas y niños desaparecidos y asesinados en el marco del conflicto. Asimismo, mencionan que, en algunas ocasiones han tenido la intención por denunciar, pero se han encontrado con inconsistencias, malos tratos e incluso amenazas por parte de las instituciones de seguridad.

8.5.2 Medidas necesarias

Las propuestas que los participantes mencionan en torno a las acciones que desde el Estado se podrían implementar para mejorar la protección de las niñas y los niños, van dirigidos a la enseñanza de oficios:

Yo pienso que sería muy bueno que se den programas para enseñarles a los muchachos que hay otras maneras de obtener un ingreso, por ejemplo, puede ser como talleres de electricidad, albañilería carpintería ese tipo de programas podría servir para que los muchachos sepan en que ocupar su tiempo (E3).

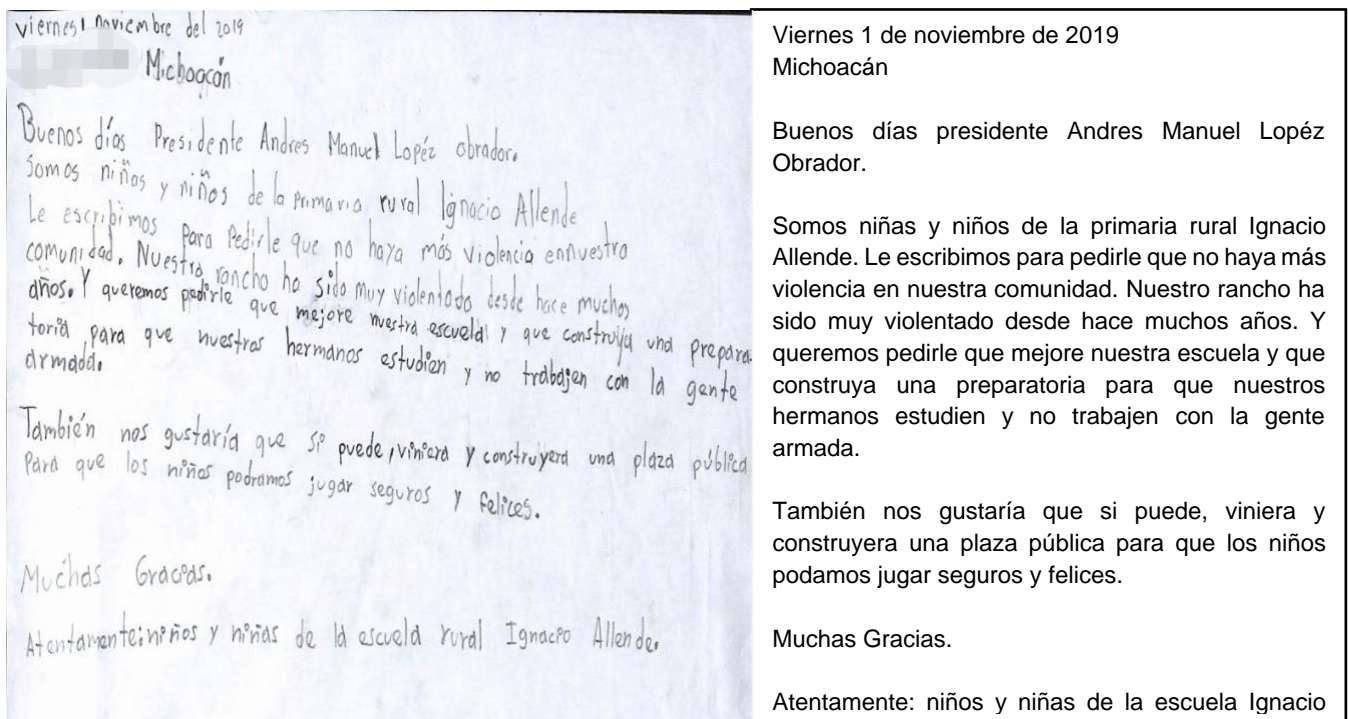
Mientras que las niñas y los niños agregan la importancia de no permitir que los propios grupos de seguridad del Estado violenten las comunidades, en ese sentido consideran importante evitar que entren a estos territorios. Pero, también reconocen que es necesario que los grupos armados del crimen organizado salgan de las comunidades. Asimismo, mencionan que mejorar la infraestructura de los espacios públicos, entre ellos los espacios de juego como las canchas y las escuelas es vital para ponerle fin de la violencia:

Sería bueno que pusieran luz en los ranchos donde aún no hay, para que podamos jugar [...] Que nos ayuden para comprar libros para la biblioteca de la escuela y así uno pudiera leer muchos libros y aprender otras cosas de no violencia [...] Si tuviera al presidente de México enfrente le diría que arregle los juegos y arregle la escuela para que los niños fueran más felices aquí y no hubiera más violencia (GF10).

Es interesante observar cómo los niñas y niños son sujetos activos que participan y proponen, y, además, como se observó en el programa, se comprometen y realizan acciones para el cambio. Ante eso, el Estado debería asumir responsabilidades en su protección. Por ejemplo, durante el programa de intervención, las niñas y los niños participantes realizaron por iniciativa propia una actividad bastante original, donde, de manera colaborativa escribieron una carta al presidente de la República Andrés Manuel López Obrador:

Figura 10

Carta al presidente de la República Mexicana. Andrés Manuel López Obrador



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Lo anterior, es sólo un ejemplo de las múltiples posibilidades que existen para intervenir en las comunidades de conflicto. El Estado tendría entonces que situar a

diferentes niveles de intervención. En síntesis, el Estado mexicano no tiene leyes y decretos institucionales dirigidos a la protección y atención de las infancias en conflicto. Esta ausencia se refleja en vacíos sustanciales de estrategias e iniciativas, lo que apunta indudablemente a un asunto de Derechos. Recordemos que, los derechos del niño requieren una protección especial ante los efectos generales por los conflictos armados. Donde, nuevamente las acciones de los Estados no han sido suficientes para respaldar una adecuada protección y por ende garantizar estos derechos (CIDH, 2015). Esta afirmación se argumenta a partir de los fallos sistemáticos de las políticas que se han emprendido. Ante eso, fue necesario incorporar el siguiente apartado.

8.6. Derechos Humanos: *Tienes el derecho a estar protegido en caso de un conflicto armado*

El objetivo de esta categoría va dirigido a indagar sobre los Derechos Humanos, en particular sobre los Derechos de la infancia. Nos interesa identificar el reconocimiento de éstos, así como las funciones e implicaciones que tienen específicamente en el contexto estudiado. En ese sentido, nos interesó analizar los derechos que las niñas y los niños consideran y experimentan, cómo los viven y se manifiestan en su cotidianidad, así como buscar identificar si existen vulneraciones y en qué sentido. Al mismo tiempo, consideramos conveniente conocer las percepciones no sólo infantiles, sino también de las familias y los docentes, de ahí que se incorporen sus voces.

8.6.1 Percepciones

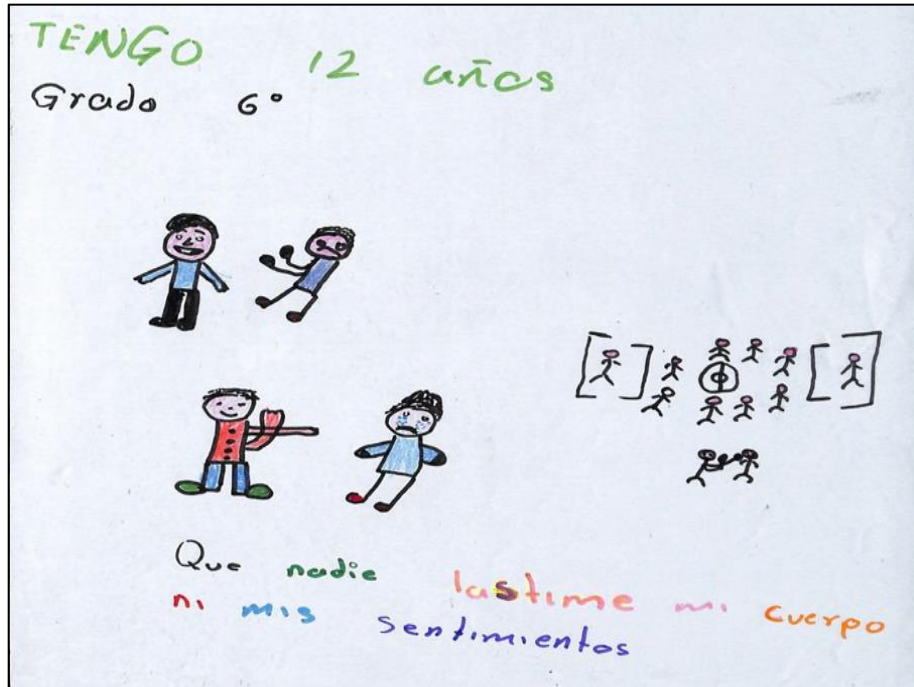
Las niñas y los niños tienen poca claridad sobre los Derechos de la infancia y de manera general sobre los Derechos Humanos. El desconocimiento de los derechos conlleva a que los sujetos trasgredan los lazos de respeto, al desconocer las prácticas y los mecanismos. Ante eso, La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2015) menciona que, si las niñas y los niños que viven en contextos de conflicto desconocen los Derechos Humanos, son doblemente vulnerados. Por un lado, el desconocimiento de los Derechos aniquila cualquier posibilidad de exigir ser tratados bajo un lente de Derechos, pues no se tienen los recursos, ni los argumentos para articular ideas en torno a su propia protección. De ahí que se incorporara una sesión del taller correspondiente al tema Derechos

Humanos: Las niñas y los niños tienen derecho a tener derechos. De entrada, el surgimiento de esta sesión se da justamente después de los resultados del diagnóstico y de las necesidades que se arrojaron en la fase uno de la investigación acción, al realizar la adaptación del taller que se llevaba como propuesta, los participantes asintieron que sí consideraban necesaria esa sección.

Por tal situación se procedió a realizar ajustes a la misma para su aplicación. En concreto, los resultados de esta sesión arrojan que hubo un proceso de construcción de aprendizajes significativos en las niñas y niños. Como se mencionó con anterioridad, al finalizar cada sesión, se realizaba una actividad que permitiera evidenciar los aprendizajes construidos durante el mismo. En la sesión se realizó un cierre con la adaptación del juego: caricaturas presentan, donde se les dio una serie de indicaciones, por ejemplo; tipos de Derechos Humanos, derechos de las niñas y los niños y funciones los Derechos Humanos, en el primer punto los participantes mencionaron aspectos como: “Ahora sí pueden votar las mujeres”. “Derecho a la vida” (E65). “Derecho de los niños a participar y opinar” (E80). “Que tenemos derecho a hablar” (E82). “El derecho a estudiar” (T1). Al igual, cuando se les cuestiona el para qué sirven los Derechos Humanos, sus respuestas van desde: “Para cuidarnos” (T5). “Para protegernos” (T3). “Sirven para que las mujeres no sean menos que los hombres” (T2). “Para defendernos” (E45).

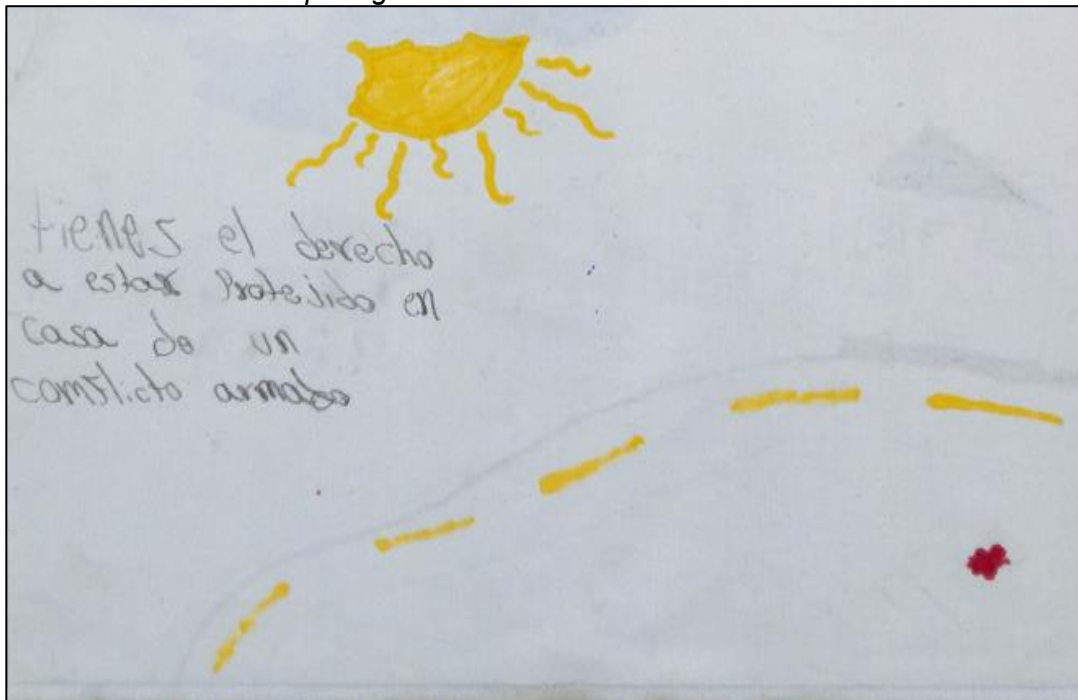
En concreto, el taller no sólo logró difundir los Derechos de la infancia acordes con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino también abonó en la contribución del conocimiento y preservación de los derechos de la infancia en los participantes. Al mismo tiempo se lograron localizar ejercicios de Derechos Humanos en sus espacios inmediatos, como la escuela, la casa, la comunidad. Lo anterior puede apreciarse en actividades elaboradas durante esta sesión del taller, actividades como: Descubriendo mis Derechos, donde al final de la actividad, dibujaban derechos que desearían se respetarán en su escuela y comunidad. Algunos ejemplos son lo siguientes:

Figura 11
"Que nadie lastime mi cuerpo ni mis sentimientos"



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Figura 12
"Tienes el derecho a estar protegido en caso de un conflicto armado"



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Figura 13

“Tener una escuela para aprender y ser mejor”

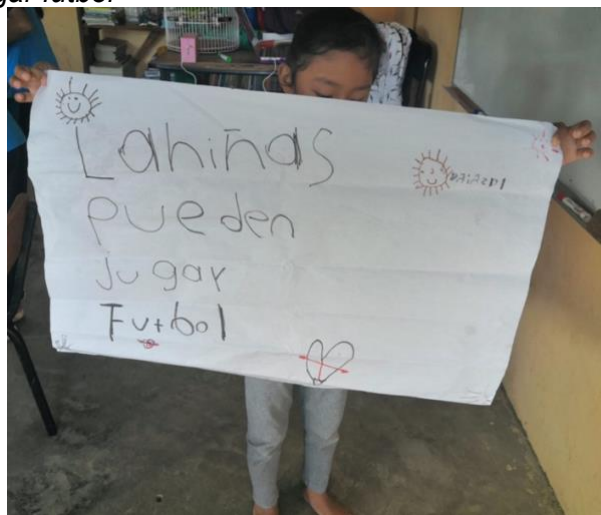


Taller con olor a verde limón. Registro propio

La sesión logró en conjunto propiciar la participación infantil, que además es un derecho, y a su vez visibilizar los derechos de las niñas y los niños en la comunidad, con un ejercicio que ellos realizaron llamado: ¿Sabías qué? donde colocaron mensajes elaborados por ellos y ellas mismas, éstos fueron colocados estratégicamente al interior de la escuela y en algunos puntos de las comunidades.

Figura 14

“Las niñas pueden jugar fútbol”



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Figura 15

“Los niños deben ir a la escuela”



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Reconocen que se puede hacer uso de esos derechos. Por ejemplo, se les pidió a los participantes que realizaran en equipos algunas cartas dirigidas a niñas y niños que, al igual que ellas y ellos están en contextos de conflictos armados. Esta actividad surgió con una adecuación del momento, es decir fue improvisada a partir de las inquietudes de las propias niñas y niños que viven en entornos similares. En ese sentido, en sus cartas, hacen uso de manera reiterada de los Derechos Humanos, incluso apropiándose de éstos. Siendo vistos como agentes protectores de las infancias, del cual se puede hacer uso.

8.6.2. Implicaciones

En escenarios de conflictos armados, las infancias se ven violentadas desde todas las modalidades posibles. En especial existe una violación sistemática de la mayoría de sus Derechos Humanos: existencia, desarrollo, protección, libertad, educación y participación. Esto implica consecuencias graves en el desarrollo integral, afectando las funciones cognitivas, sociales y por supuesto emocionales, además de verse en riesgo, exponiendo su vida e integridad personal (CIDH, 2015). Veamos pues, cómo aparecen estas vulneraciones en la investigación. Principalmente abordaremos los derechos a la existencia

-salud y alimentación-, derechos de desarrollo -educación, juego y esparcimiento-, derechos de participación y derechos de protección.

Referente a los derechos de existencia, la Declaración y la CIDH reconocen claramente el derecho a la vida, así como el derecho de toda persona a que se respete su integridad física, psíquica y moral, y a no ser sometido a torturas, penas, tratos crueles e inhumanos (CIDH, 2015). En cuyo caso, se ha evidenciado a lo largo de este capítulo cómo este derecho está siendo vulnerado, incluso en su máxima expresión, como la muerte. Pero también, desde la salud y la alimentación. Las niñas y los niños tienen poco acceso a la salud, relacionado a la presencia de grupos armados en las comunidades. Por ejemplo, hay pocas posibilidades de movilizar a un menor enfermo en medio del conflicto. Incluso la probabilidad de que un médico entre a la comunidad es nulo.

Si bien, en una de las tres comunidades funciona la clínica comunitaria, ésta no está acondicionada para atender a personas de gravedad, además de carecer de medicamentos. Agrega Humanium (2018) que el derecho a la salud en contexto de conflicto, también se ve impedido por la destrucción de infraestructuras y servicios básicos como hospitales. Pero también por lo común que resulta que los encargados de regular y dar servicios de salud se vean impedidos en el acceso a las comunidades de conflicto. Lo que impide que las niñas y niños accedan a la sanidad y a otros cuidados.

En la investigación se encontró que los espacios destinados a la salud suelen ser ocupados arbitrariamente por los miembros de los grupos armados, así como del capital humano, como los médicos y las enfermeras para su beneficio particular. Situación que ha limitado el acceso a la salud del resto de las personas de la comunidad, en particular de las niñas y niños:

Venimos a traer a mi chiquillo por un piquete de alacrán, pero cuando llegamos no estaba el médico, se lo habían llevado los armados para que vieran a un herido de bala que tenían en el cerro y la clínica estaba cerrada. Gracias a Dios el encargado de orden tenía ampollitas para el piquete de alacrán sino se me muere el niño (E11).

Respecto a la alimentación, ésta asociada a una vulnerabilidad demográfica, pues la disponibilidad de alimentos y de acceso a los mismos son restringidos por las mismas condiciones del conflicto armado (Humanium, 2018). Tal como se observó en la

investigación, en donde es evidente la afectación atribuida directamente a la vulneración de su derecho a la alimentación. Durante enfrentamientos armados, es común que no se permita acceder a alimentos. Sumado a la falta de recursos económicos de las personas de la comunidad.

En relación con los derechos de desarrollo, se sabe que los conflictos armados vulneran el derecho a la familia y a la educación. Sobre la familia, podemos agregar que la mayoría de los participantes han perdido a alguno de sus padres o hermanos por los conflictos armados. Como se abordó en la categoría de infancia. En esta población se identifica un alto índice de niñas y niños huérfanos, lo que vulnera directamente el derecho a una familia.

Sobre el derecho a la educación, se encontró que los conflictos armados modifican el funcionamiento de las instancias educativas. Como menciona Appiolaza (2013), debido a los enfrentamientos las escuelas se ven dañadas, surge la inestabilidad de los docentes y poca asistencia de los niñas y niños. Siendo situaciones que paralizan el desarrollo de las clases, por ende, los procesos de aprendizaje y enseñanza. De ahí que se hable también de bajo rendimiento académico, altas tasas de deserción escolar y desescolarización en zonas de conflictos armados:

Cuando hay enfrentamientos la escuela se cierra, se cierra por meses, hasta que todo vuelve a la normalidad el maestro vuelve venir [...] Cuando regresan a clases los niños ya no quieren ir a la escuela, es un batallar para que vayan [...] Imagínate, ¿qué crees que aprendan? Si van un mes sí y tres no (E24).

Los participantes agregan la falta de acceso a ciertos niveles educativos, por ejemplo, en una de las tres comunidades de estudio, no se tiene acceso a nivel preescolar, en particular por la falta de estudiantes, lo que ocasiona que no se tenga en número mínimo de niñas y niños para gestionar la llegada del docente, aún y con que hay instalaciones para ello. Esta falta de estudiantes se relaciona con la cantidad de familias que han dejado la comunidad a causa de los conflictos.

Bajo el derecho de desarrollo, una de las principales violaciones que los conflictos armados producen en las niñas y los niños, es el derecho al juego y esparcimiento. Recordemos que, el juego y la recreación se constituyen en uno de los escenarios más importantes para la socialización y constitución de subjetividad de las niñas y niños, el cual

se ve agrietado y permeado por las armas, principalmente por la presencia de grupos armados en sitios cercanos a las viviendas y las escuelas donde se encuentran los menores. Sin embargo, también se observó que, los participantes encuentran espacios para el juego, incluso en ambientes hostiles.

Sobre los derechos de participación, y pese a ser reconocidos como derechos fundamentales para el desarrollo de las niñas y niños, y como una herramienta de gran potencia para su prevención, protección y atención en los conflictos armados, su vulneración es un tema poco estudiado y reconocido (Niño, 2012). Ante eso, se encontró que la participación en particular de las niñas se ve reducida, debido a los riesgos generados por la presencia de actores armados. Las niñas son restringidas en varias situaciones por vivir en una zona de conflicto y por ende de presencia de grupos armados, viéndose afectada y minimizada su participación en espacios sociales. Además, la presencia de los grupos armados ha limitado los espacios de recreación, espacios idóneos para la participación y formación infantil.

Por su parte, los derechos de protección de las niñas y niños en contextos de conflictos armados han sido también violados. A partir de cuatro fenómenos: 1. Homicidios y afectación de la integridad física, 2. Reclutamiento, 3. Violencia sexual basada en género y 4. Desplazamiento forzado (CIDH, 2015). Referente al reclutamiento, se encontró que, los grupos armados del crimen organizado se aprovechan de las condiciones para captar menores, muchas veces mediante engaños, amenazas y violencia. Situaciones que se agravan en condiciones de exclusión y pobreza pues la vinculación a estos grupos es vista algunas veces como una oportunidad para generar ingresos. Pero también para reconocimiento, poder y respeto:

Me gustaría ser armado, más que nada por las armas y el dinero [...] Toda la gente les tiene respeto, porque son poderosos, porque traen dinero. Aunque no es fácil llegar a ser jefe de armados, que es lo que a mí me gustaría ser [...] Mi mamá no quiere que yo sea armado, pero sí ellos dicen que sea, tendré que entrarle, ellos mandan aquí, o haces lo que ellos quieren o te matan y a tu familia también (E21).

Tal como menciona la CIDH (2015), en la investigación se identificó que, los grupos armados hacen uso de drogas para incitar a los menores en un primer momento a incorporarse a la organización criminal y en un segundo momento para manipular su

pertenencia indefinida. De ese modo, se identifica que el consumo y la adicción a las drogas es una estrategia de reclutamiento por los grupos armados que están en las comunidades de estudio. Recordemos también que, el reclutamiento es catalogado como una de las peores formas de trabajo infantil, en tanto es una forma de explotación laboral extrema donde las niñas y niños ponen en riesgo su vida e integridad (Defensoría del Pueblo, 2002).

Relativo a la violencia sexual basada en género, en anteriores investigaciones, se encontró que las niñas son afectadas de forma distinta que los niños. Las niñas se ven vulneradas en sus derechos sexuales, generalmente son víctimas de violencia sexual, forzadas a mantener relaciones sexuales con integrantes de los grupos criminales (Amnistía Internacional, 2018). En tanto, en la investigación se encontró que sí se han dado casos de violaciones sexuales a niñas en el marco de conflicto, pero estas se llevaron a cabo por parte de grupos de seguridad del Estado como los Federales. A pesar de ello, no existen políticas ni programas competentes para restaurar y prevenir estas atrocidades.

8.7. Educación, escuela y docencias: *De adobe, con cinco pilastras de madera, láminas blancas, bardas altas y dos ventanas*

En este apartado, se abordan las temáticas en torno a la educación, la escuela y las implicaciones de ejercer la docencia en zonas de conflicto armado. En un primer momento, se exponen las representaciones que tienen los participantes sobre educación y escuela, con la finalidad de analizar las potencialidades que se tienen mediante éstas, en particular sobre la escuela como espacio físico y simbólico. Con la intención de generar reflexiones e iniciativas relacionadas a la construcción de paz y resolución de conflictos.

Asimismo, se abordan los efectos de los conflictos armados en las escuelas donde se llevó a cabo la investigación y en los docentes participantes. Además, se busca indagar sobre el papel de la escuela en la protección de las infancias. Lo anterior resulta relevante porque investigaciones anteriores apuntan a que el impacto de los conflictos armados en las niñas y niños siempre estará asociado a la educación. Incluso, los lentes internacionales han prestado mayor atención a este eje que a otros. Se ha hecho hincapié en los últimos años, sobre la función esencial de la educación en la resolución pacífica de los conflictos, apuesta que se comparte en esta investigación.

8.7.1. Educación y Escuela

Las niñas y los niños relacionan la educación con las reglas sociales de comportamiento, al mismo tiempo que, reconocen que la educación es valiosa, sobre todo porque implica conocimientos que permiten tener una buena relación con los otros y las otras. Al mismo tiempo, las niñas y los niños no relacionan educación con escuela, comparado con los adultos, los cuales incluso usan educación y escuela como sinónimo. Por su parte las niñas y los niños relacionan la educación con reglas de comportamiento, disciplina y al correcto seguimiento de indicaciones y órdenes.

En tanto, cuando se les pregunta a los adultos sobre la educación, éstos tienden a relacionarla inmediatamente a su importancia. Es decir, no se aborda qué se entiende por ella, sino la importancia de ésta, y de manera particular lo valiosa que resulta en escenarios de conflicto. Señalan cómo la educación posibilita a las personas a buscar otros caminos y medios distantes de la violencia. Los padres y madres agregan, que la educación permite acceder a otros trabajos y, por ende, formas de vida distintas a las que ellas y ellos han tenido. Inclusive, reconocen la educación como una posibilidad y medio para evitar que los menores se involucren en los grupos armados del crimen organizado.

La escuela es vista por todos los participantes como un espacio que permite adquirir conocimientos valiosos y sustanciales para la vida, desde el aprender a leer y escribir, hasta el poder acceder a un empleo legal y bien remunerado. Pero también, permite desarrollar otras capacidades, entre ellas, rechazar la violencia. En concreto, la escuela es vista como uno de los lugares más importantes de las comunidades. Sin embargo, como institución con cierto grado de autonomía y poder, como señala Márquez (2009) “se ha quedado corta en ese deber ser de la educación frente al conflicto armado” (p. 209). En ese sentido, la apuesta sería que se buscará que la escuela deje de ser instrumento para los conflictos armados.

Por su parte, los padres y madres de familia agregan que incluso los docentes no saben cómo abordar temas de violencia y conflicto en clases, evidenciando una falta de posición contra de la violencia que se vive en las comunidades:

La escuela es importante para disminuir la violencia, porque los niños no se interesan por las armas. [...] Pero a mí me parece que los maestros no hacen nada

para eso [...] Es importante que vayan a talleres o cosas de ayuda donde de verdad se hable con ellos sobre la violencia (E30).

A su vez, las madres y padres de familia tienden a relacionar la escuela con la figura de los docentes, de ahí que sus percepciones dependen de la relación y concepción que se tenga sobre el docente en turno. En su mayoría, identifican que la escuela ha perdido seriedad, pues los docentes son vistos como poco responsables en su profesión, inestables e inactivos en la comunidad. Lo cual se contrapone con lo dicho por las niñas y los niños, quienes expresan aprecio y reconocimiento al docente, lo que representa un importante potencial: “La maestra es cariñosa, nos trae cosas, nos canta, nos enseña a leer y escribir, a mí me gusta mucho que sea mi maestra, es la mejor maestra que he tenido y la quiero mucho” (E50). Lo anterior resulta interesante de analizar, en particular porque las niñas y niños afirman que los docentes en sus prácticas cotidianas suelen ejercer violencia física y psicológica en contra de ellas y ellos. Situación que no ha modificado su percepción sobre los docentes, debido a que no conocen otros docentes más que esos, sin tener elementos para comparar el trato de unos con otros. Pues generalmente las niñas y niños tienen el mismo maestro durante todos los años escolares.

Por otro lado, se identifica que, la presencia de las niñas y niños a la escuela es mayor que en años anteriores. Actualmente se busca que todos los menores estén siendo escolarizados. Sin embargo, se identificaron menores en edad escolar que no asisten a la escuela. En cierta forma, los padres y madres responsabilizan a los menores de tomar la decisión de desertar de la escuela:

Mis hijos no estudiaron toda la primaria, ellos ya no quisieron estudiar más y qué va a hacer uno, ellos no quisieron, es su asunto [...] Mi esposo los puso a que le ayudarán en la parcela, estudiaron hasta tercero o segundo (E75).

Los docentes coinciden en que las niñas y niños que asisten a la escuela lo hacen por decisión propia, es decir, las madres y padres no motivan, ni obligan a éstos a acudir a la escuela. A pesar de que se menciona en repetidas ocasiones que les resulta valioso que sus hijos sean escolarizados, los docentes señalan que, si bien los padres hablan de la importancia de la escuela, en la práctica la desvalorizan y no se comprometen y responsabilizan de la asistencia de los menores a las instancias escolares. Ante ello, los docentes reconocen que, mediante los programas de asistencia del gobierno, donde se les

otorgan becas a los menores que asisten a la escuela, la presencia de las niñas y los niños se ha estabilizado. Sin embargo, ello refleja una motivación por estímulo económico, no por la escuela misma. Esta situación también se observó durante el trabajo de campo.

Por su parte, las niñas y los niños expresan abiertamente deseo y gusto por asistir a la escuela, en principio por la posibilidad de jugar con otros iguales, pero también por el placer de aprender cosas nuevas. Mencionan que en ocasiones la escuela suele ser aburrida, pero casi siempre divertida. Los motivos para pensar la escuela como un espacio divertido se relacionan principalmente a la posibilidad de reencontrarse con iguales, por ejemplo; realizar actividades grupales, conversar con los amigos y jugar en equipo. Lo que representan un potencial y una fortaleza porque es una herramienta para la construcción de paz:

Yo me siento bien cuando estoy en la escuela, me gusta venir [...] A veces sí es un poco aburrido, cuando estamos en clases, pero cuando el maestro nos pone a trabajar en equipos todo es divertido, también cuando podemos jugar con mis compañeros ya no es aburrida (E76).

Analizar las fortalezas es quizás un reto para la producción de conocimiento en el campo. Dentro de estas fortalezas se encuentra la consciencia que tienen los participantes al reconocer que la escuela trasciende la enseñanza de la lectura y la escritura:

La escuela es importante porque aprendes que cuando una persona está pasando por algo malo tienes que ayudarle [...] Aprendemos que los compañeros te deben respetar y tú también respetar, a tener principios y valores pues y no hacer cosas ilegales (E65).

Bajo la misma idea, las niñas y los niños mencionan que los espacios preferidos de la escuela son los lugares de juego, como las canchas. Mientras que, los momentos más disfrutables en la jornada escolar, son las situaciones al aire libre, como el receso, y los días que tienen educación artística y educación física. En síntesis, la escuela es un lugar de encuentro con los iguales, de socialización y de generación de relaciones de amistad, en ocasiones son los únicos lazos y las únicas oportunidades de interacción. En las comunidades de conflicto armado, muchos padres no permiten que sus hijas salgan a la calle, para protegerlas. Entonces la escuela es la única oportunidad que tienen las niñas para socializar con otros que no sean integrantes de su familia:

Como están los armados en el rancho, mi papá no me deja salir para nada de la casa, ni a mí y a casi ninguna niña que no sea de familia de la maña [...] Sólo en la escuela platico con las niñas y ahí juego con ellas, en otro lado no (E45).

Se encontró también que la escuela se percibe como una opción de vida ante la muerte, aspecto trascendente en comunidades en zonas de conflicto con escasas oportunidades para sus habitantes:

Me gusta la escuela, sirve para educar la mente, porque nos hace pensar cosas que no pensamos solos en la casa. Es buena para no terminar haciendo trabajos con los armados, ya con estudios se va buscando algo mejor en donde no te arriesgues y mueras (E88).

Contrastando con otras investigaciones donde se plantea que niñas y niños que viven en zonas de conflicto armado desvalorizan la escuela. Mostrando claras preferencias por trabajar en lugar de asistir a la escuela, incluso, evidencian una mezcla de apatía y terror a éstas, evitando acudir. Lo que se contrapone con lo expresado por las niñas y los niños que participaron en esta investigación. Quienes consideran que la escuela es el mejor espacio de la comunidad para estar y para ser ellos. En ocasiones mejor que la propia casa, sintiéndose motivados por asistir.

Sin embargo, algunas niñas y niños agregan que hay situaciones que no les agradan de la escuela, sobre todo relacionadas a los docentes. Por ejemplo, que éstos hagan uso de violencia para controlar a los grupos. Todos los menores coinciden que los docentes tienden a usar la fuerza y la violencia para controlarlos. Aunque los docentes nunca usaron la violencia física como medio de corrección en presencia de la investigadora, sí se observaron mensajes con violencia verbal y psicológica, y narraciones donde se identifican posibles actos de violencia física. Ante esto, cabría decir que, la escuela no puede ser un lugar seguro donde se construyan iniciativas de paz, si dentro de ella hay violencia. Recordemos que, los docentes siguen siendo los mayores referentes de seguridad al interior de las escuelas. Cuando se cuestiona a los docentes sobre las prácticas de violencia al interior de la escuela, estos de manera tajante afirman que no hay violencia, ni entre los estudiantes, ni mucho menos de ellos hacía las niñas y niños. Añaden que los mismos padres de familia les comentan que en caso de ser necesario pueden golpear a sus hijos,

es decir, les dan permiso de usar la violencia, a pesar de ello, los docentes mencionan que no toman esa palabra:

Cuando viene a dejarlos nos dicen: maestro si se porta mal dele, que yo le doy permiso, sólo en la cabeza no [...] De todas formas nosotros no hacemos caso a eso, aunque antes sí se usaba mucho que los maestros golpearan a los niños con varas o cosas así [...] Pero ahora ya no (E2).

Ligado a lo anterior, Arias, et al. (2009) mencionan que en comunidades donde el conflicto armado es más agudo, los entornos escolares y sus actores a menudo incorporan códigos, símbolos y patrones de relación que en buena medida reproducen las lógicas propias de la situación de conflicto. En este caso replicando la violencia. De alguna manera, la vida escolar se subordina a la preponderancia que en estos contextos tienen las formas de relación que se privilegian como parte de la vivencia en situaciones de violencia armada. Allí, los actores armados imponen a la comunidad educativa sus principios de relación basados en un ejercicio autoritario del poder, marcadamente disciplinar, en el que el principio de obediencia suplanta al del diálogo y el debate. Donde la fuerza y el control se anteponen al encuentro ciudadano. Como consecuencia de lo anterior, en la comunidad escolar se impone el miedo, la desconfianza, la presión, el silencio y la incertidumbre, todo ellos funcionan como pilares sobre los cuales se nutren sus formas de relación.

Tanto los docentes como las niñas y niños abordan que, acudir a la escuela no resulta de la misma forma para todos y todas, por ejemplo, hay niñas y niños que para llegar a la escuela tienen que hacer recorridos largos, durante horas, pues en las comunidades donde viven no hay escuelas activas. Por falta de matrícula se han tenido que cerrar. Lo que suma a una vulneración más de los Derechos Humanos. Realidades de la educación en zonas de conflicto:

Para ir a la escuela tengo que caminarle [...] Después tengo que cruzar el río, a veces mi papá me pasa en una cubeta, pero a veces me toca a mí sólo [...] En tiempo de lluvia crece el río grande, muy grande y nadie puede pasar, en ese tiempo ningún chiquillo de rancho va a la escuela (E69.)

Como me levanto bien temprano a veces sí me da sueño en la escuela... Me levanto a las 5 de la mañana, para llegar a las 8 a la escuela [...] Nos hacemos dos horas de camino, o una hora y media, depende de cómo vengamos [...] Nos venimos en

las bestias [...] Son tres bestias [...] El camino no es seguro, porque los armados pasan recios y ellos han atropellado perros y gatos (E54).

Bajo otra idea, se encontró que los efectos del conflicto armado en las escuelas implican particularidades distintas a los que sucede en otras escuelas. La escuela se ve trastocada. Modificando su estructura y funcionamiento. Cuervo (2016) señala que las instituciones educativas ubicadas en zonas de conflicto son objeto de violencia directa, pues el conflicto se hace presente no sólo en los sitios donde están ubicadas las instituciones educativas, sino también en la escuela misma, en la vida de los escolares, maestros y, por supuesto, en el orden del aprendizaje. Esos hechos irrumpen en el cotidiano hacer de la escuela. Resulta preocupante, pues es en la escuela donde se desarrollan las habilidades para interactuar socialmente y de confianza en el otro. Siendo el espacio idóneo para aprender a vivir en paz con los demás (Vera, et al., 2014).

Ante ello, la escuela se convierte en un espacio físico y simbólico. Siendo concebida no sólo como un espacio físico que muestra cierta estructura y organización. Sino también como un espacio simbólico que trasciende al mero espacio físico; haciendo alusión a todo aquello que se genera dentro de ella: los aprendizajes, enseñanza, relaciones y afectos que no pueden resumirse a paredes, salones y colores. Donde la transmisión de conocimientos no es su única función. En tanto, el conflicto armado resquebraja partículas importantes de la configuración de ese espacio físico y simbólico. Ambas categorías se pueden identificar en situaciones que se dan día a día en las escuelas estudiadas. Por ejemplo, a partir de su ocupación como lugares que, al contar con infraestructura, por mínima que sea, es utilizada por el crimen organizado, el ejército y la propia población. En la primera categoría, la ocupación es pragmática, en la segunda, la población recurre a la escuela como entorno de seguridad y protección ante eventos violentos.

Varios estudios destacan la forma en que las escuelas han sido utilizadas por los actores armados como zonas de campamento, bases, refugio o trincheras. Igualmente, para hacer proselitismo, reclutar, almacenar armas, como lugares de entrenamiento o para realizar acciones de tortura y detención (Humanium, 2018; Ospina-Alvarado, 2018). Lo cual también se evidenció en este estudio, donde los centros escolares pasan de ser el lugar idóneo para el desarrollo humano de niñas y niños, a ser el lugar de operación del conflicto armado.

Asimismo, la escuela es ocupada por las personas de las comunidades en busca de refugio temporal. Menciona Romero (2013) que, cuando hay confrontaciones armadas en las comunidades, al ser la escuela el lugar con mayor infraestructura, son utilizadas también como espacio de protección para las comunidades, como una especie de albergue, siendo vista como protectora de la sociedad. En tanto, en zonas de conflicto, la escuela asumirá esa función ante situaciones peligrosas para los miembros de la comunidad:

La escuela sí ha sido utilizada para refugiarse, por el tipo de loza que tiene, porque si ves la mayoría de las casas tienen techos de lámina. Yo creo que todos pensamos que la escuela sirve también para eso, en situaciones de emergencia la escuela tiene que salir a flote (E3).

De ese modo, la escuela se percibe como un lugar de resguardo y protección que da refugio y seguridad. Sin embargo, la ocupación de la escuela ha significado que el proceso educativo se detenga y que la comunidad educativa se ponga en riesgo, ya sea por su cierre temporal o definitivo, al igual por las múltiples modificaciones en su estructura.

Tanto las niñas y niños como los docentes mencionan que, incluso miembros de los grupos armados hacen uso de las instalaciones de las escuelas. Generalmente suelen realizar reuniones, instalarse temporalmente con casas de campaña o hacer uso de los servicios:

Un lunes voy llegando a la escuela y veo en el patio literal un cuartel de un cártel . Y yo asustado, no entendía por qué [...] Cuando me meto a la escuela ellos salen corriendo y apuntándome con las armas y yo lo único que hice fue pararme y levantar las manos y como que uno me reconoció y ya me dejaron de apuntar, pero yo asustado me metí al carro. Se me acerca uno de ellos sin armas y me dice: sabe qué maestro no va a poder trabajar, no sabemos cuántos días vamos estar aquí porque hay muchos problemas y necesitamos el espacio de la escuela y es peligroso para ustedes, porque si nos llegaran a llegar aquí se daría un enfrentamiento, entonces no va ser posible que pueda trabajar, por eso los niños no han llegado, ya les dijimos que no va ver escuela por lo pronto [...] Después me dijeron que tenía que dejar los baños abiertos porque los necesitaban y me retiré (E8).

Las escuelas también son utilizadas para esconder artículos ilegales. Incluso como escudo durante los enfrentamientos con las fuerzas de seguridad del Estado. Los grupos

armados del crimen organizado suelen utilizar las estancias educativas para protegerse durante los enfrentamientos:

Esa camioneta blindada que está en la secundaria es de los armados. Ayer no estaba, yo creo que la metieron cuando los maestros se fueron, abren la escuela y la meten [...] Pero es peligroso, como la otra vez, vino el gobierno y los armados se metieron a la escuela para esconderse y se quedaron ahí metidos hasta que el gobierno se fue (E49).

La UNICEF (2009) señala que las niñas y los niños son tomados como objetos y medios en el mismo conflicto. Inclusive en la utilización de escuelas como base de sus operaciones ilegales. La escuela en ese contexto pierde cualquier valor de seguridad, convirtiéndose en campos de batalla. Ante ello, resulta interesante que en esta investigación las niñas y niños aborden la escuela como el lugar más seguro de la comunidad y no únicamente seguro por la construcción o arquitectura.

Por su parte también las fuerzas de seguridad del Estado tienden a ocupar las instalaciones de las escuelas. Bajo fines militares, al considerarlas como un recurso más del Estado. Donde también se encontró que han acudido a interrogar a las niñas y los niños, motivándolos con caramelos para que les digan dónde están los grupos armados. A pesar de que desde 2014, la ONU (2014) alentara a los Estados Miembros a analizar medidas concretas con el fin de impedir el uso militar de las instituciones educativas. En concreto, las niñas y niños en esas zonas de conflicto armados son violentados por los actores armados ilegales y por los actores legales del Estado al interior de las escuelas:

Cuando han venido los soldados se adueñan del salón y del baño. A veces tenemos las clases en otro salón que no tiene ventilador [...] No me gusta que se metan los soldados a la escuela, siento que nos hacen mala cara y no quieren que nos den clases, le dicen al maestro que se vaya a su casa que hoy no de clases (E67).

La escuela también es receptora de violencia física. Puesto que, en el marco de los enfrentamientos las instalaciones han presentado daños. Agrega Ospina-Alvarado (2018) que esto es una forma también simbólica de dañar el tejido y la cohesión social. Las escuelas son atacadas por considerarse símbolos de la autoridad del Estado, siendo blancos de acciones armadas (Fajardo, et al., 2018). Tal destrucción, además del daño al espacio físico, afecta la organización del sistema educativo.

Los niños y niñas aseguran que la escuela ha recibido afectaciones directas en tanto la estructura física, producidas sobre todo por impactos de balas, pero también para causar intimidación a las personas de la comunidad, donde se ha hecho uso de destrozos en los espacios educativos. Ello a pesar de que desde el 2005 ONU estableciera que los ataques a las escuelas son entendidos como una violación grave que habrá que evitar:

El otro día los armados tumbaron el portón de la escuela y como ya no hay puerta se meten las vacas y se comen las plantas que sembramos con el maestro [...] También en las bardas y en los postes hay agujeros de balas [...] Luego los soldados se meten y usan los baños y los descomponen (50E).

Al mismo tiempo, se encontró que es común que las escuelas cierren de forma temporal cuando hay enfrentamientos o cuando se militarizan las comunidades. Pero, también existen evidencias de escuelas que han cerrado de manera definitiva por falta de matrícula, pues las personas se han desplazado o han pedido asilo político como resultado de los conflictos armados que se viven en las comunidades. Donde se suma a la reubicación de docentes:

Yo tengo 9 años trabajando aquí en este rancho [...] Antes estuve cuatro meses en otra comunidad, pero después de todos los enfrentamientos tan fuertes que hubo, la matrícula de niños bajo y ya no había escuela, cuando no se cumple el número de niños ya no te mandan a esa escuela y la escuela se cierra disque temporalmente, pero esa ya nunca se abrió, se dio de baja la comunidad completamente y resultó que me reubicaron acá (E3).

Otra de las implicaciones escolares en contextos de conflicto armados, se relaciona a la colaboración que suelen tener los grupos armados que están en las zonas con las escuelas. Mediante donativos y ayudas tienden relacionarse desde adentro con los miembros de las escuelas. Bajo una especie de colaboración:

Lo chicos armados hicieron los baños de aquí de la escuela. A mí me han preguntado si quiero que me construyan algo, pero yo les digo que no, para no deberles nada. Así los mantengo de lejos, los veo los saludo, me ven y me saludan [...] Pero yo no puedo decidir por los estudiantes, ellos luego quieren elegir de padrinos de generación a algún líder de los armados para que les hagan una fiesta grande (E10).

Los conflictos armados que se viven en la comunidad traspasan las bardas escolares, generando modificaciones en las dinámicas de las clases. Las niñas y los niños se perciben desconcentrados e intranquilos, sobre todo en las primeras horas de escuela, momentos en que llegan, se reúnen o salen los grupos armados de las comunidades.

Se observa que esos conflictos están presentes en las conversaciones formales e informales que se dan al interior de la escuela. Incluso durante las clases, resulta común que se hable sobre la situación conflictiva, en donde, las dudas, miedos y curiosidades propias de las niñas y niños se han presentes:

Es un descontrol cuando llegan los armados, peor aún cuando se escucha algún helicóptero, todo es tensión, los chiquillos empiezan: maestro déjeme ir a mi casa, maestro es que quiero ver que está pasando, maestro es que ya se van los armados y así todo el santo día (E2).

Lo que viven en la comunidad los niños es una experiencia que se va con ellos a la escuela, no es que entren a la escuela y se puedan quitar todo ese conflicto de los problemas en su comunidad, sino que entran con ellos al salón y todos los días es una lucha por cambiar de tema, por lo menos una hora al día se pierden hablando de eso (E1).

Por su parte, los docentes intentan evitar que se dialogue sobre el tema en clases. Hasta cierto punto, los docentes son conscientes de las necesidades de las niñas y los niños por hablar sobre el conflicto. Sin embargo, los docentes evitan dar su punto de vista al no tener recursos para abordar el tema. Pero también, porque se coloca en juego la integridad y seguridad propia. En ese sentido, la escuela tendría que generar prácticas y recursos para poder construir un ambiente seguro y libre, donde se pueda hablar de lo que se tenga que hablar sin poner en juego el bienestar y la vida. A pesar del cuidado que expresan los docentes para evitar conversar sobre estas realidades, existen momentos en donde se escapan estas prácticas de cuidado y seden ante el diálogo e insistencia de las niñas y niños. Por ejemplo, cuando se dan enfrentamientos armados, pues surgen inquietudes y necesidades, hasta cierto punto de supervivencia para generar planes de acción ante estas situaciones:

Yo evito hablar de la gente armada por mi propio bien. Pero, cuando se tiene que hablar no hay de otra. Cuando hay enfrentamientos tenemos que hacer planes. Ahí

sí hablamos serios. Los niños sólo se quedan callados, como pensando. Pero es importante tener todas las medidas de precaución, y para eso es bueno hacer un plan de lo que hay que hacer. Tratas de ponerles códigos de seguridad (E7).

Lo cual resulta sumamente valioso, porque sí se han dado enfrentamientos mientras las niñas y niños están en la escuela:

“Fueron dos enfrentamientos fuertes. Al principio yo les decía que guardaran silencio para escuchar de dónde venían los balazos, después nos tiramos al suelo. Los niños más chiquitos me abrazaban tenían mucho miedo” (E9).

Asimismo, el cotidiano de la escuela está permeado por las dinámicas de los conflictos. La asistencia, permanencia y deserción escolares de las niñas y niños se relaciona directamente con los conflictos armados que suceden en las comunidades. Incluso en investigaciones anteriores se demostró que, el acceso a la educación puede llegar a reducir hasta en un 50% de probabilidad de un estallido de conflictos (Thynel, 2006):

En particular en esta investigación se encontró que, cuando hay probabilidad de enfrentamientos, las niñas y los niños dejan de asistir a clases durante varios días, incluso semanas. Igualmente, antes y durante la presencia de las fuerzas de seguridad del Estado en las comunidades. Las niñas y los niños que viven en familias que colaboran con los grupos armados del crimen organizado, suelen salir de las comunidades y por ende ausentarse durante semanas:

Los niños que más faltan o se van de repente y nunca los vuelves a ver, son los niños que andan con las familias de los armados, esos niños andan de arriba para abajo. Cuando no pueden venir no vienen, pero de todas maneras mi obligación es atenderlos, aunque no hay mucho interés (E3).

Sumado a lo anterior, también hay temporadas donde llegan muchas niñas y niños que se incorporan en la escuela, generalmente son menores que llegan a la comunidad con su familia, pero que no son originarios de las comunidades, llegan específicamente a trabajar con los grupos armados, por lo que, su presencia en la comunidad es temporal, y por tanto su permanencia a la escuela es inestable. Ante ello, los docentes suelen aceptar que estas niñas y niños asistan el tiempo que así lo requieran. Cabe resaltar, que no están inscritos oficialmente en la escuela. Desconociéndose sí están registrados en algún centro escolar:

La escuela parase escuela de paso, porque hay familias que se vienen a vivir aquí por tiempos, se vienen en lo que están trabajando aquí con los armados, ya luego descansan o ya no trabajan y se van, porque no pueden estar mucho tiempo en un sólo lugar (E4).

Ante la deserción escolar, se observa que son las niñas las que muestran más asistencia, permanencia e interés en la escuela, esto es relacionado en ocasiones a que los niños son los que suelen manifestar interés por incorporarse a los grupos armados en cuanto cumplan cierta edad. Por lo cual, deciden ya no acudir a la escuela.

Pero también se encontró que las clases suelen ser inciertas, pues varias veces al mes se suspenden, porque los maestros también se ven en la necesidad de suspender cuando hay señales de algún enfrentamiento. Ello, para la seguridad de las niñas y niños y de ellos mismos. Pero también porque en momentos de enfrentamientos es imposible acceder a las comunidades. Los docentes incluso han intentado acudir a las comunidades para entrar a las escuelas en momentos críticos, pero se les ha negado el acceso. Cabe señalar que en su mayoría los docentes que laboran en estas zonas no viven en las comunidades, algunos van y vienen todos los días y otros se quedan de lunes a viernes y el fin de semana se van a sus casas. De ahí que resulte inseguro que se estén transportando:

Sí es cierto que se suspenden mucho las clases, cuando hay muchas disputas entre ellos y mucho movimiento preferimos mejor suspender. Los mismos padres de familia nos hablan para decimos que no vengamos porque hay movimiento, también por lo regular ellos mismos, los armados, nos dicen que si vemos feo no vengamos (E7).

Lo anterior, ha generado la interrupción en los avances educativos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, a causa de los cierres y ausencia es común que no se termine de revisar todo el programa escolar. En tanto, las niñas y niños no tienen un seguimiento de sus aprendizajes. Incluso gran parte de los estudiantes en edad de leer y escribir no lo hacen. Hay niños y niñas en sexto grado que escriben y leen con dificultades. Ante ello, la UNESCO (2011) menciona que, los Estados afectados por conflictos registran los peores indicadores del mundo en materia de educación. Siendo una crisis que se ha agravado, no sólo por la indiferencia con que el tema se ha tratado, sino también, por las

deficiencias institucionales en la prevención de conflictos y la reconstrucción posterior a ellos.

Por otro lado, a pesar de que no se les obligue a asistir a la escuela, la mayoría de las niñas y niños que viven en las comunidades van a la escuela. Lo que evidencia que la escuela también figura como un espacio simbólico fértil en las comunidades de conflicto. Además, la escuela permite desde el espacio simbólico, generar diálogos, ser escuchado, escuchar y recibir retroalimentación por otros iguales. Aspecto valioso en las zonas de conflicto armados:

Yo noto que la escuela les permite a los niños hablar de cosas de los armados, cosas que no hablan con nadie más, por ejemplo, si alguno tiene una inquietud con eso de ingresar, de ser pues armados, lo dice y yo observo como los otros le reflejan su punto de vista, y también el hacer comentarios hacia nosotros los maestros también les damos los puntos de vista sobre eso. Yo creo que la escuela sí tiene un papel muy grande, porque por fuera de la escuela no se reúnen todos, o si se reúnen no hablan de ciertas cosas, se reúnen y juegan, pero no tienen estas conversaciones, no conviven de manera seria como aquí en la escuela (E5).

La escuela sufre efectos puntuales y directos en contexto de conflicto armado. Como se describió, uno de los efectos de las escuelas en zonas de conflicto es justamente que los grupos armados accedan y hagan uso de las escuelas. Además, la escuela pasa de ser espacio de aprendizajes y construcción a un espacio físico como los otros de la comunidad. Sea cual sea el tipo de afectación, es vital que la escuela se fortalezca en ese sentido, tanto físicamente como psicológicamente. Puesto que, la escuela en muchas ocasiones es el único refugio que tienen las niñas y niños para estar y sentirse seguros, como ellos mismos lo han mencionado. De ese modo la escuela juega un rol esencial entre los factores de protección de la niñez. Además de tener la capacidad de deconstruir formas violentas de relacionarse, pese a ello; si esta se ve violentada, se limitan aún más las posibilidades de protección de la infancia (CIDH, 2015).

En ese sentido cabría hablar del papel protector de la escuela. En principio, se sabe que la educación disminuye la probabilidad de que las niñas y niños sean reclutados. En términos prácticos, las estructuras educativas pueden jugar un papel preventivo en las vidas de las niñas y niños (Save the Children, 2010). De manera particular, ayudan a minimizar

el ciclo de violencia, mediante la inclusión de pedagogías y contenidos basados en la construcción de paz y disciplina positiva. Así como al capacitar a los docentes en la protección a las niñas y niños y sus familias. De ahí que resulte valioso indagar sobre representaciones del papel de la escuela ante los conflictos armados relacionado a la reconstrucción del tejido social, así como los tipos y formas de protección infantil que surgen de estas instituciones y las acciones que se han emprendido al interior de las escuelas con ese objetivo.

Los docentes afirman que la escuela tiene un papel esencial en la prevención y protección de las niñas y los niños, en particular evitando que se inserten en los grupos armados del crimen organizado. Además de reconocer que la escuela es un espacio idóneo para realizar planes de acción en pro de su protección. Incluso tienen ideas elaboradas al respecto. Sin embargo, se ven limitados para accionar de manera directa en esa protección. Limitados por la falta de entendimiento sobre el propio conflicto, sobre las maneras correctas de actuar ante éste y los medios para abordarlo sin estar en riesgo. De ahí que hasta el momento no exista ninguna medida formal para proteger a las niñas y niños y para prevenir la violencia desde sus prácticas educativas y docentes:

Claro que se puede hacer algo desde la escuela, con tan sólo aprovechar las inquietudes de los niños el hacerles ver temas tan sencillos como formación cívica y ética, por ejemplo, las leyes, la ética. Propuestas uno sí tiene, pero es difícil hacerlas porque estamos dentro del conflicto y la verdad nos da miedo (E2).

A pesar de lo anterior, algunos docentes han generado otras formas, aparentemente inofensivas, para abordar el tema. Por ejemplo, comparten cómo en las clases suelen hacer hincapié en el bien y el mal desde la visión moral, y, por ende, de las implicaciones. Los docentes incluso abordan cómo estas iniciativas han tenido efectos positivos en los menores, donde se ha logrado, que reflexionen de manera particular sobre los trabajos lícitos e ilícitos. Se aborda cómo hay niñas y niños que viven en familias donde todos trabajan en grupos armados del crimen organizado, en esta situación, los docentes observan que aún así es importante insistir en futuros posibles alejados de las armas. Han observado cómo esa insistencia en los ambientes educativos genera posibilidades distintas de pensarse en el mundo:

Aquí en la escuela más de uno alcanza a captar otra forma de pensar, por ejemplo, yo he visto niños que su futuro es prácticamente son los armados, toda su familia es armada y que llevaba cien por ciento hacer algo ilícito, pero entraron a la escuela y uno se esfuerza por lo menos de meterle la curiosidad de aprender a leer y escribir y se les habla todos los días del bien y del mal, y hemos logrado que no se metan en eso. Se van del rancho, terminando la secundaria y entran en el pueblo al bachilleres y esa ha sido su salvación, la escuela (E1).

Al mismo tiempo, los docentes agregan que trabajar en pro de la paz y en la protección de las niñas y los niños parece ser una responsabilidad que recaer completamente en los docentes, cuando es una responsabilidad compartida. En ese sentido, cabría preguntarse también qué están haciendo los padres de familia en pro de una comunidad libre de violencia. En primera porque los docentes de manera solitaria no se sienten con la capacidad de generar esos cambios que necesita la comunidad, añaden no tener herramientas ni conocimientos para hacerlo. A pesar de ello, tienen claro que la escuela es hoy por hoy lo único que puede motivar a las niñas y niños a no colaborar con los grupos criminales. En concreto, piensan que sí un niño no asiste a la escuela, es casi seguro que en un futuro sea parte de los grupos armados:

Uno como maestro no tiene idea clara de qué hacer, pero le hacemos la lucha [...] Seguimos viniendo a la escuela aún y con todas las carencias y riesgos. Además, los papás de los chamacos también tienen que ver, ellos deberían hacer cosas también, no sólo aventar el problema a la escuela [...] La conclusión es rápida, si los niños no vienen a la escuela te aseguro y cien por cien seguro que se meten de armados, algo hace la escuela, no sé qué sea, pero algo hace que evita que los muchachos se metan en eso (E7).

Entre las acciones que se observaron que han llevado a cabo los docentes para proteger a las niñas y niños, se encontraron que; tienden a motivarlos para que se vayan de las comunidades y busquen empleo en otros lugares, así como hacer uso de varios ejemplos de las situaciones negativas por las que pasan las personas que deciden trabajar para los grupos armados:

Yo les digo que no se queden aquí, que busquen otros aires. Yo les digo que sí se quedan aquí va a llegar el día que anden como ellos, que no puedan ir ni

siquiera al pueblo, que no puedan disfrutar con su familia. Que a la mejor tengan dinero, pero de qué les sirve si no van a poder disfrutarlo. Les pongo ejemplo de muchachos que han trabajado bien y tienen buenas cosas, buenos carros, de trabajo limpio [...] Yo espero que no se metan la verdad (E10).

Bajo otra lógica, la escuela también es entendida como herramienta para los grupos armados que están en las zonas de conflicto:

Es que los líderes de los grupos armados no deberían aceptar niños en su empresa, es que, si los armados les dijeran a los niños que tienen que ir a la escuela, los niños irían a la escuela. Pero ellos no les dicen nada, y agarran a todos los chiquillos que les llegan. Yo pienso que si los armados fueran listos pensarían que, les puede servir más bien una persona que fue a la escuela a alguien que ni sabe leer (E50).

Sumado a lo anterior, todos los participantes identifican la escuela como un espacio importante en la comunidad, aún y con las limitaciones físicas como poca infraestructura y material didáctico y las simbólicas como las prácticas docentes. Ante ello, se requiere que los padres y madres asuman responsabilidad ante la presencia de sus hijos en la escuela, situación que no sucede en la mayoría de los casos. Asimismo, es un potencial valioso que las niñas y los niños reconozcan la escuela como un espacio seguro. La cual permite generar significados y reflexiones. Pero, no sólo la escuela y los estudiantes se ven tocados por los conflictos armados, también los docentes que laboran en ellas. En ese sentido cabría preguntarnos sobre esas realidades desde sus propias voces.

8.7.2 Docencias

Qué implicaciones tiene el ser docente en una zona de conflicto armado. ¿Qué estrategias de prevención, atención y resolución se han implementado? ¿Cuáles son las prácticas de resistencia para salvaguardar la integridad? y ¿Qué tipo de necesidades, limitaciones y sugerencias abordan los docentes?

Hablamos de las experiencias, vivencias y conocimientos generados a partir de ser maestra o maestro en comunidades históricamente violentadas. Nos encontramos con docentes que en principio no eligen laborar en estas zonas de conflicto, incluso desconocían por completo la situación de las comunidades. Hablamos de maestros y

maestras con pocos años de antigüedad en su profesión, egresados de las normales del país y empujados a generar recursos inmediatos para habitar y sobrevivir en medio de los conflictos armados. De ese modo, podemos hablar de docentes que han sido sorprendidos por estas realidades distintas a los imaginarios del ser docentes, para las cuales no fueron formados:

Este es la primera escuela donde trabajo [...] Desde la normal te manda a la comunidad que te toque y no tienes más opciones. Imagínate llegas sin saber nada de este mundo y te toca aprender por las malas (E8).

Tal cual lo mencionaba Alvarado (2012) los docentes que trabajan en las zonas de conflicto armado no lo hacen porque quieran, sino porque no tienen otra opción. Al sentir inseguros y violentados buscan un traslado a otras zonas de trabajo e incluso a otras áreas de la educación.

El conflicto armado genera limitaciones en todo el proceso educativo. Investigaciones previas evidencian cómo los docentes que laboran en contextos de conflicto armados sufren graves vulneraciones (Márquez, 2009). En su mayoría sometidos a múltiples tipos de violencias. Ante ello, era de esperarse que su labor docente sufriera afectaciones. Lo cual, se reafirma en este estudio. En principio, los docentes abordan como han sufrido afectaciones directas en relación con el conflicto armado. Una de las vulneraciones más graves que se identificaron, se relaciona con violaciones a los Derechos Humanos. En particular al derecho a la vida. Se encontraron referencias de docentes asesinados, desaparecidos y violentados física y psicológicamente.

Señalan los docentes que existen casos de profesores asesinados y desaparecidos que venían teniendo una especie de colaboración con los grupos armados. Por ejemplo, de informantes, prestándose a movilizar objetos ilegales, permitiendo el resguardo de armas o drogas en las instituciones educativas. Cabe agregar, que, muchas de estas colaboraciones surgían de manera obligada, haciendo uso de amenazas, pero otros por decisión propia, motivados por un tema económico.

Lo anterior, nos conduce a pensar tal cual lo menciona Carvajal y Vargas (2004) en un desgaste de la ética pedagógica, donde no se han tenido las herramientas y las posibilidades para oponerse a los intentos de manipulaciones y presión de los actores ilegales del conflicto armado. Agregan los docentes que, el temor de ser parte de las

estadísticas de asesinados y desaparecidos, se encuentra siempre latente, se colabore o no con los grupos armados la posibilidad de ser agredidos está presente todos los días durante su quehacer docente.

O'Malley (2010) menciona que, estas situaciones afectan la seguridad, el ánimo y la capacidad de enseñanza de los maestros. Incluso, puede llevar a los docentes a la renuncia de sus puestos de trabajo y la huida de la comunidad e incluso del país.

Asimismo, hay otras implicaciones, por ejemplo, recibir amenazas por parte de los propios estudiantes que tienen padres o familiares en los grupos criminales. Expresan los padres y madres de familia que esta situación ha llevado a que los docentes tengan tratos preferenciales para las niñas y niños que identifican tienen nexos directos con miembros de los grupos armados. Pero también ha resultado en que docentes dejen las escuelas por miedo a represalias:

El maestro se la pasa quejándose de mi hijo, pero sólo de mi hijo. Pero sabes por qué, porque esos niños son hijos de armados y a esos niños los dejan hacer lo que quieren en la escuela, simplemente porque al maestro le da miedo meterse en problemas [...] Sí ha habido casos de niños que amenazan a los maestros. Niños que sus familiares andan en las armas y se les hace fácil decirle al maestro que lo van a acusar si lo regañan. Un maestro se fue huyendo con ese miedo, un chiquillo lo acusó con el papá y el maestro se peló antes de que le pasaría algo, ya nunca volvió (E10).

Los docentes agregan que la figura del maestro es respetada por los miembros de los grupos armados. Sin embargo, estas narraciones se contradicen con otros discursos de los mismos docentes. Donde se comparte cómo los grupos armados han amenazado y violentado a los docentes en diversas ocasiones, lo cual no refleja respeto alguno.

Por otro lado, se identifica que ser docente en zonas de conflicto, implica también incorporar tareas, habilidades nuevas, por ejemplo: tener la destreza, el valor y la empatía para saber mediar situaciones complicadas con los grupos armados. Tal como lo menciona este docente:

Los armados vinieron conmigo para ofrecermelo apoyo en los que se requiera, yo les dije que no quería comprometerme con nadie, ni quería tener problemas con nadie, que sí era la cuestión de ayudar adelante [...] Que yo les pedía respeto, que mi

trabajo era otro y ellos muy educados me dijeron que estaba bien que no me preocupara y hasta eso que no me han molestado más, al contrario, una vez se me poncho una llanta y ellos llegaron ayudarme (E3).

Otras situaciones por las que pasan los docentes es la posibilidad de ser detenidos y violentados por los grupos armados contrarios a los que están en las comunidades. Incluso por miembros de la seguridad del Estado:

“Una vez nos detuvieron, íbamos puros maestros del rancho, y nos detuvieron sólo por venir para el rancho. Recuerdo que íbamos en mi camioneta y cuando mero íbamos a entrar los grupos armados contras nos detuvieron, nos metieron un susto la verdad. Nos pidieron los papes y nos buscaron en el celular, nos bajaron de la camioneta y la hurgaron mucho tiempo” (CI11).

Por otro lado, los docentes reconocen que al estar en zonas de conflicto el apoyo que reciben es mínimo y en varias ocasiones nulo, los supervisores encargados de gestionar y resolver problemas educativos nunca acceden a las comunidades y asumen que las realidades que se viven son iguales a las de otras escuelas, mostrando poca sensibilidad y apertura ante las implicaciones del conflicto. Asimismo, no tiene recursos económicos para mejorar las instalaciones escolares, las escuelas funcionan por lo general de las aportaciones de los padres de familia:

La supervisora no viene, con miedo nunca viene [...] Pero sí cree que yo me la pasó muy de okis, muy feliz acá. Normalmente esos supervisores son buenos para estar regañándolos a uno por todo, pero no saben ellos cómo la pasa uno y a todo lo que se arriesga (E1).

Los docentes suelen ser flexibles ante las necesidades de sus estudiantes, y es que, en estas zonas, las personas que no colaboran en los grupos armados suelen acudir ciertos días a la semana a cortar limón, siendo el único ingreso familiar. En donde, esos días la mayoría de las niñas y niños no acuden a clases. Ante ello, los docentes se muestran solidarios.

Por su parte, los docentes identifican que hay injusticias legales y laborales para los profesores que laboran en zonas de conflicto. Por ejemplo, en los casos donde los docentes resultan heridos a consecuencia de un enfrentamiento, aún y estando dentro de la escuela,

no hay ningún beneficio ni ayuda especial. Tampoco hay programas de ayuda y protección para este sector:

Mira todo está mal para nosotros, aparte de que andamos arriesgando la vida literal, la ley no nos ampara, supongamos que me dan un balazo en la escuela, no me ayudan en nada, lo único que van a hacer es darme una incapacidad, similar a la que le dan a una persona que se torció un pie. Entonces quién te respalda [...] El seguro y el pago es lo mismo, no hay nada diferente por ser trabajador en zona de riesgo. Pero si ni viáticos para el trayecto nos dan, menos otras cosas (E2).

Referente a las prácticas educativas y docentes en zonas de conflicto armado, como todo el proceso educativo, se han visto atravesadas por los conflictos. Modificándose y reajustándose con la finalidad de adaptarse tanto a las necesidades de las niñas y niños, como a las de los propios docentes y de la comunidad. Señala Alvarado (2012) que en este tránsito las prácticas docentes tradicionales quedan sin aplicabilidad por no contar con herramientas para sustentar e implementar una nueva práctica, lo que muchas veces resulta en desmotivaciones por parte de los docentes, olvidando también el valor de la constancia:

Los maestros se la pasan desmotivados, ni vienen a dar clases, llegan el jueves y se van el viernes, anda sin ganas, con miedo. Como que a veces le ponen ganas, pero no ven resultado o no saben qué hacer y prefieren ya no venir o venir a no hacer nada (E78).

Pero también, porque la presencia de grupos armados suele restarles autoridad y liderazgo, lo que va generando según Conde (2014) la: "Ley del mínimo esfuerzo" (p. 4). Ello conlleva implicaciones fuertes, generalmente se tiende a paralizar la práctica, dando como resultado otras características: apatía, desapego y de manera general malos resultados educativos. Es una especie de abandono a la función de docente.

Por otro lado, Fernández y Avilés (2014) agregan que es común que, los docentes que trabajan en ambientes de conflicto adopten actitudes de control, autoritarismo y poder en sus prácticas, pues se tiende a legitimar el modo en que operan los actores armados. Lo que explicaría su manera de ejercer violencia en contra de las niñas y los niños, tal cual se mencionó en esta investigación. Asimismo, Arias, et al. (2009) argumentan que los docentes a partir de la violencia recibida por el conflicto armado entran en la misma

dinámica de conductas violentas, dirigiéndose a los estudiantes de manera agresiva. En ese sentido, se hablaría del impacto psicosocial del conflicto en los docentes, quienes, al no tener oportunidad de elaboración, se convierte en fuente de tensión y frustración reflejada en la relación con las niñas y niños con quienes trabajan.

Márquez (2009) plantea la importancia de que los docentes guíen a los estudiantes en el análisis, reflexión y toma de consciencia sobre el conflicto armado que se vive en sus comunidades, y al mismo tiempo incite a pensar e investigar sobre el conflicto, con el objetivo de buscar soluciones. Pero esto se ve impedido por necesidades primarias, como la supervivencia. Pese a ello, se identifican docentes que sí abordan el tema del conflicto armado en sus clases, quizás de manera informal, pero intentan no silenciar a los estudiantes cuando se conversa en los espacios escolares:

El tema de conflicto no se habla tal cual en el currículum, pero sí tocábamos el tema cuando salen dudas. Por ejemplo, salió hace poquito en las noticias que la Policía Federal iba a desaparecer y que ahora iba estar la Guardia Nacional. Al día siguiente durante las clases, me preguntaron lo que yo pensaba sobre ese caso, y a mí, aunque me da miedo tocar el tema, pues ahí poquito trato como de resolver sus dudas. Pero más en pláticas informales que en contenidos escolares (E2).

Sin embargo, muchas de estas prácticas informales surgen de estrategias espontáneas, mediante ensayo y error, por lo que no son sistematizadas ni evaluadas. No hay pues directrices que guíen las prácticas educativas en escenarios de conflicto armado. Fernández y Avilés (2014) mencionan que las escuelas encargadas de formar a los docentes no incluyen en su currículum formación para afrontar estas realidades. Sumado a la ya mencionada falta de apoyo por parte del Estado, lo que convierte a los docentes en seres indefensos y faltos de autonomía para tomar decisiones (Arias, Eraso y Álvarez 2009). En tanto, las secretarías a cargo de la educación, y las instituciones responsables de formar a los docentes, deberían pensar en la necesidad de formar docentes capaces de afrontar esas situaciones. De antemano es sabido que los docentes no están preparados para realizar tales ejercicios, no porque no lo deseen, sino porque no han sido formados para ello.

Es entonces necesario retomar la formación docente en zonas de conflicto armado, donde esté guiada por ciertos elementos: sensibilizar a los profesores, informarles sobre el contexto histórico y presente que muestra el conflicto, a su vez, dotarlos de estrategias y recursos que les permitan sentirse preparados para enfrentar la realidad del conflicto armado (Uccelli, et al., 2013). Al mismo tiempo, es responsabilidad de la escuela y de la SEP, formar a estos docentes en temas de Derechos Humanos, puesto que, como se demostró en el apartado anterior, ni los estudiantes, ni los docentes conocen estos derechos, lo que implica la imposibilidad de actuar al no contar con herramientas para pensar alternativas (Uccelli, et al., 2013).

Además, los docentes se enfrentan con estrechas posibilidades para ejercer una práctica libre. Donde las dinámicas del conflicto armado obligan a decidir entre el bien o la vida. En ese escenario, tal cual lo menciona Márquez (2009) las preocupaciones de los docentes han mutado de generar buenas prácticas docentes a sobrevivir en la práctica. De ahí que la labor docente en México tenga una serie de connotaciones atípicas. Donde se han generado nuevas identidades, formas de pensar, resignificación de la profesión, problemas educativos y formas de ver la educación. Agrega Rodríguez (2016) que en estos escenarios se deja rezagada la labor y el objetivo de los docentes. En consecuencia, no se enfatiza en problemas como la calidad, sino que se empieza a forjar otra intencionalidad social: la supervivencia.

Sobre los recursos y aprendizajes desarrollados a partir de ser docente en zonas de conflicto, las maestras y maestros comentan en varios discursos que han desarrollado procesos de reflexión y resiliencia ante la situación que experimentan. Así como una sería de aprendizajes para lograr funcionar en el conflicto:

Es difícil ser maestro aquí, porque tu tienes que tener la cualidad de sabértela llevar con los padres de familia, con los alumnos, con los tíos de los alumnos, con los armados, porque ellos son personas como nosotros que saludamos, que nos saludan [...] Pero que sí hablas de más o algo no les parece, pues también hay consecuencias (E8).

Hemos aprendido que en dado caso que te pase una situación complicada relacionada a los armados, lo primero que tienes que hacer es salir de la comunidad, salir sin llevarte nada y resguardarte. Después ya tiene que entrar el sindicato y para

eso tienes que ir a la secretaría y ellos tienen que acompañarte para poner una denuncia penal. Debes tener personas que testifiquen (E9).

Otro aprendizaje que es mencionado por los participantes tiene que ver con los lazos afectivos que se generan entre los docentes y las personas de la comunidad. En ese sentido, comentan que, es importante no desarrollar relaciones cercanas con la comunidad, puesto que, de esa forma, se evita generar vínculos afectivos, siendo estos los que muchas veces provocan problemas. De ese modo se reducen los riesgos, pero también la posibilidad de hacer colectivo, unión, colaboraciones, etc., entre la comunidad y la escuela. Suponiendo un quiebre importante.

Alvarado (2012) agrega que priorizar las relaciones que los docentes mantienen con los padres, madres, miembros de la comunidad y, por supuesto, de los estudiantes, debería ser imperativo. En primera porque permite que los docentes se posicionen ante la comunidad y ejerzan roles de facilitadores, guías y dialogantes, relacionados a acciones dirigidas a mejorar las condiciones en las que laboran. Dicho de otra manera, es muy importante que los docentes establezcan canales de comunicación básicos con las comunidades. Sin embargo, como lo menciona García (2012) y los docentes participantes, los profesores se ven impedidos a fortalecer lazos cercanos con la comunidad y sus actores por varias razones: su integridad, inseguridad, miedo, traslados constantes en sus puestos de trabajo, lo que conlleva que difícilmente propicien un buen ambiente de aula dadas las circunstancias que les rodean.

Sumado a lo anterior, los docentes han tenido que adquirir conocimientos propios del conflicto armado y particularmente de las dinámicas de los grupos armados del crimen organizado:

¿Escuchaste el estruendo hace unos días? Pues se trataba de un cincuentón, estoy seguro de que lo estuvieron calando y ojalá no sea nada malo, pero es un arma de muchísimo poder, has visto los cañones, pues uno de esos es, le llaman bastones chinos [...] Es que, aunque no quieras, tienes que familiarizarte con armas, con el puro sonido uno puede predecir si algo anda mal y es necesario irse del rancho, ocultarse o cuidarse más (C111).

Finalmente, uno de los aprendizajes que reconocen los docentes tiene que ver con el respeto a todas las personas, independientemente de las actividades que se realicen

para sobrevivir, del estatus económico, de las prácticas culturales y de la religión que se profese.

Para finalizar este apartado, es importante valorar las experiencias, vivencias y conocimientos sobre las implicaciones que conlleva ser docente en comunidades históricamente violentadas, para que, por medio de un proceso de retroalimentación, se construyan los elementos que permitan enriquecer sus prácticas educativas, las cuales trascienden el ámbito del salón de clases.

8.8. Pacés: *Emergen los saberes y las posibilidades de hacer paz*

La paz además de ser un eje vertebral de esta tesis. Fue nombrada desde 1996, como un medio para la prevención y actuación ante la violencia causada por los conflictos armados (UNICEF, 2005). De ahí que se haya incorporado esta categoría de análisis. Además, porque la paz se debe estudiar y entender desde la paz misma y no desde la violencia. El objetivo general es identificar los potenciales de transformación social dirigidos a la construcción de paz en contexto de conflicto armado. Así como las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños en particular, para generar ejercicios y prácticas de paz.

8.8.1 Concepciones, orígenes y tipos de paces

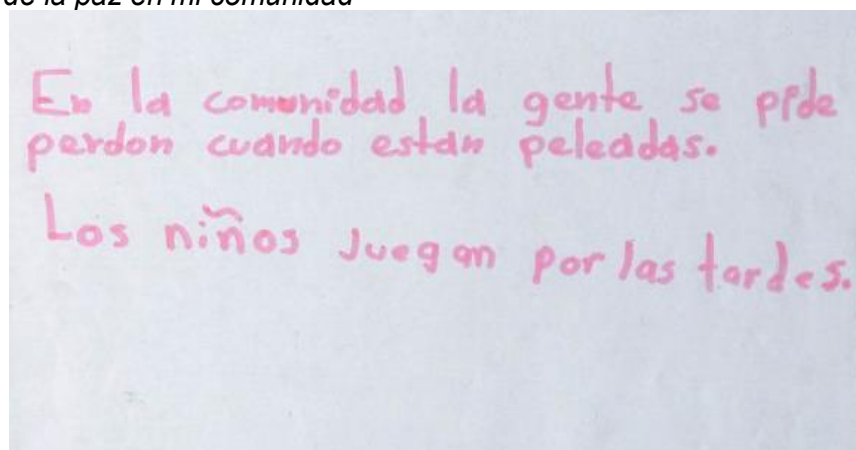
Las percepciones iniciales de las niñas y los niños sobre la paz giraban en torno a ideas generales, por ejemplo, las prácticas de la religión católica y la tranquilidad del espacio físico. Ideas que, durante la aplicación del taller se modificaron. Como se explicó en el capítulo de metodología, el taller está dirigido a la construcción de paz, de ahí que cada una de las sesiones buscara ese objetivo en general. Después del taller, los participantes abordan la paz desde otras narraciones: *“La paz es arreglar problemas sin pelear, abrazarse, respetar reglas, repartir los colores, no pegarles a otros, tratar bien a todos no importa las diferencias” (T3)*. Tal cual lo mencionan Loaiza et al. (2015), la paz será un proceso social donde se toman decisiones para regular los conflictos de maneras no violentas, es decir: pacíficas. Que implica un proceso continuo, pero al estar en ese proceso permiten configurar sentidos compartidos y, por ende, medios para la convivencia pacífica, o desde las paces. Donde las paces son todas las expresiones que permiten la “re-existencia de las comunidades desde sus propias potencialidades para vivir y lograr

procesos en los que reinventan propias formas de existir en medio de las conflictividades en las que habitan, sin quedarse en las formas de violencia que las opacan” (p.140).

De ese modo, cuando se les pide a los participantes que identifiquen prácticas de paz que suceden en su comunidad, logran identificarlas casi de manera inmediata, lo que antes del taller no sucedía, por ejemplo, durante las entrevistas, previo al taller, los participantes mencionaban: “La paz, no sé... ¿ir a misa?... Ah ya sé, que nos peguen los papás” (E67). Mientras que, después del taller:

Figura 16

“Ejemplitos de la paz en mi comunidad”



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Por otro lado, uno de los hallazgos más importantes en la tesis fue que, las niñas y los niños, identifican la escuela como el espacio donde hay más paz en toda la comunidad. Compitiendo con otros lugares valiosos y simbólicos como el hogar y la iglesia. En tanto, cuando se les pide que dibujen los espacios donde hay paz y donde no la hay, nuevamente coinciden que la paz se ve y se da en la escuela. Lo anterior permite posicionar a la escuela como un lugar capaz de generar prácticas que abonen al cambio social.

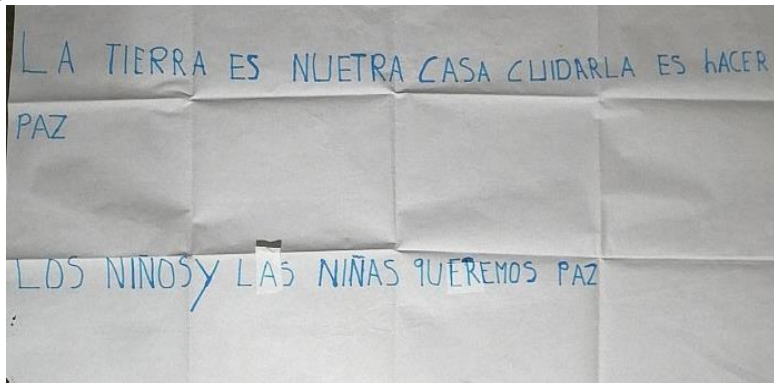
A su vez, los participantes también identifican que, mientras la investigadora se encontraba en la escuela, no se presentaban conflictos y había, por tanto, más paz. Incluso observan que no había presencia de integrantes de los grupos armados en la escuela. Evidenciando una vez más la presencia de grupos armados y ausencia de paz:

Hay más más paz en la escuela [...] Los armados no vienen cuando estamos en el taller y todo es paz [...] Los chiquillos no se pegan, nos dicen grosería, cooperamos

todos, ponemos orden y reglas [...] Lo aprendí en el taller de paz, dar soluciones a conflictos sin usar la violencia (E1).

Asimismo, los participantes plasmaron sus construcciones individuales en torno a la paz, como resultado de una de las sesiones del taller. En donde se reflejan mensajes claros sobre la paz:

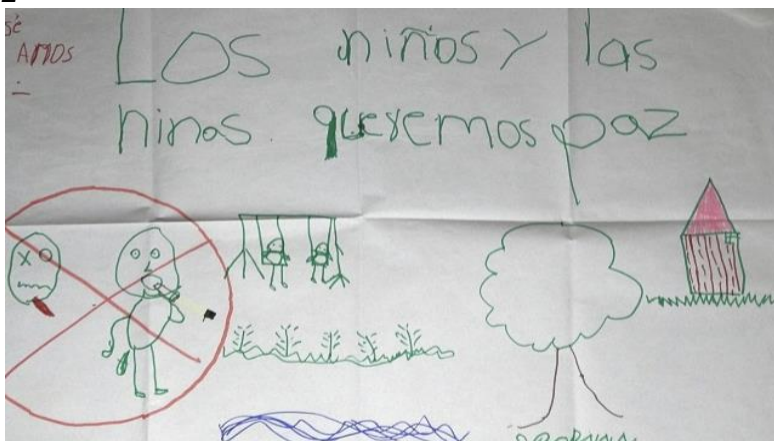
Figura 17
"Mensaje de paz"



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Las niñas y los niños identifican que la paz está relacionada al bienestar, al entorno, al juego y a la familia. Además de posicionarse como sujetos activos y reflexivos ante la situación de violencia, exigiendo paz:

Figura 18
Mensaje de paz



Taller con olor a verde limón. Registro propio

En tanto, las niñas y los niños consideran que una forma de resguardar la paz en sus comunidades es comprometerse a ciertas acciones:

Figura 19
Compromisos de paz



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Dentro de las propuestas para construir paz, las niñas y los niños concluyen que un medio para lograr y mantener la paz es mediante el diálogo:

Figura 20
Propuestas de paz

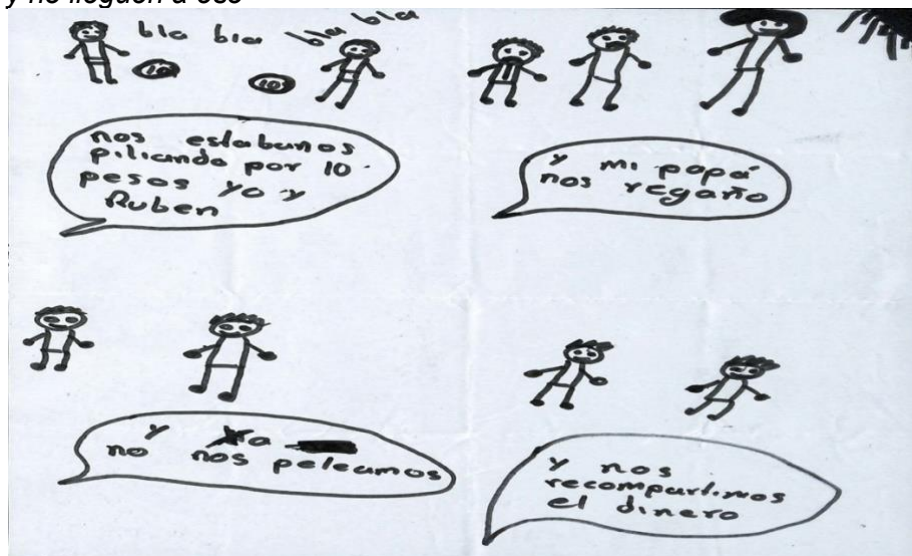


Taller con olor a verde limón. Registro propio

A su vez, las niñas y los niños han de adquirir habilidades y competencias para comprender y enfrentar los riesgos y oportunidades que se les presentan:

Figura 21

Historieta de resolución de conflictos: "Para mí no sirve la violencia, no me gusta, yo digo que serviría mejor como hablar, que hablan las personas y arreglen sus problemas hablando y no lleguen a eso"



Taller con olor a verde limón. Registro propio

8.8.2. Construcción de paz

Gestionar iniciativas para la construcción de paz ha sido uno de los objetivos más importantes de esta investigación. Se observó que existe esta construcción aún en condiciones desfavorables, donde las niñas y los niños, reconocen la violencia y los sucesos relacionados a ésta, pero, también identifican que estos actos no son los únicos que existen en su medio. Por ejemplo, describen prácticas reflexivas y solidarias que sostienen la comunidad y la escuela. Como dice Lederach (2007) encuentran en la solidaridad una fortaleza relevante hacia la paz. Esas acciones solidarias identificadas por los participantes, como formas de construcción de paz en lo cotidiano y ante la vulnerabilidad y fragilidad humana, nos hablan también del cuidado, de la importancia de construir colectivamente un mundo más acogedor. Igualmente, en las narraciones de los participantes, sobresale la manera en que se construyen escenarios en donde se pueda vivir juntos y juntas desde el bienestar colectivo y la regulación pacífica y no violenta de los conflictos.

Asimismo, se encontraron potenciales, recursos y aprendizajes para hacer paz. Dentro de las potencialidades de transformación social dirigidos a la construcción de paz, se observan las prácticas de paz que se identifican en los participantes, por ejemplo, todas las acciones significativas hacia los otros y otras, el cuidado, la empatía, la amistad, los valores, la sensibilidad a la vida, la apertura al diálogo para mediar conflictos y el cuestionamiento de las reglas y normas:

Cuando hubo una balacera mi papá me gritó que me metiera a la casa. Yo tenía miedo. Vi que mi perro se metió debajo de la cama y yo también me metí con él. El perro lloraba y lloraba mucho, entonces yo lo abracé y le toqué su cabecita y le dije: tranquilo, tranquilo bebé, vamos a estar bien (E79).

Jiménez (2009) agrega que efectivamente, los medios para llegar a la paz pueden llegar a ser desde el compromiso ante las normas y reglas por medio del diálogo para llegar a la resolución de los conflictos, así pues, se incorpora el diálogo como instrumento de acercamiento a la realidad y como una metodología de intervención para generar paz. Al surgir bajo la óptica de la eliminación de la violencia cultural y simbólica, se basa en principios como la libertad, la igualdad, la responsabilidad y la justicia.

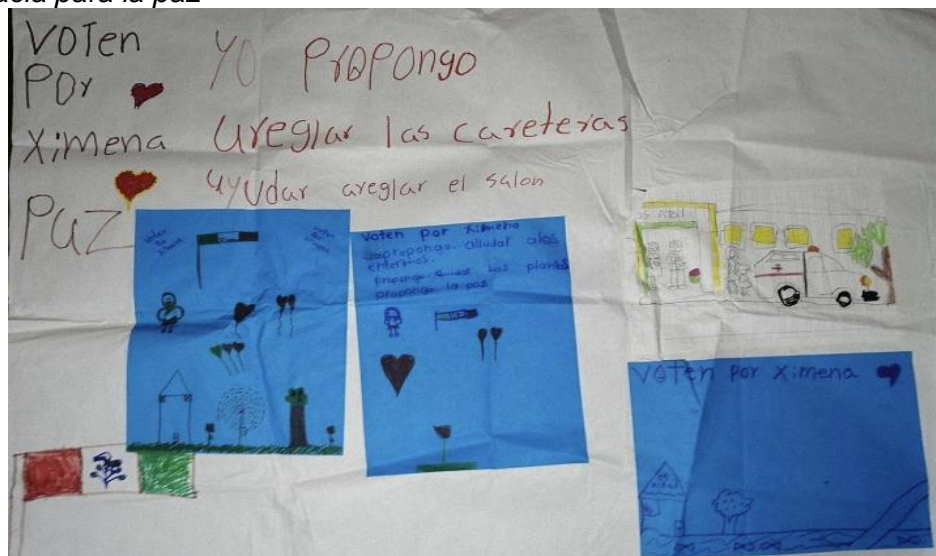
En esa misma idea, una potencialidad que se identifica en los participantes son las herramientas que se tienen para identificar cuándo va a suceder un acto de violencia para poder evitarlos. Otras potencialidades que se observan en los niñas y niños para construir paz tienen que ver con sus actitudes participativas y colaborativas.

Por otro lado, el reconocimiento de las voces infantiles, ejercicio que se ha realizado durante toda la investigación, propicia que éstos sean escuchados como sujetos con capacidad generativa para la paz, la reconciliación y la democracia, dando interés a las acciones y experiencias cotidianas que al respecto ellos y ellas tienen y construyen. De ahí que se incorporan ejercicios que involucren la justicia, libertad, democracia e igualdad, porque permite analizar cómo operan en los participantes para convertirse en potenciales éticos y sentidos morales, y estos son potenciales para generar espacios de construcción de paz.

En ese tenor, las niñas y los niños asumen la justicia como un asunto privado: “Por decir que hay dos equipos uno bueno y uno malo. Uno de un equipo mata uno del otro equipo, y el otro de ese equipo mata a otro del otro equipo, ahí se hace justicia” (GF19).

Figura 23

Democracia para la paz



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Asimismo, sobre las propuestas infantiles para construir paz y terminar con la violencia podemos agregar como dice Fisas (1998), que cualquier iniciativa humana que propicie acciones generadoras de paz será un aporte significativo hacia la transformación social. Por tanto, las propuestas de las niñas y niños son dignas de respeto y deben ser visibilizadas en búsqueda de ambientes que reflejen mayor comprensión y cooperación. En ese sentido, los discursos que a continuación se presentan son esas voces infantiles, que, desde sus vivencias y aprendizajes proponen acciones para sumar a la paz y restar a las violencias en sus comunidades.

Se identifican tres planes de acción: la casa, la escuela y la comunidad. Desde la casa se propone: “Hablar y no pelear” (T1). “Que se les dé a los hijos un trabajo bueno, lejos de los armados [...] Un caballo para que se hagan de animales y ya no tengan necesidad de nada de andar con armados” (E58). Mientras que, desde los espacios escolares se aborda: “Mi propuesta de paz es que en el salón todos trabajemos juntos, respetar a todos y ayudar en lo que podamos” (T1). “Poner atención a los maestros, dar respeto para que nos respeten” (T4).

Finalmente, desde la comunidad, se identifican más alternativas y propuestas dadas por los participantes, incluso más que en las otras dos áreas:

No tirar basura para no contaminar el rancho. No jugar con violencia, hacer los juegos de paz que aprendimos. Que en el rancho estuviera prohibida la cerveza para los papás y poner un hospital (E46).

Pedir a los grupos armados que se vayan a otro rancho. Pondría patrullas a vigilar toda la comunidad. Yo creo que sí se pueden quitar los armados para que no haya más violencia, pero creo que necesitan que ya no hubiera diferencias entre ellos (E73).

Deberían poner una plaza, aunque sea chiquita para que se nos reunamos todos ahí, y jugar ahí. En una plaza cada persona va cuando quiere y no nos pueden impedir que vayamos porque va a ser de todos (E69).

Como se observa en las narraciones anteriores, las niñas y niños reflejan un deseo de unidad, de juego cooperativo, de encuentro con el otro, la otra y lo otro. Jiménez (2004) afirma que una práctica de paz en potencia es reconocer otras dimensiones de la paz, como la social, ecológica e interna. Con relación a estas, se observa como las niñas y niños realizan propuestas de paz dirigidas a cada una de las dimensiones. Por ejemplo, desde la paz social se abordan los Derechos Humanos. Sobre la dimensión ecológica o natural de la paz, se hace alusión de todo el planeta, al cuidado y respeto de este. Mientras que desde la paz interna se aborda la relación armónica del ser humano consigo mismo. Asimismo, en los discursos de los participantes existe una constante sobre la presencia de los grupos armados y la necesidad de buscar alternativas donde éstos no figuren en las comunidades. Relacionando su presencia con falta o ausencia de paz.

Figura 24

Súper poderes para hacer paz



Taller con olor a verde limón. Registro propio

Finalmente, la paz implica un proceso que debería ser voluntario, que basado en el respeto a la diversidad y en el diálogo busque la justicia, la democracia, el respeto a los otros y otras, a la propia dignidad y a los Derechos Humanos. Como se ha descrito a lo largo de este capítulo, el taller se diseñó con esas bases, lo que permitió entender la paz como un concepto dinámico y que puede ser aprendido. En síntesis, el programa en su conjunto permitió encaminar a los participantes a la búsqueda de una transformación de las realidades sociales injustas, de ahí que los resultados se fundamentan en elementos como la cooperación, la solidaridad y la no violencia. Pero también, en la búsqueda de autonomía y participación, reflexiva y democrática en la construcción y transformación de sociedades más justas y equitativas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El segundo enfrentamiento fue en la entrada de la escuela. Cuando los hombres armados me vieron con los niños, rodearon la escuela y se pusieron debajo de un árbol. Los helicópteros del gobierno comenzaron a llegar y nosotros ahí en medio. Recuerdo pensar que si nos quedamos allí nos iban a matar, y lo que hice fue decirles a los niños que íbamos a salir de la escuela con las manos al cielo. Yo sentía como los helicópteros estaban volando sobre nuestras cabezas, el aire fuerte y ese ruido que te ensordece, mientras le pedía a Dios que se dieran cuenta que sólo eran niños (E9).

El estudio pretendía contribuir en la construcción de escuelas como espacios seguros en territorios de alta violencia por conflicto armado, mediante el diseño, implementación y valoración de un programa socioeducativo para la paz. Se buscaba, además, realizar un diagnóstico de la condición de infancia, a fin de contar con elementos que posibilitaran el diseño de estrategias para fortalecer y consolidar el programa y, finalmente analizar las implicaciones educativas desde la mirada y voz de los participantes que viven, conviven y asisten a la escuela en entornos de conflicto armado y crimen organizado.

La investigación se basó en el paradigma crítico, con un modelo cualitativo, bajo la investigación acción. Se realizó en tres momentos relacionados directamente a la investigación acción: diagnóstico, acción y reflexión. El diagnóstico se realizó mediante las técnicas e instrumentos diseñados para este mismo proyecto. En el segundo momento se diseñó y aplicó el taller participativo: *con olor a verde limón*. Mientras que la reflexión tuvo lugar a lo largo de todo el programa.

Se encontró que un programa socioeducativo bajo las características que en esta investigación se describieron, permite incidir en la construcción de la escuela como espacio seguro. Sin embargo, este tipo de programas para obtener buenos resultados, deben ser diseñados a partir de un diagnóstico de las necesidades reales de los participantes. Focalizar en un segundo momento en el diseño e implementación de estrategias y debe incluir siempre un profundo proceso reflexivo. Un programa bajo esta lógica se nutre de estos tres momentos. Además, debe ir centrado en cuatro aspectos necesarios: la comunidad, la sociedad, los factores individuales y de relación. En principio porque se observa un desequilibrio marcado en la orientación de los programas de esta naturaleza, por ejemplo, se concede menos interés a las estrategias basadas en la comunidad y la sociedad que a los programas centrados en los factores individuales y de relación. De ahí que sea importante mencionar que, consideramos que un programa dirigido a este tipo de

poblaciones, con intenciones similares a las de este estudio, debería conjugar tanto la comunidad como los factores individuales.

Por su parte, este trabajo no es definitivo en sí mismo, por el contrario, pretende brindar elementos para el debate y la reflexión hacia futuras investigaciones, dado que, la violencia por conflicto armado, la niñez y la educación son fenómenos que están en constante cambio. A modo de conclusión, se abordan algunas premisas importantes:

La violencia por conflicto armado y su relación con las infancias y la educación ha sido prácticamente ignorada en México. La mayoría de los estudios relacionados con la violencia escolar son vistos desde el paradigma del maltrato entre iguales. Dejando de lado otras violencias, como la violencia generada por el conflicto armado. Esta violencia como se expuso en los resultados, también se da de manera directa en contra de los actores educativos; niñas, niños y docentes, donde incluso la educación y en específico la escuela se convierten en centros de ataques. A pesar de ello, los sujetos que experimentan estas realidades tienen una existencia poco visible para el sistema educativo, pero también para las autoridades gubernamentales y de la población en general. Esta falta de visión ha dado como resultado insensibilidad y pocas estrategias de atención. Esta falta de mirada coloca a las infancias que viven y se desarrollan en estos ambientes en un estado de doble vulneración: invisibilización y limitación en acciones y políticas que sumen a generar iniciativas sobre el tema.

Además, los participantes forman parte de una población que ya viene de una situación de vulnerabilidad, es una población con niveles altos de pobreza, de exclusión, con familias complejas en cuanto a sus potenciales de protección y que frente a los conflictos armados sufre un impacto aún mayor. Además, viven en zonas muy carentes de servicios, donde la presencia del Estado es casi nula, y cuando está presente es fundamentalmente bajo una faceta represiva, más que como ayuda, sostén social o garantía de derechos.

Sobre las infancias, el adultocentrismo que marcó las épocas Antiguas, sigue presente en la actualidad, pues las niñas y los niños siguen sujetos a los sentidos, sentires, pensamientos y acciones que los adultos. De ahí que pensemos que uno de los retos consiste en dejar de centrar los estudios en los adultos que rodean a las infancias. La necesidad de darle voz a las infancias incrementa cuando se desarrollan temas como los

de este trabajo. Su abordaje es complejo, es ahí donde las perspectivas de las niñas y los niños resultan por demás valiosas, como guías en el camino para lograr un entendimiento más acertado de lo que se debe hacer y cómo realizarlo.

Es importante destacar que en esta investigación se encontró que las niñas y los niños son actores sociales y educativos, con voz y experiencias propias que abonan al cambio educativo. Pero, que en el marco del conflicto armado mexicano y de las múltiples conflictividades y violencias conexas, las niñas y niños han sufrido diversas afectaciones; perder a los padres, presenciar enfrentamientos, interactuar con gente armada, ver morir a seres queridos, escuchar discursos violentos, abandonar sus hogares, no poder asistir a la escuela con normalidad, verse obligados a participar en actividades ilícitas, la fragmentación de la vida comunitaria y familiar, entre muchas otras situaciones. Sumado a una inexistente política dirigida a garantizar sus derechos.

Aún y con esta condición de desprotección y de graves vulneraciones. Se concluye que, las niñas y los niños siguen siendo niñas y niños aún en condiciones de conflicto armado. Ellas y ellos siguen encontrando, reconfigurando y creando espacios para ser. En particular en este estudio se lograron generar reflexiones sobre las violencias y sus implicaciones. Este reconocimiento permitió buscar vías colectivas e individuales para resolver conflictos inmediatos y cotidianos sin violencia. Además, de ir agenciando estrategias y propuestas como medio de tratamiento a la violencia que sucede en sus comunidades. Unido a la posibilidad de pensar y hacer futuros posibles.

Sobre los Derechos Humanos, podemos decir que la investigación no sólo logró difundir los Derechos de la infancia acordes con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino también abonó en el conocimiento y preservación de los derechos de la infancia en los participantes y al mismo tiempo lograr localizar ejercicios de Derechos Humanos en sus espacios inmediatos, como la escuela, la casa, la comunidad. Mediante la reflexión, la toma de consciencia y propuestas individuales y colectivas para promover respeto y valoración de los Derechos Humanos propios y de los otras y otros.

Sobre la escuela, es posible decir que los conflictos armados modifican su funcionamiento de las instancias educativas. Las escuelas se ven dañadas, surge la inestabilidad de los docentes y poca asistencia de los niñas y niños. Siendo situaciones que paralizan el desarrollo de las clases, por ende, también influyen en los procesos de

aprendizaje de contenidos educativos y de socialización, así como los de enseñanza. De ahí que se hable también de bajo rendimiento académico, altas tasas de deserción escolar y desescolarización. Pese a ello, los participantes coinciden que la escuela es un medio para evitar que las niñas y los niños participen en grupos armados del crimen organizado. Este hallazgo es valioso para la investigación, porque aborda la posibilidad real que tiene la escuela en la generación de medios para la construcción de otras vidas posibles.

La escuela es percibida bajo un papel protector de la infancia, en principio disminuye la probabilidad de que la niña o el niño sea reclutado por los grupos armados del crimen organizado, pero también posibilita la generación de planes de acción en pro de esa protección. Las estructuras educativas juegan un papel preventivo en las vidas de las niñas y niños. Ayudan a minimizar el ciclo de violencia, mediante la inclusión de pedagogías y contenidos basados en la construcción de paz y disciplina positiva. Además, la escuela es un lugar de encuentro con los iguales, de socialización y de generación de relaciones de amistad y que en estos escenarios resultan ser los únicos lazos y las únicas oportunidades de interacción.

Por su parte los docentes se ven limitados para accionar de manera directa. Puesto que es complejo abordar actividades que involucren el tema de los grupos armados, en principio porque implica un riesgo para ellos como docentes. Razón principal por la que no se ha desarrollado hasta el momento ninguna medida formal para proteger a las niñas y niños. Pero también por la falta de conocimientos sobre el abordaje de los temas, los docentes realizan su práctica de manera solitaria, mediante el ensayo y error, por lo que no son sistematizadas ni evaluadas. Sin tener alguna orientación al respecto. Los docentes han tenido que generar recursos inmediatos para habitar y sobrevivir en medio de los conflictos armados, siendo sorprendidos por estas realidades distintas a los imaginarios del ser docentes, para las cuales definitivamente no fueron formados. En tanto, las secretarías a cargo de la educación, y las instituciones responsables de formar a los docentes, tendrían que pensar en la necesidad de formar docentes capaces de afrontar esas situaciones.

Bajo esas circunstancias, la escuela surge como herramientas esenciales cuando se pretende combatir o minimizar los efectos negativos de los conflictos armados. Pueden ser impulsoras y generadoras de sociedades pacíficas, cohesionadas y resistentes. Contribuyendo indiscutiblemente a evitar o reparar los efectos que deja el conflicto. Si bien la escuela no provoca las guerras ni acaba con ellas, sí que pueden contribuir a crear las

condiciones idóneas para propiciar tanto una cosa como la otra. Desgraciadamente, la escuela aún no es entendida bajo ese potencial, siendo un espacio desaprovechado.

A manera de síntesis, la escuela como escenario nodal de la educación, en donde se llevan a cabo los procesos educativos de manera formal, no sólo está involucrada con el conflicto, sino que están dentro del conflicto armado. Es decir, las instituciones educativas no son espectadoras, al contrario, son parte del conflicto armado. Digamos pues, que las paredes que protegen a la escuela como una fortaleza, son paredes porosas y minadas, que no han podido evitar que el conflicto armado entre hasta el último rincón de la escuela. Dentro de estos escenarios, la escuela es vista bajo un objetivo de destrucción tanto física como simbólica, es decir, una destrucción de la estructura de la escuela, haciendo referencia a salones, techos, paredes. Pero también una destrucción simbólica; reflejando dinámicas, manifestaciones, aprendizajes y construcciones que los propios docentes y estudiantes van generando a partir del conflicto armado. Donde los discursos, narraciones, acciones, conductas, pensamientos y sentires surgen bajo la constante del conflicto armado.

De ahí que planteemos que el conflicto armado ha traspasado la barrera física y simbólica de la escuela. Pese a ello, la escuela muestra un potencial maravilloso, es una herramienta para vislumbrar vidas distintas, pues es un espacio privilegiado de encuentro con los otros en la construcción de relaciones interpersonales enriquecedoras; es un espacio en el que, a través del diálogo continuo, permite desanudar desafíos, brindar herramientas, transitar por el miedo y la incertidumbre y hacer algo por sus actores. En la escuela es posible construir aprendizajes significativos, es capaz de ofrecer y hacer proyectos y expectativas, en donde se favorezca la calidad de vida y la capacidad de transformación social y personal. En concreto, la escuela es determinante en las prácticas y propuestas hacia la construcción de paz.

Bajo esta mirada, la escuela no debe pensarse solamente como un lugar, sino también como algo vivo, que involucra a los sujetos que están dentro de la escuela, de los cuales va a depender en gran medida, estas posibilidades. Así pues, pensamos a los docentes como actores puntuales, con capacidades para poder reconstruir estas realidades. De ahí que pensemos que los docentes son semillas fértiles en las escuelas, son un pilar fundamental en el trabajo con las infancias que viven y se desarrollan en territorios con presencia de conflictos armados y grupos del crimen organizado. Aunque sea

complicado, los profesores, pese a ser víctimas del conflicto armado, también deben asumir su responsabilidad ante el conflicto. En ese sentido, los docentes deben generar procesos de reflexión, comprensión y entendimiento del conflicto armado. Porque de alguna manera la escuela ha sabido subsistir ante la violencia. Situación que debería ser explorada más a fondo, es decir; qué se ha hecho, cómo se ha hecho y quién lo ha hecho, para lograr que las niñas y los niños hayan construido perspectivas sobre la escuela como una posibilidad para el cambio. El lugar más tranquilo, seguro, confiable y amoroso para estar. Reflejando recursos para sobrevivir a esas situaciones.

Referente a la paz, las niñas y los niños, identifican la escuela como el espacio donde hay más paz en toda la comunidad. Compitiendo con otros lugares valiosos y simbólicos como el hogar. Lo anterior permite posicionar a la escuela como un lugar capaz de generar prácticas que abonen al cambio social.

La paz se constituye desde el trabajo para la participación democrática en procesos de cambio social y en la construcción de sociedades más justas, libres y equitativas. Para ello, se busca un reconocimiento en tres dimensiones: individual, colectivo y ambiental, donde los sujetos son vistos con las capacidades necesarias para generar ejercicios de paz. Entonces, los valores y las actitudes sustentados en el respeto, diálogo, solidaridad, cooperación, tolerancia, responsabilidad y participación social se hacen presentes. A su vez, involucra aprender a vivir y convivir con los conflictos que subyacen de toda relación humana, este aprender implica transformar los conflictos por medios pacíficos hacia oportunidades de aprendizaje, por ello, esta propuesta no es únicamente teórica sino también metodológica. De ahí que se incorporaran la resolución de problemas, en principio porque las niñas y los niños han de adquirir habilidades y competencias para comprender y enfrentar los riesgos y oportunidades que se les presentan.

Agenciar escenarios para la construcción de paz ha sido uno de los objetivos más importantes de esta investigación. Ante ello, se concluye que existe construcción de paz aún en condiciones desfavorables, donde las niñas y los niños, reconocen la violencia y los sucesos relacionados a ésta, pero, también identifican que estos actos no son los únicos que existen en su entorno. Describiendo prácticas solidarias, colectivas e individuales, de resistencia, de cuidado y autocuidado. Toda ellas, son identificadas por los participantes como formas de construcción de paz en lo cotidiano. Siendo éstas una gran fortaleza hacia la paz. Pero también, todas las acciones significativas hacia los otros y otras, la amistad,

los valores, la apertura al diálogo para mediar conflictos y el cuestionamiento de las reglas y normas. La participación y el reconocimiento infantil, la reconciliación y la democracia. Asimismo, en la investigación sobresale la manera en que se construyen escenarios en donde se pueda vivir juntos y juntas desde el bienestar colectivo y la regulación pacífica y no violenta de los conflictos.

Los resultados apuntan que la paz es una experiencia, en el sentido arendtiano, es decir, lo que nos pasa, no lo que me pasa, tal como lo menciona Loaiza (2016). En ese tenor, la paz es una experiencia educativa, tal como lo vivieron los participantes en el programa.

Sobre el Estado, las niñas y los niños son agentes capaces de imaginar alternativas de vidas, donde son muchas veces coartadas por las políticas que los gobiernan y administran desde el Estado, donde aparecen distantes, agrietadas, sometidas a una fuerte crítica por parte de ellas y ellos. Esta población de niñas, niños tienen una relación con el sistema de seguridad del Estado en dos vertientes, por un lado, la conflictiva, o por el otro lado, la admiración. Ambas como se notan, polares entre sí. Es por ello que muchos niños quieren ser policías, soldados y marinos de grandes, o, por otro lado: armados de los grupos del crimen organizado asentados en su comunidad. Además, el Estado mexicano no tiene leyes y decretos institucionales dirigidos a la protección y atención de las infancias en conflicto. Esta ausencia se refleja en vacíos sustanciales de estrategias e iniciativas, lo que apunta indudablemente a un asunto de Derechos Humanos. Recordemos que, los derechos de las niñas y los niños requieren una protección especial ante los efectos generales por los conflictos armados. Donde, nuevamente las acciones de los Estados no han sido suficientes para respaldar una adecuada protección y por ende garantizar estos derechos (CIDH, 2015). Esta afirmación se argumenta a partir de los fallos sistemáticos de las políticas que se han emprendido. Ciertamente el estado tiene muchas responsabilidades, sin embargo, el trabajo se debe de hacer desde las comunidades con las niñas y los niños, y sí con el acompañamiento de las instancias gubernamentales, pero no como una responsabilidad completa y única del Estado, es decir, es una responsabilidad compartida, que se tiene que trabajar desde las comunidades donde surgen esas situaciones.

Finalmente, las experiencias expuestas en este trabajo sugieren que los esfuerzos en el ámbito educativo deben ser parte integral de cada sociedad afectada por la violencia en sus diferentes manifestaciones. En el caso de la educación impartida en zonas de

conflicto armado, deberá propiciar cambios de actitudes, valores y comportamientos dirigidos a potencializar la cohesión social, relaciones saludables y el cuidado de sí mismos. Además de dotar de aprendizajes para la resolución de conflictos sin violencia. Las experiencias de los casos estudiados en este trabajo sugieren que los esfuerzos en el ámbito educativo deben ser una parte integral de cada sociedad afectada por la violencia. Sobre los docentes, es necesario que tengan una actitud abierta y reflexiva. Con capacidades para el diálogo con el entorno, con las comunidades, con los padres y madres de los estudiantes. Donde se busque la construcción democrática del conocimiento. Sin embargo, se entiende que esto resulta complejo cuando lo que buscan los docentes más que nada es sobrevivir.

A pesar del gran potencial que tiene la educación, tampoco es capaz de solucionar por sí misma los conflictos y la violencia, sin embargo, sí es una condición para conseguir vivencias diferentes, pues contribuye en la construcción de sociedades más pacíficas, que rechacen la cultura de la violencia y aspiren al fomento de una cultura de paz. De ahí que sea un medio fructífero para emprender acciones en escenarios de conflicto. Lo que se busca es que la educación sea una herramienta de vida y paz y no una herramienta para el conflicto armado. Por lo tanto, se tendría que priorizar el papel de la educación en escenarios de conflicto armado y un elemento para lograrlo es precisamente la escuela. Es necesario entonces plantear estrategias de prevención, atención y resolución de conflictos. Para ello, las instituciones encargadas deben visibilizar en un primer momento, las realidades de las escuelas en zonas de conflicto armado. A su vez, es necesario la implementación de políticas y estrategias basadas en experiencias internacionales y nacionales para trabajar en pro de una educación de calidad para todas y todos.

A partir de todo lo anterior, considero que, el programa socioeducativo que aquí se desarrolló, resulta ser una buena alternativa que, desde el espacio educativo, permite realizar trabajo a favor de las infancias vulneradas por múltiples violencias, una de ellas la que se da en, durante y después de un conflicto armado. Este tipo de programas contribuye en la construcción de escuelas como espacios seguros. En particular al potencializar elementos vertebrales en la constitución de la paz. Generar reflexión y propuestas para el cambio educativo y social. Agenciar los medios para transitar el conflicto de manera no violenta. De ahí que pensemos que se alcanzaron los objetivos.

Es importante destacar que, esta investigación se realizó en situaciones de riesgo. La metodología aplicada funcionó para este contexto. Los horarios y tiempos fueron ajustados a las necesidades de los participantes y a las reglas de las propias comunidades, así como al tiempo que permanecí en éstas. A su vez, el acceso y la permanencia a las comunidades, se logró gracias a una agente clave, integrante de una de las comunidades. Se reconoce que sin su ayuda la investigación no hubiera sido posible.

Sobre las recomendaciones de esta investigación, se sugiere:

Mirar a los agentes relacionales de las infancias, en caso particular hablamos de la familia. En tanto, las madres y padres reconocen no tener herramientas para criar sin violencia. Tienen la voluntad, pero no los recursos. Siendo un área de oportunidad para otros estudios. Este resultado es valioso, puesto que, aún y bajo todas las condiciones de violencia que se viven en las comunidades, hay una búsqueda y necesidad latente de modificar conductas y pensamientos.

Sumar esfuerzos para crear, aplicar y supervisar un plan nacional de acción para prevenir la violencia. Es ahí donde investigaciones con características transdisciplinarias cobran gran valor. El apoyo a estas investigaciones debería ser una prioridad en países como México, que presenta múltiples expresiones de violencias y pocas iniciativas viables y con resultados favorables.

Realizar trabajo en equipo, entre las diferentes autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública de México, para buscar las estrategias que favorezcan la construcción de las escuelas como espacios seguros. Donde además se recupere y sistematice las experiencias de los docentes con el trabajo en estas zonas, compartiéndolos con otros docentes, a fin de manejarlos como un recurso.

Recuperar las experiencias de las niñas y niños en las actividades curriculares como elementos que enriquezcan la comprensión del fenómeno estudiado. Comprender a las infancias como sujetos de derechos, con capacidad de participación ciudadana y cambio social, permite visibilizar las realidades actuales que experimentan niñas y niños, estas realidades muchas veces ocultas. De ahí que sea necesario exponer esas injusticias, sufrimientos y derechos vulnerados. Sumando también al reconocimiento y la escucha.

Aumentar la capacidad de recolectar datos sobre la violencia que se da en estos contextos y reforzar las respuestas a las víctimas de la violencia y promover y supervisar el cumplimiento de los tratados internacionales y la legislación y otros mecanismos de protección de los Derechos Humanos.

En concreto, pienso que un primer paso sería que desde el Estado se divulgue y se convierta en política pública la protección de las escuelas y de las comunidades educativas. Visibilizar esta realidad abre posibilidades para comprenderla y al mismo tiempo generar estrategias. Así pues, una respuesta eficaz debería comenzar porque la comunidad internacional reconociera la amplitud del problema y lo que está en juego. Y así se puedan generar ayudas pedagógicas pensadas para procesos de paz.

Sobre los alcances, se lograron cumplir los objetivos establecidos; por un lado, los resultados obtenidos nos acercaron a conocer las necesidades educativas sí, pero también individuales y sociales de las niñas y niños, necesidades particulares del contexto del conflicto. Logramos escuchar esas voces silenciadas, aprender de ellas y reconstruir nuevos panoramas a partir de ellas.

Asimismo, considero que la metodología empleada para el programa en su totalidad, puede ser una propuesta viable, noble e interesante para desarrollar intervenciones educativas y sociales en territorios con alta violencia. Sería pertinente que las instituciones mexicanas la consideren como modelo para ser implementada. Sin embargo, esta es una experiencia investigativa particular que se dio en un momento específico, y a pesar de que los resultados de la investigación fueron los esperados, no es correcto generalizar, pero sí representa una propuesta y referente posible en México.

Referente a las limitaciones, sobresale la falta de tiempo para este proyecto investigativo que no sólo pretendía conocer, sino también proponer acciones de transformación, fue uno de los retos más profundos. Los cuatro meses que permanecí en campo me implicaron una transformación personal, pero también de la investigación, donde la capacidad de adaptación jugó un rol primordial. Asimismo, la poca disponibilidad inicial de los docentes al proyecto fue una de las limitaciones, al final participaron, pero no de la manera que se tenían pensado. Sumado al trabajo metodológico propio de zonas de riesgo, implicó aprender a dialogar de manera respetuosa sobre el conflicto y en el conflicto. Asimismo, el número de participantes que tuvo la investigación resultó en una extensa

cantidad de información para ser sistematizada y analizada. Siendo un proceso arduo y bastante complejo.

De manera general, la investigación acción permitió estudiar una situación con la finalidad de mejorarla, es decir, buscamos comprender e interpretar las prácticas del campo estudiado para mejorarlas. Se identificó la problemática, para buscar posibles soluciones, mientras aumentan las competencias de los participantes al ser llevada a cabo en colaboración. Además, los sujetos implicados en la investigación participaron de forma activa en las propuestas y soluciones de la situación, con el objetivo de mejorar sus propias prácticas. También se pretendió que las escuelas participantes se conformarían como comunidad autocrítica de participantes y que colaborarán en todas las fases de la investigación. Para ello, se buscó la colaboración de las niñas, niños, madres, padres, cuidadores, docentes, otros miembros de las comunidades y de mi figura como investigadora y persona. De tal modo que la investigación acción sirvió como herramienta orientada hacia el cambio. Se pretendió que los participantes fueran agentes de cambio mostrando sus capacidades para cambiar su ambiente y ser cambiados en el proceso. De ese modo, como investigadora me responsabilicé del papel de facilitador del proceso como un catalizador de problemas y conflictos. Deseando aportar alguna alternativa de cambio o transformación.

Los resultados de esta investigación también aportan una mirada positiva y alentadora de las potencialidades de la escuela, ya que la mayoría de las investigaciones sobre el tema abordan gran parte de los dolores y las tristezas educativas, y es cierto, porque existen y son muy grandes. Sin embargo, también es importante visibilizar que hay aspectos rescatables, que sirven de guía y motivación. Es decir, hay experiencias en donde la educación ha sido una forma no violenta de resistencia.

REFERENCIAS

- Abarca, O. G. (2014). Los docentes como constructores de práctica de paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 95-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>.
- Almanza, A. A., Gómez, S. A., Guzmán, G. D. y Cruz, M. J. (2018). Representaciones sociales acerca del narcotráfico en adolescentes de Tamaulipas. *Región y Sociedad*, XXX (72), 1-25. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.72.a846>.
- Álvarez de Zayas C. y Sierra L. V. (2004). *La Solución de Problemas Profesionales*. Bolivia: Kipus.
- Alto Comisionado las Naciones Unidas para los Refugiados. (1992). *Manual de Procedimientos y Criterios para Determinar La Condición de Refugiado en virtud de la Convención de 1951 y el Protocolo de 1967 sobre el Fuentes-Díaz, 2015uto de los Refugiados*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7575.pdf>.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amador, B. J. (2013). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 1(37), 73-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364972>.
- Amnistía Internacional. (2018). *Escuelas seguras el derecho de cada niña*. Recuperado de https://www.es.amnesty.org/uploads/media/Spanish-_Escuelas_Seguras-_El_Derecho_De_Cada_Nina.pdf.
- Appiolaza, M. (2013). ¿Cómo prevenir la violencia en grupos de niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia armada? En M. Palchevich y L. Martínez (Comps.), *América del Sur, una región II* (pp. 73- 94). Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Arboleda, Z. Herrera, M. M. y Prada, R. M. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Educación y Pedagogía para la Paz. Material para la práctica*. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>.
- Arellano, V. M. (2008). *Uso y participación de niños en conflictos armados*. Granada: Universidad de Granada.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Arias, F. J., Eraso, A., y Álvarez, N. L. (2009). *Escuela y conflicto armado: De bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Fundación dos mundos.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2017). *UMSNH se une a la Campaña Niñas y Niños Sembradores de Paz*. Recuperado de http://www.anuies.mx/noticias_ies/umsh-se-une-a-la-campaa-nias-y-nios-sembradores-de-paz.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018a). *Visión y acción 2030*. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación en México. Recuperado de <https://www.uv.mx/crss-anuies/files/2018/01/ANUIES.-Vision-y-Accion-2030.pdf>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018b). *Analizan factores que llevan a niños y adolescentes a incurrir en el delito*. Recuperado de http://www.anuies.mx/noticias_ies/analizan-factores-que-llevan-a-nios-y-adolescentes-a-incurrir-en-el-delito.

- Astorga, L. (2016). *El siglo de las drogas: el narcotráfico, del porfiriato al nuevo milenio*. México: Debolsillo.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 17 (1), 129-156. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71907/1/La_transformacion_educativa_y_social_en_.pdf.
- Behrman, R., Kliegman, R., y Jenson, H. (2004). *Tratado de pediatría*. España: Elsevier.
- Blanchard, K. y Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Bleichmar, S. (2009). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bravo, A. (2003). *Habilidades para la vida: una experiencia de Fe y Alegría en Colombia*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0729/6_FyA_HAB_2003.pdf.
- Britto, D. (2006). *Justicia restaurativa, otra forma de establecer disciplina*. Justicia restaurativa en línea. Recuperado de <http://www.justiciarestaurativa.org/news/britto>.
- Brown, G. (2011). *Education and Violent Conflict- Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*. París: UNESCO-EFA.
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. España: Siglo XXI.
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo*, 48 (2), 139-145. Recuperado http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/download/csu.2012.48.2.08/1120.
- Cadena, M. (2010). Geopolítica del narcotráfico. México y Colombia: la equivocación en el empleo de las fuerzas militares. *Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 9 (210), 45-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118500003>.
- Carvajal, M., y Vargas, C. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-OEA. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84310_archivo.pdf.
- Castillo, S. M. y Gamboa, A. R. (2017). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Diálogos Educativos*, 12(23), 117-133. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1064>.
- Centro de Información de Naciones Unidas. (2020). *Violencia contra mujeres y niñas, pandemia mundial: ONU*. Recuperado de <http://www.cinu.mx/noticias/la-violencia-contra-mujeres-y-nin/>.
- Cerdas, A. E. (2013). La educación para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Latinoamericana de Derechos Humanos*, 4(1), 189-201. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5804>.
- Cervantes, D. L. (2014). *Consecuencias de los conflictos armados en la educación y sus agentes: una revisión multivocal*. (Tesis de maestría). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32662/TFM_CervantesDuarte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cifuentes, P. M. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social*, (11), 87-106. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14545/15397>.

- Clark, J., Hall, S., Jefferson, T. y Roberts, B. (1976). Subcultures, cultures and class: a theoretical overview. En Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.), *Resistente thought Rituals: Youth Subcultures in Post War Britain* (pp. 57-71). Londres: Routledge.
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. México: FCE.
- Collier, P. (2006). *Economic Causes of Civil Conflict and Their Implications for Policy*. Oxford: Development Research Group. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9440&rep=rep1&type=pdf>.
- Colmenares, E. A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>.
- Comins, M. I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. Castellón, España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf>.
- Comisión de Derechos Humanos Michoacán. (2017) *Informe anual*. Recuperado <http://cedhmichoacan.org/wp-content/uploads/2017/09/INFORME-ANUAL-DE-ACTIVIDADES-2017ok.pdf>.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia, niñez y crimen organizados*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaNinez2016.pdf>.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015a). *Violencia, niñez y crimen organizado*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf>.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015b). *Informe Anual*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2015/indice.asp>.
- Comisión Interoamericana de Derechos Humanos. (2017). *Informe Anual*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2017/indice.asp>.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México. (2018). *Estudios sobre el cumplimiento e impacto de las recomendaciones generales, informes especiales y pronunciamientos de la CNDH 2001-2017*. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/NNA-PUDH-CNDH.pdf>.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2017) *Informe anual*. <http://informe.cndh.org.mx/>
- Comisión Para Poner Fin a Todas las Formas de Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes. (2017). *Plan de acción México*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/PLAN_ACCION_FINAL.pdf.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2010). *Los tratados de DIH y el DIH consuetudinario*. Recuperado de <https://www.icrc.org/es/doc/war-and-law/treaties-customary-law/overview-treaties-and-customary-law.htm>.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2014). *Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos adicionales*. Recuperado de <https://www.icrc.org/es/document/los-convenios-de-ginebra-de-1949-y-sus-protocolos-adicionales>.
- Conde, F. S. (2014). La violencia y la cultura de La calle entran a la escuela: Acciones y reacciones. *Sinéctica* (42), 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a2.pdf>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016). *Medición de la pobreza*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917). Recuperado de <http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>
- Correa-Cabrera, G. (2017). *Los zetas INC: La corporación delictiva que funciona como empresa transnacional*. Ciudad de México: Planeta.
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26748302005.pdf>.

- Cunjama, L. E. y García H, A. (2014). Narcotráfico y territorios en conflicto en México. *El Cotidiano*, (184), 99-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724014>.
- Czarnecki, L. (2014). De violencias, conflictos armados y desigualdades sociales. Un estudio comparativo entre Colombia Y México. *CESLA*, (17), 307-331. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243333483014>.
- Delgado, C. B. (2000). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. España: Morata.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En Domenach, J. M., Laborit, H., Juxe, A. Galtung, J., Senghaas, D., Klineberg, O., Boulding, E. (Eds.). *La violencia y sus causas* (pp. 33-47). París: UNESCO.
- Dowdney, L. (2005). *Ni guerra ni paz. Comparaciones internacionales de niños y jóvenes en violencia armada organizada*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro.
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneos, medios y autoridad. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 461-472. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Echavarría G. C., Bernal, O. J., y Carmona, G. D. (2014). *Formación política para la construcción de paz en contextos educativos y sociales*. Manizales: CLACSO.
- Echavarría, C. V., Murcia, N. A., y Castro, L. A. (2014). *Imaginario social de la formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia en las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá*. Bogota: Universidad La Salle.
- Eco, H. (2010). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Debolsillo.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata
- Emmerich, N. (2011). *Cruce de fuego: niños, niñas y adolescentes en el narcotráfico mexicano*. Documentos de trabajo. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Escalante, F. (2012). *El crimen como realidad y representación*. México: El Colegio de México.
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*. Recuperado de [http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf)
- Estrada, A. M; Ibarra, C. y Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano. *Estudios Sociales* (Colombia: Universidad de los Andes) No 15: 133-149.
- Fajardo, M. M., Ramírez, L. M., Valencia, S. M. y Ospina-Alvarado, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n1/1657-9267-rups-17-01-00090.pdf>
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y conocimiento popular*. México: Nuestro tiempo.
- Fernández, C. M., y Avilés, S. K. (2014). *La escuela, un espacio para la recuperación emocional en niños y niñas inmersos en el conflicto armado*. Memorias del III Congreso Internacional Psicología.
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz*. Barcelona: Icaria/NESCO.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. París: UNESCO. Recuperado de https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf.

- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). *Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Recuperado de https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2000). *Esta Guerra no es Nuestra y la Estamos Perdiendo: Desplazamiento Forzado y Derechos de la Infancia*. Centro De Memoria Histórica.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2003). *Guía del Protocolo facultativo sobre la participación de niños y niñas en los conflictos armados*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SPANISHnw.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *La infancia amenazada. Estado mundial de la infancia 2005*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/conflictissue.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo: Madrid. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). Estado mundial de la infancia 2005. Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sow05_sp.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2007). *Los principios de París. Principios y directrices sobre los niños asociados a fuerzas armadas o grupos armados*. Recuperado de https://www.unicef.org/protection/Paris_Principles_SP.pdf/area-lectura/mod-1/Derecho_participacion_infantil.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*. Recuperado de <https://www.unicef.org/panama/spanish/herramienta1.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Examen estratégico 10 años después del informe Machel la infancia y los conflictos en un mundo en transformación*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres. Compendio Legislativo Internacional y Nacional para la Protección de sus Derechos*. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/1111>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Informe anual*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_AnnualReport_2016_Es.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Informe anual*. Recuperado de <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Fragoza, A. (2012). La violencia social, la violencia familiar y una mirada desde la responsabilidad social. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 127-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315024813012>.
- Franca-Tarragó, O. (2015). *Ética para psicólogos: introducción a la psicoética*. Barcelona: Biblioteca de psicología.
- Freire, P. (1988). *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. Buenos Aires: Paz y Tierra.

- Freud, S. (1981). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuentes-Díaz, Antonio. (2015). Narcotráfico y autodefensa comunitaria en "Tierra Caliente", Michoacán, México. *CienciaUAT*, 10(1), 68-82. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582015000200068&lng=es&tlng=es.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España: AKAL.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia y su tipología. En Domenach, J. M., Laborit, H., Juxe, A. Galtung, J., Senghaas, D., Klineberg, O., Boulding, E. (Eds.), *La violencia y sus causas* (pp. 91-107). París: UNESCO.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research* 3, (27), 291-305.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183(1), 147-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>.
- García, C. (2012). Educar en tiempos de guerra: Maestras y psicólogas republicanas en las colonias. En E. Sánchez. (Coord.), *Las maestras de la república* (pp. 106-121) Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. USA: Aldine Press.
- Global Overview. (2011). *People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Ginebra: idmc. Recuperado de <https://www.unhcr.org/IDMC/IDMC-report.pdf>.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721061938/art.miguelangelgomez.pdf>
- Gómez, A. A. (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. *Ciencias de la Educación Academicus*, 1(3), 6-19- Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf.
- González, D. y Labanda, L. (2008, septiembre). *La infancia en contextos de vulnerabilidad: La educación como apuesta al futuro*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional y el II congreso Internacional: Repensando la niñez en el siglo XXI, Mendoza, Argentina.
- González, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor*, 167(657), 153-185. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1154/1160>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En C. Derman, y J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Guerrero, E. (2016, 01 de enero). La inseguridad (2013–2015). *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=27269>.
- Gutiérrez, A. (2012). *Hacia la recuperación y sanación corporal: elaboración de violencias basada en artes de acción* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., y Bass, J. K. (2013). Adolescent Resilience in Northern Uganda: The Role of Social Support and Prosocial Behavior in Reducing Mental Health Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148.

- Hernández, A. I., Luna, H. J. y Cadena, C. M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>.
- Hernández, C. D. (2015). ¿Qué educación y qué paz? Una reflexión ética para fundamentar la acción pedagógica. *Segundo Congreso Internacional de Transformación Educativa. Alternativas para nuevas prácticas educativas*. Congreso llevado a cabo en Tlaxcala, México. Recuperado de <http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/ponencias/Eje-2/L1-63.html>
- Hernando, P. T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *RIIEP*, 7 (2), 287-311.
- Herrero, R. S. (2012). *La Educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: el enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. (Tesis de doctorado). Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz, Castellón, España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf?sequence=1>.
- Hobsbawm, E. (1970). Guerrillas in Latin America. *Socialist Register*, (7), pp. 51-61.
- Humanium. (2018). *Los niños víctimas de conflicto armado*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/ninos-guerra/>
- Instituto Federal Electoral. (2013). *Propuestas para definir una agenda pública. Consulta infantil y juvenil 2012 democracia y vida digna*. Recuperado de https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/pdfs/Temas_agenda_Publica.pdf.
- Instituto Internacional de Estudios Estratégicos (2017). *Catálogo general de publicaciones oficiales*. Recuperado <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/CATALOGOS/2016/Catalogo%20de%20publicaciones%202016.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/mti/2015/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2018*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2018/>.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2015). *Informe de Resultados Principales de la ENIM 2015*. Recuperado de <https://www.insp.mx/enim2015/informe-resultados-2015.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/>
- Instituto para la Economía y la Paz. (2018). *Global Peace Index 2018: Measuring Peace in a Complex World*. Recuperado de <http://visionofhumanity.org/reports>.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2020). *Índice de Paz México 2020*. <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2020/05/ENG-MPI-2020-web.pdf>.
- International Institute for Educational Planning. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190223e.pdf>
- Izquierdo, A. J. (2015). Escuela y educación en los conflictos armados. *Documentos Análisis* (19), 1-12. Recuperado de http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA19-2015_Escuelas-Educacion_ConflictosArmados_MJIA.pdf
- Jares, X. R. (1991). *Educar para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, 8(1), 1- 12. Recuperado de <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>.

- Jares, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Popular.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10520680001.pdf>
- Jiménez, B. F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia*, 16(1), 141-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Klevens, J. (2012). La violencia colectiva y los niños. En R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (pp. 1-8). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- La Organización de las Naciones. (1985). *El Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco*. París: Unesco. Recuperado de <https://aspnet.unesco.org/es-es>.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de https://www.academia.edu/10033463/Lederach_-_Construyendo_la_paz_Reconciliaci%C3%B3n_sostenible_en_sociedades_dividida.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Ley General contra la Delincuencia Organizada. (2012). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/101_190221.pdf.
- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los derechos de la infancia. En M. Liebel y M. Martínez (Comps.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadana participante y protagónica* (pp. 23-40). Lima: Instituto de formación para educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/polinfan/2010/Infancia_y_DDHH_Liebel_Martinez.pdf.
- Lizarralde, J. M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. (Tesis de doctorado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5282/1/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf>.
- Loaiza, J. Oshea, H. F. y Ramírez-López, C. A. (2015). Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular. En R. Unda, L. Mayer, y D. Llanos (Coord.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 123-150). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160212114320/Socializacion_escolar.pdf.
- López, G. (2012). Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. *Perfiles Educativos*, 34(138), 18-28. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400017.
- López, M. M. (2006). *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*. Colombia: UNIMINUTO. Recuperado de https://www.academia.edu/12645435/Pol%C3%ADtica_sin_violencia._La_noviolencia_como_humanizaci%C3%B3n_de_la_pol%C3%ADtica?auto=download.
- Lorenz, K. (1974), *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Lozano, P. (2015). *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá: Intermedio.
- Machel, G. (1996). *Impact of Armed Conflict on Children*. Nueva York: UNICEF.
- Maneiro, R. (2011). Un recorrido por el significativo Infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 95-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4835/483549017014.pdf>.
- Márquez, Q. M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5 (2), 205-230. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861009>.
- Marre, D. (2014). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. Conferencia pronunciada en San Salvador el 22 de junio de 1984 en la inauguración de la "I Jornada de la Salud Mental" en *Estudios Centroamericanos* (San Salvador) No 429-430, pp. 503-514.
- Martínez, E. E. (2021). *Reportan cientos de huérfanos por violencia en Michoacán*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/02/03/estados/seinmujer-reporta-cientos-de-huerfanos-por-violencia-en-michoacan/>.
- Martínez, G. (2005). La Filosofía para la Paz como racionalidad práctica. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 4(1), 87-98. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3176502>.
- Massot, L. I., Dorio, A. I., y Sabariego, P. M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 229-366). Madrid: La Muralla.
- Mateos, M. O. (2012). Menores, educación y conflicto armado: un análisis desde la realidad africana 15 años después del Informe Machel. *Fz de Educación*, 10 (14), 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618006>.
- Medrano, B. O., Ochoa, M. W., y Quiroga, P. L. (2015). *La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: Aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica*. (Tesis maestría). Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3228/Medranootto2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Melero, N. A. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21 (1), 339-355. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf.
- Mendoza, E. H. y Mosso, C. R. (23 de noviembre, 2012). *El presidente de las 83 mil ejecuciones*. (Comunicado de prensa). Recuperado de <http://zetatijuana.com/2012/11/el-presidente-de-las-83-mil-ejecuciones/>.
- Mendoza, N. (2008). *Conversaciones del desierto. Cultura, moral y tráfico de drogas*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Mikael, E. y Wallensteen, P. (2004). Armed Conflict, 1989-2003. *Journal of Peace Research* 41 (5) 625-636.
- Mirsky, L. (2011). Building Safer, Saner Schools. *Promoting Respectful Schools*, 69 (1), 45-49. Recuperado de http://lms.dcsdk12.org/pd/pluginfile.php/16997/mod_resource/content/1/Promoting_Respectful_Schools.pdf

- Morales, O. C. (2011). la guerra contra el narcotráfico en México. debilidad del estado, orden local y fracaso de una estrategia. *Aposta*, (50), 1-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950246005>
- Moreno, F. (2009). Violencia colectiva, violencia política, violencia social. Aproximaciones conceptuales. En Markez, I., Fernández, A. y Pérez-Sales, P. (Eds.), *Violencia y salud mental* (pp. 19-37). Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Moreno, S. C y Toledo, A. A. (2012). Los menores de edad en la delincuencia organizada en México. *Letras Jurídicas*, (15), 1-41. Recuperado de <https://doctrina.vlex.com.mx/vid/menores-delincuencia-organizada-mexico-413906426>.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En: B. Molina, y F, Muñoz. *Manual de Paz y Conflictos* (pp.143-170). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645>.
- Nasi, C. y Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: Un campo en evolución permanente. *Colombia Internacional*, (62), 64-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81206205>.
- Neumayer, E. (2003). Good policy can lower violent crime: Evidence from a cross-national panel of homicide rates, 1980–97. *Journal of Peace Research*, 40 (6), 619-640.
- Nietzsche, F. (1996). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos. Recuperado de <http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- O' Malley, B. (2010). *Education Under Attack*. París: UNESCO.
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205_
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2011). *Una Crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *La educación víctima de la violencia armada. Un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150548s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Cultura de Paz en la escuela Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar. Resultados del Concurso Regional de la Red de las Escuelas Asociadas de la UNESCO en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1996). *Asamblea General. promoción y protección de los derechos del niño*. Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/51/306&referer=/english/&Lang=S

- Organización de las Naciones Unidas. (1996). *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños. Informe de la experta del Secretario General, Graça Machel*. Recuperado de <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/nuestro-trabajo/acerca-de-nosotros/los-informes-machel/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1997). *Asamblea General. Resolución aprobada por la Asamblea General: Los derechos del niño*. Recuperado de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/51/77>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Consejo de Seguridad. Resolución 1261*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10106.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000a). *Consejo de Seguridad. Resolución 1314*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1314%20\(2000\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1314%20(2000)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2000b). *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/opaccrc.aspx>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000c). *Resolución aprobada por la Asamblea General. Declaración del Milenio*. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2001). *Consejo de Seguridad. Resolución 1379*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1379%20\(2001\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1379%20(2001)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2002). *Informe del Comité Especial Plenario del vigésimo séptimo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/A-S27-19-Rev1S.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2003). *Consejo de Seguridad. Resolución 1460*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1460%20\(2003\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1460%20(2003)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2004). *Consejo de Seguridad. Resolución 1539*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1539%20\(2004\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1539%20(2004)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Consejo de Seguridad. Resolución 1612*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1612%20\(2005\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1612%20(2005)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Consejo de Seguridad. Resolución 1882*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1882%20\(2009\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1882%20(2009)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Consejo de Seguridad. Resolución 1998*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1998%20\(2011\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/1998%20(2011)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Consejo de Seguridad. Resolución 2068*. Recuperado de

[http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2068%20\(2012\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2068%20(2012)&referer=/english/&Lang=S).

- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *The Six Grave Violations against Children during Armed Conflict: The Legal Foundation*. Nueva York: ONU. Recuperado de https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/WorkingPaper-1_SixGraveViolationsLegalFoundation.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Consejo de Seguridad. Resolución 2143*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2143%20\(2014\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2143%20(2014)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Consejo de Seguridad. Resolución 2225*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2225%20\(2015\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2225%20(2015)&referer=/english/&Lang=S).
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Matrimonios y Uniones tempranas de Niñas*. Recuperado de http://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/MATRIMONIO%20INFANTIL_.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict. 20 years to better protect children affected by conflict*. Recuperado de https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2017/06/Twenty-Years-of-Work-Updated-Booklet_web.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Los niños y los conflictos armados. Informe del Secretario General*. Recuperado de <https://undocs.org/es/S/2017/821>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018a). *Los niños, víctimas de los conflictos armados*. Recuperado de <https://news.un.org/es/audio/2018/06/1436942>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019a). *Protocolo facultativo. Estado de ratificación*. Recuperado de <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/instrumentos-para-la-accion/nadie-menor-de-18/nadie-menor-de-18-estado-de-ratificacion/>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019b). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/es/ga/about/index.shtml>.
- Organización de Naciones Unidas. (2013). *Los conflictos armados*. Recuperado de <http://www.un.org/es/humanitarian/overview/conflict.shtml>.
- Organización de Naciones Unidas. (2018b). *Asamblea General. Informe anual de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados*. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/37/47&Lang=S&Area=UNDO.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=3585D7B493A8B87A18B8EF7C7C479F68?sequence=1ç.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Análisis sobre Salud y Mortalidad*. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34492/9789275319819-spa.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Análisis sobre Salud y Mortalidad*. (comunicado de prensa). Recuperado de <https://www.reporte1.com/oms-un-cuarto-de-los-homicidios-del-mundo-ocurren-en-latinoamerica/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Recuperado de

https://oig.cepal.org/sites/default/files/informe_sobre_la_situacion_mundial_de_la_preencion_de_la_violencia.pdf.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Panorama estadístico de la OCDE: Económica, medio ambiente y sociedad 2015-2016*. México: Universidad Anáhuac. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264258402-es>.
- Orozco, M. Méndez, A. Cantoral, A. y López, C. (2011). *El México que yo vivo. Miradas y lecturas en torno a los dibujos infantiles*. México: Morevallado.
- Ortega, D. R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Barcelona: GRAO.
- Ospina-Alvarado, M. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. En S. Alvarado., y J. Patiño. (Ed.), *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados* (pp.37-59). Manizales, Colombia: CINDE.
- Ospina-Alvarado, M. (2018). *Construcción social de niños y niñas: Familias y otros agentes relacionales*. CINDE.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. y Ospina, F. (2014). *Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia*. En V. Llobet. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 36-60). Buenos Aires: CLACSO.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. origen, fundamentos y contenidos. *Universitas*, 11(1), 93-125. Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>.
- Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. *Universitas*, (24), 209-242.
- Palacio, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (26), 80-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241009.pdf>.
- Pereda, N. (2012). Menores Víctimas del Terrorismo: Una Aproximación desde la Victimología del Desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 13-24.
- Pinheiro, S. (2006). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Estrasburgo: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf).
- Plataforma periodística para las Américas. (2018). *Huérfanos olvidados del narco*. Recuperado de <https://www.connectas.org/especiales/voces-silenciadas/>
- Portilla, G. F. (2013). El des-hacer de la violencia: socialización de una experiencia de atención psicosocial a niños y niñas víctimas de la violencia por conflicto armado en Colombia desde el marco interpretativo de las artes plásticas. *Investigaciones UNAD*, 12 (2), 133-145.
- Quesada, M. (2010). Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. Integración de métodos mediante el uso conjunto de Atlas/ti y SPSS. *Papers*, 95 (2), 507-529. https://papers.uab.cat/article/view/v95-n2-miguel_quesada.
- Quiroga, A., Willis, G. B., López, R. L. y Moreno, A. (2015). Consecuencias psicológicas de la violencia colectiva en la niñez: el caso de Monterrey, México. *Estudios de Psicología*, (36), 294-315.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unife*, 23 (1), 9-17. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2007). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. Recuperado de https://www.unicef.org/paraguay/spanish/MR_5_inee-esp.pdf.

- Red por los Derechos de la Infancia en México (2020). *Defensoría de derechos humanos*. Recuperado de http://www.derechosinfancia.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=21&id_opcion=51
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2011). *Infancia y conflicto armado en México. Informe alternativo sobre el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados*. Recuperado de <http://derechosinfancia.org.mx/documentos/iaespanol.pdf>.
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2015). *Sistemas municipales de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Apuntes para su desarrollo estratégico*.
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2017). *REDIM reitera llamado a reunión urgente con el presidente de la República para que desde SIPINNA se defina la política de protección integral*. Recuperado de http://derechosinfancia.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=107&id_opcion=73.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46.
- Rivera, M. (2016). The sources of social violence in Latin America: An empirical analysis of homicide rates, 1980–2010. *Journal of Peace Research*, 53 (1), 84-99.
- Rodríguez, C. Y. (2016). *Entre recuerdos y enseñanzas docentes en conflicto nacional. Problemáticas de la labor docente dentro del conflicto armado político-militar a través de historias de vida de docentes en Cundinamarca y Sur del Tolima entre los años 1993 y 2003*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Fusagasugá, Colombia. Recuperado de https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/12171/1/106973534_2.pdf.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rojas, F y Villegas, M. (2011). *Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, educación en derechos humanos y derecho a la educación*. (Tesis de maestría). Pontificia universidad javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1550>
- Romero, M. F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 26(77), 57-84. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45250>.
- Romero, O. M., Loza L. J. y Machorro, R. F. (2013). Violencia del crimen organizado relacionada a los sectores económicos en México. Una propuesta de categorización. *POLIS*, 12 (36). 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30529678028>.
- Rubio, L. (2009). La Protección de Mujeres en condición de desplazamiento interno forzado por conflicto armado no internacional en México. En I. Montoya (coord.), *Mujeres en los conflictos armados: El papel del Derecho Internacional Humanitario* (pp.137-271). México: Fontamara.
- Ruiz, B. L. (2016). La escuela: territorio en la frontera: tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín. Medellín: Instituto Popular de Capacitación. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ipc/20121207051848/ruiz.pdf>
- Sabariego, P. M., Massot, L. I., y Dorio, A. I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*. 41(1), 69-85. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

- Salas-Salazar, L. (2016). Conflicto armado y configuración territorial: elementos para la consolidación de la paz en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 26 (2), 45-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/748/74846551005.pdf>.
- Salguero, J. (2004). *Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Centro de Formación del profesorado, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27290.pdf>.
- Sandín, E. M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1 (21), 37-52. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%202.pdf>.
- Sandoval, F. E. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO. Recuperado de http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/LibroEducPazIntegral_2016.pdf.
- Sanmartín, E., Gutiérrez, R., Martínez, J., y Vera J. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI. Save the Children, (2020). *Sin niñez no hay futuro*. Recuperado de <https://www.savethechildren.mx/enterate/noticias/sin-ninez-no-hay-futuro>.
- Save the Children. (2010). *La infancia en situaciones de emergencia: Perspectivas Jurídicas, Educativas, éticas y sociológicas*. Recuperado de <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/aa/aae5142b-ce33-4ad9-bc17-cb589efdb25e.pdf>.
- Save the Children. (2017a). *420 millones de niñas y niños en peligro*. Recuperado de <https://blog.savethechildren.mx/420-millones-de-ninas-y-ninos-en-peligro>.
- Save the Children. (2017b). Los peligros para la niñez. Indicadores para México. Recuperado de <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/media/documentos/310517-Los-peligros-para-la-Ninez-en-Mexico-Save-the-Children.pdf>.
- Save the Children. (2017c). *Protección Infantil*. Recuperado de <https://www.savethechildren.mx/que-hacemos/defensa-de-los-derechos-de-la-ninez/proteccion-infantil>.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Manual de Seguridad Escolar. Recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia*. Recuperado de <https://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-DSat1SAXsU-manualseguridadsep12.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/progr_ama_sectorial_educacion_2013_2018.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Se fortalecen protocolos de seguridad en las escuelas, y los programas Mochila Segura y de Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-24-se-fortalecen-protocolos-de-seguridad-en-las-escuelas-y-los-programas-mochila-segura-y-de-convivencia-escolar?idiom=es>.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Sistema nacional para el desarrollo integral de la familia (DIF). Recuperado de <http://www.inea.gob.mx/index.php/alianzas/sistema-dif.html>.
- Secretaría de Gobernación de México (2018). *Informe de Víctimas del Delitos del Fuero Común*. Recuperado de <http://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/nueva-metodologia/CNSP-V%C3%ADctimas-2018.pdf>.

- Secretaría de la Defensa Nacional. (2009). *Tercer Informe de Labores*. Recuperado de http://www.sedena.gob.mx/pdf/informes/3er_informe_de_labores.pdf.
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2012). *Derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sre/acciones-y-programas/derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes>.
- Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (2017). *Documentos relativos a la Comisión para Poner Fin a toda forma de Violencia contra las Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/comision-poner-fin-a-toda-forma-de-violencia-contras-las-ninas-ninos-y-adolescentes>.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNS). (2020). *Incidencia delictiva 2020*. Recuperado <http://secretariadoejecutivo.gob.mx/incidencia-delictiva/incidencia-delictiva-fuero-comun.php>
- Seguridad, Justicia y Paz (2020). *México tiene 6 de las 10 ciudades más violentas del mundo: ONG*. Recuperado de <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/>
- Seibold, J. (2011). *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora en el marco del Bicentenario: VI Foro Educativo*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2017). *¿Qué es el SIPINNA?* Recuperado de http://sipinna.cdmx.gob.mx/sipinna/_pages/que_es.php.
- Sociological Abstracts. (2008). *Sociological Indexing Terms* (English). Recuperado de csaweb102v.csa.com/ids70/thesaurus.php?SID=vk6jkikvn7lclgtm_rnih5oe0i3.
- Solano, M. A. (2005). Capitalismo y violencia. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 6 (10), 1-25. Recuperado de https://marxismocritico.files.wordpress.com/2011/10/capitalismo_y_violencia.pdf
- Sorel, G. (2016). *Reflexiones sobre la Violencia*. (A. Vivero, Trans.) Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1906).
- Sosenski, S., Del Río, N., Gudiño, M. R., Ávila, A y Loyo. E. (2012). *Espejos de la Infancia. Pasado y Presente de los Derechos de niñas, niños y adolescentes en México*. México: REDIM.
- Soussa, R. S. (2004). Narcotráfico y economía ilícita: las redes del crimen organizado en Río de Janeiro. *Revista Mexicana de Sociología* 66 (1): 141-192. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2004-1/RMS04105.pdf>
- Stanao, S. (2011). *¿Símbolos de guerra o vitrinas de paz? Análisis semiótico de los muros y de los grafitis como medio para la construcción de la paz*. España: Escola de cultura de pau. Recuperado de http://escolapau.uab.cat/img/programas/musica/simbolos_de_guerra.pdf.
- Strong-Wilson, T. (2016). Phantom traces: exploring a hermeneutical approach to autobiography in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 613-632.
- Suárez, P. M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2831/283129394004/6>.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tolosa, A. (2015). *El arte como posible herramienta metodológica para la construcción de paz* (Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Especialista en acción sin daño y construcción de paz). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Iniciativas-%E2%80%93Arte-y-construcciones-de-paz-1.pdf>.
- Toro, D. (2011). Acompañamiento psicosocial a niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia: un escenario para la acción sin daño (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/570>.

- Trejo, G. (2018). *¿Tendrá fin el ciclo infernal de violencia criminal en México?* En *Índice de Paz México 2018*. México: IEP. Recuperado de <https://imco.org.mx/temas/indice-paz-mexico-2018-via-instituto-la-economia-la-paz/>.
- Tribuna Libre Michoacán. (2018). *460.000 niños han sido reclutados por el narcotráfico en México, según equipo del presidente electo*. Tribuna Libre Michoacán. Recuperado de <http://tribunalibremichoacan.com.mx/nacionales/487/>.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de https://iep.org.pe/biblioteca_virtual.html.
- Unda, L. R. (2004). Sociología de la infancia y política social: ¿Compatibilidades posibles? *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (5), 47-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4761/476150824003.pdf>.
- Unda, L. R. y Llanos E. D. (2014). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones urbanas. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 61-77). Buenos Aires: CLACSO.
- Valdés, G. (2013). *Historia del narcotráfico en México*. México: Aguilar.
- Valdez, J. (2015). *Huérfanos del narco*. México: Aguilar.
- Valencia, M. I., Ramírez, M. P., Fajardo, M. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037-1050. Recuperado de http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/_1_AN_154.pdf.
- Valenzuela, M. L. y Gómez, G. (2009). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM). Recuperado de https://www.academia.edu/28586483/Contra_la_violencia_eduquemos_para_la_paz_Por_ti_por_m%C3%AD_y_por_todo_el_mundo_Carpeta_did%C3%A1ctica_para_la_resoluci%C3%B3n_creativa_de_los_conflictos_CUARTA_EDICI%C3%93N_M%C3%89XICO_2_0_0_9.
- Vázquez, R. O. (2015). *Manual de Herramientas en prácticas y justicia restaurativa*. Colombia: EUROsocial.
- Vela, D.S. (Julio 2, 2021). En el sexenio de AMLO se han cometido el doble de homicidios que con Calderón. *El financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/07/02/con-amlo-mas-del-doble-de-homicidios-que-con-fch/>.
- Vera, M. A., Palacio, S. J. y Patiño, G. L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI (145), 12-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13231362002.pdf>.
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Recuperado de <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>.
- Weber, M. (1994). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32, 865-873.
- Zabaleta, B. J. (2018). Elementos para la construcción del concepto de campo de la violencia. *Sociológica*, 33 (93), 151-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n93/2007-8358-soc-33-93-151.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras



Doctorado en Investigación e
Innovación Educativa

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo María de Jesús Pasallo Zepeda, estudiante del doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, realizo una investigación titulada “Violencia y niñez: programa psicoeducativo para la construcción de escuelas como espacios seguros”, con número de registro: 454566 en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). La cual está siendo asesorada por la doctora Ivonne Balderas Gutiérrez.

El objetivo principal de dicha investigación es contribuir en la construcción de escuelas como espacios seguros en territorios de alta violencia por conflicto armado, mediante el diseño, implementación y valoración de un programa socioeducativo para la paz. El programa busca influir en la disminución de la violencia en la comunidad y contribuir en el tránsito de los niños y niñas hacia nuevas posibilidades y oportunidades de vida. Un programa de esta naturaleza se entiende como un conjunto de actividades que contribuyen a dar soluciones a determinados problemas y a prevenir el surgimiento de otros.

Este proyecto busca estudiar la realidad tal y como sucede en el contexto natural, lo que posibilita la comprensión y reflexión de eventos, situaciones, interacciones, y comportamientos observables de los actores implicados: niños, niñas, docentes, madres-padres de familia, y miembros de la comunidad. De tal forma, se pretende interactuar de un modo natural y no intrusivo, intentando así comprender a los participantes dentro del marco de referencias de ellos mismos, es decir,

experimentando la realidad tal como los participantes la viven.

Procedimiento. La investigación requiere de la aplicación de una serie de técnicas de recolección de información, en este caso: La observación participante, entrevistas, grupos focales y de discusión. Con relación a la observación, se pretende recolectar información sobre la escuela y la comunidad, prestando atención a las estructuras y dinámicas de actividades cotidianas. Para ello se utilizarán registros de observación narrativos como el diario y notas de campo. Al mismo tiempo, se pretende emplear otros sistemas audiovisuales como fotografías, videos y grabaciones si es que los participantes estuvieran de acuerdo con ello.

En cuanto a las entrevistas y los grupos focales y de discusión, se pretenden usar de manera complementaria con la observación participante, el objetivo de estas técnicas va encaminado a la obtención de información de forma oral y personalizada sobre las representaciones sociales e individuales de las normas, valores, creencias, acontecimientos vividos, actitudes y opiniones en relación con el tema a investigar. Creemos que ello nos permitirá conocer y comprender el mundo desde la perspectiva de los participantes; niños, niñas, padres y madres de familia, docentes y miembros de la comunidad que deseen participar.

Referente a lo anterior, se pide su autorización para: 1.- Realizar observaciones al interior de la escuela y en la comunidad. 2.- Para ser entrevistado (a) (en caso de ser padre o madre de familia, para entrevistar a sus hijos e hijas) y para grabar en audio la información brindada, puesto que al ser la entrevista una conversación abierta, es importante para el proceso de la investigación tener la información tal y como se ha proporcionado. 3.- Para realizar grupos focales y de discusión con las niñas y niños participantes y 4.- Para que los niños y niñas participantes se integren a una serie de actividades propias del programa antes señalado.

Adicionalmente se le comenta que:

- La investigación se centra en cuestiones académicas, no hay interés por autoridades u organismos ajenos al proceso de investigación educativa y la utilidad de la información se considerará para emitir recomendaciones y avances en el conocimiento científico.
- El proyecto de investigación ha sido aprobado por el comité de ética de la institución de procedencia.
- El motivo por el cual es elegido participante, es porque forma parte de la comunidad que se desea estudiar, sus experiencias y conocimientos sobre el tema resultan valiosos al ser altamente representativos.
- Su participación es completamente voluntaria, usted puede decidir en cualquier momento dejar de participar.
- La información que usted provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro fin distinto al de la investigación, únicamente la asesora y la titular de la investigación podrán tener acceso a la misma.

- Los datos que usted proporcione serán usados de manera anónima si es que usted así lo decide.
- Los resultados de la investigación podrán ser publicados y comunicados en revistas indexadas y en congresos o eventos sobre el tema.
- La información proporcionada será resguardada durante 5 años para fines de la misma investigación.
- Tiene el derecho de pedir información sobre los resultados de la investigación una vez que ésta haya concluido, puede contactar a la responsable de la investigación al número ... y al correo electrónico: marypasallo@gmail.com
- No hay beneficios particulares al participar en este proyecto, no recibirá ninguna recompensa monetaria por su participación. El beneficio va dirigido a un bien compartido, que sume en la restauración del tejido social y al desarrollo del conocimiento.
- El estudio no presenta ningún riesgo en términos de su integridad, sin embargo; pueden llegar a tocarse temas delicados relacionados a la violencia.

A partir de la información señalada y siendo hoy _____ yo acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) sobre los objetivos y los medios para llegar a ellos, y se han contestado todas mis dudas. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decido, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Finalmente he leído y comprendido el presente documento y autorizo a usar la información brindada. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, así como de sugerencias o comentarios en un futuro, puede dirigirse con la Dra. Dulce Flores Olvera al teléfono y correo electrónico: flores.dulce4@gmail.com Sin más por el momento se le agradece la atención prestada, se reconoce y valora su participación.

Nombre y Firma de los participantes:

ANEXO 2. GUÍAS DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN: DIARIO Y NOTAS DE CAMPO

Diario de campo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
BUAP
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Proyecto de investigación:
Violencia y niñez: Un programa socioeducativo para la construcción de escuelas como espacios seguros
Maestra: María de Jesús Pasallo Zepeda
Michoacán
2019

Este cuaderno tiene poco valor para otra persona que no sea su dueña; sin embargo, es muy necesario para ayudar a otras personas. Por ello, si en algún momento se extraviara y usted lo encuentra, le rogaré devolverlo a la maestra María de Jesús Pasallo Zepeda. Usted puede dejarlo en la escuela de la comunidad, o también puede informar que lo encontró en el siguiente teléfono:

GRACIAS

DIARIO DE CAMPO Reportes de actividades realizadas	
Fecha:	
Actividades:	
Investigador:	
Objetivos:	
Situación:	
Lugar-espacio:	
Técnica aplicada:	
Personajes que intervienen:	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas	Interpretaciones de las actividades realizadas (los hallazgos más importantes con relación a los objetivos de investigación propuestos)

Propuestas de mejora:

Impacto de la experiencia:

- 1.- ¿Qué he podido aprender?
- 2.- ¿Qué ha podido aprender la gente?
- 3.- ¿Qué hechos o momentos me han impactado más?
- 4.- ¿Por qué?
- 5.- ¿Qué cambios han generado en mí como persona o como futuro profesional?
- 6.- ¿He actuado con responsabilidad en el día de hoy?
- 7.- ¿Qué pensamientos me han surgido sobre lo observado?
- 8.- ¿Qué reflexiones tengo sobre lo que observé?
- 9.- ¿Qué sentimientos se han generado en mí sobre lo que observe?

NOTAS DE CAMPO

NOTAS DE CAMPO De la escuela Entrada a la escuela	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Escuela:	
Lugar:	
Investigador:	
Temas: Entrada a la escuela	
Objetivos: Observar la entrada a la escuela	
Personajes que intervienen:	
Descripción: 1.- Horario de llegada los estudiantes y docentes: 2.- ¿Cómo es la entrada a la institución 3.- ¿Qué características tienen los momentos previos fuera de la escuela? 4.- ¿Cómo es la llegada de los estudiantes a la escuela, con padres-madres, sin padres-madres, en grupos? 5.- ¿Cómo es la llegada de los profesores a la escuela? 6.-¿Qué medios de transporte utilizan más frecuentemente para acceder a la escuela? 7.-.Interacciones en los alrededores de la escuela 8.-¿Qué pasa con los adultos que acompañan a los estudiantes? 9.-¿Quiénes son? 10.-Diálogos entre padres, entre padres y docentes, entre padres y estudiantes 11.-¿Cómo se realiza la entrada a las aulas? 12.-¿Qué interacciones se dan entre los estudiantes al momento de entrar a la institución? 13.-¿Cómo se disponen los grupos para realizar la formación? 14.-¿Se brindan mensajes? 15.-Diálogos: 16.-Personal a cargo de la entrada: 17.-Modos de entrar 18.-Rituales de inicio: ¿Cuáles? ¿Cuánto tiempo duran? 19.-¿Cuál es la actitud de los estudiantes? 20.-¿Se cumplen los horarios de entrada formales?	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:

Observaciones:

NOTAS DE CAMPO
De la escuela
La vida en el aula

Número de nota de campo:

Fecha:

Escuela:

Lugar:

Investigador:

Tema: La vida en el aula

Objetivos: Observar las clases

Personajes que intervienen:

Descripción:

1.- Características del grupo:

Estrategias de trabajo

Desarrollo de la clase

2.- Comunicación con los estudiantes

3.- Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula

4.- Planeación didáctica:

Trabajo con el grupo

Material didáctico

Contenidos

La enseñanza y el aprendizaje

5.- El aula y sus características:

Distribución de tiempo y espacio

Organización y orden en el aula

Formulación de instrucciones en el desarrollo de la clase

El clima en el aula

6.- Relaciones-interacciones en el aula:

La participación de los alumnos

Tipos de comunicación entre el docente y los estudiantes

Tipos de comunicación entre los estudiantes (diálogos, chistes, consultas).

Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:

Observaciones:

NOTAS DE CAMPO De la escuela Espacios de receso en la escuela	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Escuela:	
Lugar:	
Investigador:	
Tema: Espacios de receso en la escuela	
Objetivos: Observar los recreos	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción:</p> <p>Reglas:</p> <p>Interacciones entre los docentes</p> <p>Interacción entre los docentes y estudiantes:</p> <p>Integración entre los estudiantes:</p> <p>Tipos de juegos:</p> <p>Situaciones de conflicto: motivos, entre quiénes, descripción y modos de intervención de los docentes.</p> <p>Comportamientos agresividad</p> <p>Comportamiento retraído</p> <p>Interés por jugar</p>	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO De la escuela La salida de la escuela	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Escuela:	
Lugar:	
Investigador:	
Tema: La salida de la escuela	
Objetivos: Observar la salida de la escuela	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción:</p> <p>Diálogos:</p> <p>Personal encargado de la salida:</p> <p>Modos de salir:</p> <p>Rituales de salida:</p> <p>Actitud de los estudiantes:</p> <p>¿Quién espera a los estudiantes?</p> <p>¿En qué se van?</p> <p>Las interacciones en los alrededores de la escuela:</p> <p>Los diálogos entre estudiantes, entre padres:</p> <p>¿Se cumplen los horarios de salida formales?</p>	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>

Observaciones:

NOTAS DE CAMPO
De la escuela
Categoría: Violencia

Número de nota de campo:

Fecha:

Escuela:

Lugar:

Investigador:

Tema- Categoría: Violencia

Objetivos:

Personajes que intervienen:

Descripción:

El contexto de la escuela propicia la violencia:
En la escuela se habla de la violencia:
Los docentes conversan sobre la violencia:
Conductas violentas:
Discursos violentos:
Relaciones violentas:
Naturalización de la violencia:
Tipos de violencia:
Hípervaloración de la agresividad:
Tolerancia hacia la violencia:
Prácticas de prevención ante la violencia:

Interpretaciones con relación a los objetivos de investigación:

Observaciones:

NOTAS DE CAMPO
De la escuela
Categoría: Conflictos armados

Número de nota de campo:

Fecha:

Escuela:

Lugar:

Investigador:

Tema- Categoría: C.A.

Objetivos:

Descripción:

1.-Grado de participación, cooperación, resistencia de los miembros de la escuela
2.-Emociones que genera el C.A:
Alegría, Confianza, Miedo, Sorpresa, Tristeza, Enojo, Desagrado
3.-Respeto a los G.A.
4.- Enfrentamientos (Dinámicas, respuestas, conductas, acciones):
5.- Daño o destrucción de la escuela relacionados al C.A.:
6.- Discursos-conversaciones entre los niños y las niñas relacionados a los G.A:
7.-Discursos-conversaciones entre niños, niñas y docentes relacionados a los G.A:
8.-Discursos-conversaciones entre docentes y padres-madres relacionados a los G.A:

Interpretaciones con relación a los objetivos de investigación:

<p>9.- Discursos-conversaciones entre padres-madres y niños-niñas relacionados a los G.A:</p> <p>10.- Imitación de las acciones de los G.A:</p> <p>11.- Aceptación, aprobación o rechazo del C.A:</p> <p>12.- Personas de G.A en la escuela:</p> <p>13.- Utilización de la escuela por parte G.A:</p> <p>14.- Estudiantes y su colaboración en G.A:</p> <p>15.- Juegos relacionados a los G.A:</p>	
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO De la escuela Tema-Categoría: Infancias	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Escuela:	
Lugar:	
Investigador:	
Tema-Categoría: Infancias (niños y niñas)	
Objetivos:	
Personas que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción:</p> <p>1.-Estudiantes inscritos:</p> <p>2.-Descripción de los niños y las niñas de la escuela:</p> <p>3.-Necesidades:</p> <p>4.-Problemas de atención, concentración y memoria:</p> <p>5.- Nivel de rendimiento escolar:</p> <p>6.- Dificultades en el aprendizaje:</p> <p>7.-La asistencia de los niños y niñas a la escuela:</p> <p>8.-Deserción:</p> <p>9.- Interacciones entre los estudiantes:</p> <p>10.- Interacciones entre los estudiantes y docentes:</p> <p>11.- Interacciones entre los estudiantes y los padres-madres:</p> <p>12.- Participación infantil:</p> <p>13.- Actividades que realizan:</p> <p>14.-Juegos que realizan:</p> <p>15.-Hablan sobre muertes-homicidios:</p> <p>16.- Presencia de discapacidades causantes por violencia del C.A:</p> <p>17.- Medidas de protección a la infancia observa en la escuela:</p> <p>18.-Prácticas de protección infantil:</p> <p>19.-Los niños y niñas realizan alguna acción que tenga potencial para generar transformación social:</p> <p>20.-Los niños y las niñas realizan algún tipo de ejercicio de paz:</p> <p>21.- Qué capacidades y potencialidades observó en los niños y las niñas para generar construcción de paz:</p> <p>22.- Comportamientos de venganza:</p> <p>23.- Estrés</p> <p>24.- Ansiedad</p> <p>25.- Hipersensibilidad ante ruidos alto:</p> <p>26.- Irritabilidad:</p> <p>27.- Comportamientos retraídos:</p> <p>28.- Interés por jugar:</p> <p>29.- Creencias</p>	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>

Observaciones:

NOTAS DE CAMPO De la escuela Tema-categoría: Sujetos	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Escuela:	
Lugar:	
Investigador:	
Tema-categoría: Sujetos	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Personal docente: 2.-Recursos humanos: Velador, intendente, etc.: 3.- Asistencias del docente a la escuela: 4.-Formas de trabajo de los docentes: 5.- El docente habla de la violencia en la escuela: 6.-El docente interviene en actos violentos: 7.-El docente participa en actos de violencia: 8.-Asociaciones de padres y madres de familia: 9.-Interacciones entre los docentes: 10.-Interacciones entre los padres-madres y padres-madres: 11.-Docentes y sus relaciones con los padres y madres de familia: 12.-Docentes y su relación con la comunidad: 13.- Participación tienen los padres-madres en la escuela: 14.-Necesidades docentes: 15.-Prácticas de resistencia en los docentes: 16.- Prácticas de resistencia en los padres y madres: 17.-Relaciones que establecen los docentes con los G.A: 18.-Relaciones que establecen los padres-madres con los G.A: 19.-Personajes fuertes o líderes en la institución: 20.- Lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse: 21.-Traslado de los docentes: 	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO De la escuela Tema-Categoría: Estado y Contexto	
Número de nota de campo:	
Fecha:	

Escuela:			
Lugar:			
Investigador:			
Tema-Categoría: Estado y Contexto			
Objetivos:			
Personajes que intervienen:			
<table border="1"> <tr> <td> <p>Estado:</p> <p>1.-Aceptación o rechazo de las autoridades/figuras del Estado:</p> <p>2.- Presencia de figuras del Estado en la escuela:</p> <p>3.- Actividades/acciones de las figuras del Estado:</p> <p>4.- Violencia o violaciones de DH por parte de las figuras del Estado en la escuela:</p> <p>Contexto:</p> <p>1.- Relación de la escuela con la comunidad:</p> </td> <td> <p>Descripción:</p> </td> <td> <p>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p> </td> </tr> </table>	<p>Estado:</p> <p>1.-Aceptación o rechazo de las autoridades/figuras del Estado:</p> <p>2.- Presencia de figuras del Estado en la escuela:</p> <p>3.- Actividades/acciones de las figuras del Estado:</p> <p>4.- Violencia o violaciones de DH por parte de las figuras del Estado en la escuela:</p> <p>Contexto:</p> <p>1.- Relación de la escuela con la comunidad:</p>	<p>Descripción:</p>	<p>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
<p>Estado:</p> <p>1.-Aceptación o rechazo de las autoridades/figuras del Estado:</p> <p>2.- Presencia de figuras del Estado en la escuela:</p> <p>3.- Actividades/acciones de las figuras del Estado:</p> <p>4.- Violencia o violaciones de DH por parte de las figuras del Estado en la escuela:</p> <p>Contexto:</p> <p>1.- Relación de la escuela con la comunidad:</p>	<p>Descripción:</p>	<p>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>	
Observaciones:			

NOTAS DE CAMPO De la escuela Tema-Categoría: Educación y Escuela		
Número de nota de campo:		
Fecha:		
Escuela:		
Lugar:		
Investigador:		
Tema-Categoría: Educación y Escuela		
Objetivos:		
Personajes que intervienen:		
<table border="1"> <tr> <td> <p>Descripción:</p> <p>1.- Tiempo que tiene laborando la escuela</p> <p>2.- Turnos:</p> <p>3.-Infraestructura:</p> <p>4.- Servicios:</p> <p>5.- Recursos existen en la institución ¿Cómo es el uso de los recursos?:</p> <p>6.-Características de la escuela:</p> <p>7.-Costumbres:</p> <p>8.-Rituales:</p> <p>9.- Actividades que se realizan ¿Cómo se organizan esas actividades?:</p> <p>10.- ¿Qué ocurre con el patio, las aulas y los baños, u otros espacios informales?:</p> <p>11.- ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares?:</p> <p>12.-Funcionamiento de la escuela:</p> <p>13.-Dinámicas de la escuela:</p> <p>14.-La escuela es segura:</p> <p>15.-Vulneración de los Derechos Humanos:</p> <p>16.-Derechos Humanos que se respetan en la escuela:</p> <p>17.-Se identifican Derechos Humanos en la escuela:</p> <p>18.-Se identifica procesos de democracia en la escuela:</p> <p>19.-Ejercicios de justicia</p> </td> <td> <p>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p> </td> </tr> </table>	<p>Descripción:</p> <p>1.- Tiempo que tiene laborando la escuela</p> <p>2.- Turnos:</p> <p>3.-Infraestructura:</p> <p>4.- Servicios:</p> <p>5.- Recursos existen en la institución ¿Cómo es el uso de los recursos?:</p> <p>6.-Características de la escuela:</p> <p>7.-Costumbres:</p> <p>8.-Rituales:</p> <p>9.- Actividades que se realizan ¿Cómo se organizan esas actividades?:</p> <p>10.- ¿Qué ocurre con el patio, las aulas y los baños, u otros espacios informales?:</p> <p>11.- ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares?:</p> <p>12.-Funcionamiento de la escuela:</p> <p>13.-Dinámicas de la escuela:</p> <p>14.-La escuela es segura:</p> <p>15.-Vulneración de los Derechos Humanos:</p> <p>16.-Derechos Humanos que se respetan en la escuela:</p> <p>17.-Se identifican Derechos Humanos en la escuela:</p> <p>18.-Se identifica procesos de democracia en la escuela:</p> <p>19.-Ejercicios de justicia</p>	<p>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
<p>Descripción:</p> <p>1.- Tiempo que tiene laborando la escuela</p> <p>2.- Turnos:</p> <p>3.-Infraestructura:</p> <p>4.- Servicios:</p> <p>5.- Recursos existen en la institución ¿Cómo es el uso de los recursos?:</p> <p>6.-Características de la escuela:</p> <p>7.-Costumbres:</p> <p>8.-Rituales:</p> <p>9.- Actividades que se realizan ¿Cómo se organizan esas actividades?:</p> <p>10.- ¿Qué ocurre con el patio, las aulas y los baños, u otros espacios informales?:</p> <p>11.- ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son irregulares?:</p> <p>12.-Funcionamiento de la escuela:</p> <p>13.-Dinámicas de la escuela:</p> <p>14.-La escuela es segura:</p> <p>15.-Vulneración de los Derechos Humanos:</p> <p>16.-Derechos Humanos que se respetan en la escuela:</p> <p>17.-Se identifican Derechos Humanos en la escuela:</p> <p>18.-Se identifica procesos de democracia en la escuela:</p> <p>19.-Ejercicios de justicia</p>	<p>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>	

<p>20.-Prácticas de poder: 21.-Espacios seguros y espacios inseguros: 22.- Espacios de socialización: 23.-Prácticas de resistencia: 24.-Prácticas de recuperación y reconstrucción: 25.-Reglas en la escuela: 26.- Valores que se promueven en la escuela: 27.-Valorización o desvalorización de la educación: 28.-Valorización o desvalorización de la escuela: 29.-Existencia de conflictos ¿De qué tipo?: 30.- ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y formas de ver el mundo se encuentran en estas escuelas?</p> <p>Derechos Humanos: Qué ocurre al interior de la comunidad, la vulneración o respeto de los derechos, Cuáles Derechos de valores y promueven. Cuáles derechos no. En qué situaciones aparecen los D. H vulnerados o promovidos. Modos como se consideran o niegan los derechos de la niñez en las prácticas cotidianas.</p>	
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría: Violencia	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Violencia	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> <p>1.-Conductas violentas: 2.-Discursos violentos: 3.-Relaciones violentas: 4.-Naturalización de la violencia: 5.-Tipos de violencia: 6.-Hípervaloración de la agresividad: 7.-Malos tratos: 8.-Tolerancia hacia la violencia en la comunidad: 9.-Uso de violencia en la comunidad: 10.-Prácticas de prevención ante la violencia</p>	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría conflictos armados
Número de nota de campo:

Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: C.A	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> 1.- Cómo funciona el C.A: 2.-Actividades: 3.-Apropiación de los espacios públicos: 4.-Apropiación de objetos: 5.-Reclutamiento: 6.-Grado de participación, cooperación, resistencia de los miembros de la comunidad: 7.-Emociones que genera el C.A: Alegría, Confianza, Miedo, Sorpresa, Tristeza, Enojo, Desagrado: 8.-Respeto a los G.A: 9.-Enfrentamientos (Dinámica, respuestas, conductas, acciones): 10.-Daño o destrucción de espacios públicos o privados relacionados al C.A: 11.-Control de los recursos naturales por parte de los G.A: 12.-Relación de los niños o niñas con los G.A: 13.-Participación de los niños o niñas con los G.A: 14.-Relación que tienen los miembros de la comunidad con los G.A: 15.-Participación que tienen los miembros de la comunidad con los G.A: 16.-Discursos-conversaciones entre los miembros de la comunidad relacionados a los G.A: 17.-Aceptación, aprobación o rechazo del C.A. en la comunidad:	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría: Infancias	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Infancias	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> 1.-Actividades que realizan por las tardes:	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>

<p>2.-Actividades que realizan los fines de semana: 3.-Juegos y los espacios que utilizan para ellos: 4.-El trato que se le da a los niños y las niñas en la comunidad: 5.-Los niños trabajan, en qué: 6.-Matrimonio infantil: 7.-Embarazos de niñas, adolescentes: 8.-Medidas de protección a la infancia observo en la comunidad: 9.-Cómo es la participación infantil en la comunidad: 10.-Los niños ejercen su derecho a la ciudadanía: 11.-Los niños y niñas realizan alguna acción que tenga potencial para generar transformación social: 12.-Los niños y las niñas realizan algún tipo de ejercicio de paz: 13.-Qué capacidades y potencialidades observo en los niños y las niñas para generar construcción de paz:</p>	
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría: Sujetos-Espacios relacionales	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Sujetos-Espacios relacionales	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> <p>1.-En qué trabajan las personas de la comunidad: 2.-Características socioeconómicas de la población: 3.-Actividades productivas de la población: 4.-Situación lingüística de la población: 5.-Presencia de discapacidades, lesionados, heridos causantes por violencia del C.A: 6.-Situaciones de tortura: 7.-Las personas de la comunidad realizan algún tipo de intervención para disminuir la violencia: 8.-Las personas de la comunidad realizan algún tipo de intervención para proteger a los niños y las niñas de los G.A:</p>	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría: Estado

Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Estado	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> 1.-Aceptación o rechazo de las autoridades/figuras del Estado: 2.-Presencia de Figuras del estado: 3.-Actividades/acciones de las figuras del Estado: 4.-Violencia por parte de las figuras del Estado en la comunidad: 5.-Intervenciones del Estado para atender la situación, para proteger a los niños y las niñas: 6.-Violaciones de DH por figuras del Estado: 7.-Desacreditan o acreditan los códigos y reglas institucionales establecidos por el Estado en la comunidad:	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría: Contexto	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Contexto	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> 1.-Ubicación: 2.-Estado de las calles, iluminación: 3.-Características de la infraestructura de la comunidad, en qué estado se encuentran: 4.-Actividad socioeconómica de la comunidad: 5.-Descripción de las viviendas y sus servicios: 6.-Costumbres y tradiciones de la comunidad: 7.-Religiones: 8.-Vulneración de los Derechos Humanos: 9.-Derechos Humanos que se respetan en la comunidad: 10.-Se identifican Derechos Humanos en las prácticas de la comunidad: 11.-Manejo de la autoridad en la comunidad: 12.-Ejercicios de democracia en la comunidad: 13.-Ejercicios de justicia en la comunidad:	<p style="text-align: center;">Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</p>

14.-Prácticas de poder en la comunidad: 15.-Espacios seguros y espacios inseguros: 16.-Espacios de socialización: 17.-Dinámicas de la comunidad: 18.-Prácticas de resistencia en la comunidad: 19.-Prácticas de recuperación y reconstrucción en la comunidad: 20.-Prácticas de protección infantil en la comunidad: 21.-Pobreza: 22.-Desigualdades sociales: 23.-Justicia privada: 24.-Uso de drogas: 25.-Uso Armas: 26.-Existencia y uso de Instituciones de servicios de la salud: 27.-Organizaciones religiosas: 28.-Programas de apoyo: Salud 29.-Instituciones educativas: 30.-Instituciones culturales: 31.-Que otros servicios están disponibles: 32.-Relaciones entre comunidades cercanas:	
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la comunidad Categoría: Educación y Escuela	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Educación y Escuela:	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
Descripción 1.-Valorización o desvalorización de la educación: 2.-Valorización o desvalorización de la escuela: 3.-Relación de la comunidad con la escuela: Derechos Humanos:	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la familia Categoría: Violencia	
Número de nota de campo:	
Fecha:	

Comunidad:					
Lugar-espacio:					
Investigador:					
Situación observada y contexto: Categoría: Violencia					
Tiempo de observación:					
Objetivos:					
Personajes que intervienen:					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 1.-Conductas violentas: 2.-Discursos violentos: 3.-Relaciones violentas: 4.-Naturalización de la violencia: 5.-Tipos de violencia: 6.-Hípervaloración de la agresividad: 7.-Malos tratos: 8.-Tolerancia hacia la violencia en la comunidad: 9.-Uso de violencia en las familias: 10.-Prácticas de prevención ante la violencia </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:	1.-Conductas violentas: 2.-Discursos violentos: 3.-Relaciones violentas: 4.-Naturalización de la violencia: 5.-Tipos de violencia: 6.-Hípervaloración de la agresividad: 7.-Malos tratos: 8.-Tolerancia hacia la violencia en la comunidad: 9.-Uso de violencia en las familias: 10.-Prácticas de prevención ante la violencia		
Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:				
1.-Conductas violentas: 2.-Discursos violentos: 3.-Relaciones violentas: 4.-Naturalización de la violencia: 5.-Tipos de violencia: 6.-Hípervaloración de la agresividad: 7.-Malos tratos: 8.-Tolerancia hacia la violencia en la comunidad: 9.-Uso de violencia en las familias: 10.-Prácticas de prevención ante la violencia					
Observaciones:					

NOTAS DE CAMPO En la familia Categoría: Conflicto armado					
Número de nota de campo:					
Fecha:					
Comunidad:					
Lugar-espacio:					
Investigador:					
Situación observada y contexto: Categoría: C.A.					
Tiempo de observación:					
Objetivos:					
Personajes que intervienen:					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 1.-Grado de participación, cooperación, resistencia de los miembros de la familia: 2.-Emociones que genera el conflicto armado: Alegría, Confianza, Miedo, Sorpresa, Tristeza, Enojo, Desagrado: 3.-Relación que tienen las familias con los G.A: 4.-Participación que tienen las familias con los G.A: 5.-Aceptación, aprobación o rechazo del C.A. en las familias: </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:	1.-Grado de participación, cooperación, resistencia de los miembros de la familia: 2.-Emociones que genera el conflicto armado: Alegría, Confianza, Miedo, Sorpresa, Tristeza, Enojo, Desagrado: 3.-Relación que tienen las familias con los G.A: 4.-Participación que tienen las familias con los G.A: 5.-Aceptación, aprobación o rechazo del C.A. en las familias:		
Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:				
1.-Grado de participación, cooperación, resistencia de los miembros de la familia: 2.-Emociones que genera el conflicto armado: Alegría, Confianza, Miedo, Sorpresa, Tristeza, Enojo, Desagrado: 3.-Relación que tienen las familias con los G.A: 4.-Participación que tienen las familias con los G.A: 5.-Aceptación, aprobación o rechazo del C.A. en las familias:					
Observaciones:					

NOTAS DE CAMPO En la familia Categoría: Infancias	
Número de nota de campo:	
Fecha:	

Comunidad:					
Lugar-espacio:					
Investigador:					
Situación observada y contexto: Categoría: Infancias (niños y niñas)					
Tiempo de observación:					
Objetivos:					
Personajes que intervienen:					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 1.-Medidas de protección a la infancia observa en la escuela: 2.-Tipo de participación infantil en la familia: 3.-Qué hacen los padres y las madres para proteger a sus hijos de la violencia de la comunidad: 4.-Prácticas de protección infantil que se implementan en las familias: </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:	1.-Medidas de protección a la infancia observa en la escuela: 2.-Tipo de participación infantil en la familia: 3.-Qué hacen los padres y las madres para proteger a sus hijos de la violencia de la comunidad: 4.-Prácticas de protección infantil que se implementan en las familias:		
Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:				
1.-Medidas de protección a la infancia observa en la escuela: 2.-Tipo de participación infantil en la familia: 3.-Qué hacen los padres y las madres para proteger a sus hijos de la violencia de la comunidad: 4.-Prácticas de protección infantil que se implementan en las familias:					
Observaciones:					

NOTAS DE CAMPO En la familia Categoría: Sujetos-Espacios relacionales-Familias					
Número de nota de campo:					
Fecha:					
Comunidad:					
Lugar-espacio:					
Investigador:					
Situación observada y contexto: Categoría: Sujetos-Espacios relacionales-Familias					
Tiempo de observación:					
Objetivos:					
Personajes que intervienen:					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 1.-Dinámicas familiares: 2.-Organización familiar: 3.-Reglas al interior de las familias: 4.-Valores al interior de las familias: 5.-Pautas de crianza en la familia: 6.-Roles de sus miembros de la familia: 7.-Derechos Humanos que se respetan en las familias: 8.-Prácticas de resistencia: 9.-Prácticas de recuperación y reconstrucción: 10.-Pérdidas en las familias: </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:	1.-Dinámicas familiares: 2.-Organización familiar: 3.-Reglas al interior de las familias: 4.-Valores al interior de las familias: 5.-Pautas de crianza en la familia: 6.-Roles de sus miembros de la familia: 7.-Derechos Humanos que se respetan en las familias: 8.-Prácticas de resistencia: 9.-Prácticas de recuperación y reconstrucción: 10.-Pérdidas en las familias:		
Descripción	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:				
1.-Dinámicas familiares: 2.-Organización familiar: 3.-Reglas al interior de las familias: 4.-Valores al interior de las familias: 5.-Pautas de crianza en la familia: 6.-Roles de sus miembros de la familia: 7.-Derechos Humanos que se respetan en las familias: 8.-Prácticas de resistencia: 9.-Prácticas de recuperación y reconstrucción: 10.-Pérdidas en las familias:					
Observaciones:					

NOTAS DE CAMPO En la familia Categoría: Estado	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	

Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Estado	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> 1.-Aceptación o rechazo de las autoridades/figuras del Estado: 2.-Violencia por parte de las figuras del Estado en las familias: 3.-Violaciones de los D.H en las familias por parte de las figuras del Estados: 4.-Desacreditan o acreditan los códigos y reglas institucionales establecidos por el Estado: 5.-Pertenencia de la familia a un grupo del Estado/ participación con el Estado:	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:
Observaciones:	

NOTAS DE CAMPO En la familia Categoría: Educación y Escuela	
Número de nota de campo:	
Fecha:	
Comunidad:	
Lugar-espacio:	
Investigador:	
Situación observada y contexto: Categoría: Educación y Escuela	
Tiempo de observación:	
Objetivos:	
Personajes que intervienen:	
<p style="text-align: center;">Descripción</p> 1.-Valorización o desvalorización de la educación: 2.-Valorización o desvalorización de la escuela: 3.-Participación de las familias en la escuela: 4.-Grado de estudio: Derechos Humanos:	Interpretaciones/ hallazgos importantes con relación a los objetivos de investigación:
Observaciones:	

ANEXO 3. GUIONES DE GRUPOS FOCALES

Grupo focal 1

Dirigido: Niñas y niños de entre 6 y 12 años

Categoría: Participación infantil

Tema: Infancias

Guía de preguntas

1. ¿Qué es lo más bonito y lo menos bonito de ser niño/a?
2. ¿Qué será más divertido: ser niño o niña y por qué?
3. ¿Cómo son los niños y las niñas de la comunidad?
4. ¿Qué les gusta hacer y que no les gusta hacer a los niños y niñas de esta comunidad?
5. ¿Qué hacen por las tardes los niños y las niñas de esta comunidad?
6. ¿Qué hacen los fines de semana los niños y las niñas de esta comunidad?
7. ¿Qué hacen para divertirse?
8. ¿Los niños y las niñas de la comunidad pueden jugar en la calle, a qué juegan?
9. ¿Trabajan en algo, en qué?
10. ¿Cuándo seas grande qué quieres hacer?
11. ¿Tienes algún sueño, cuál?
12. ¿En qué te gustaría trabajar?
13. Dar a los niños y a las niñas una bolsa y les pedimos que se imaginaran que podían elegir cualquier cosa que les hiciera sentir mejor, más felices o más seguros. ¿Qué elegirían?
14. Ahora vamos a poner en la bolsa cualquier cosa de la que quisieran deshacerse, ¿qué elegirían?
15. ¿Qué necesitan los niños y niñas para ser felices?

Grupo focal 2

Dirigido: Niñas y niños de entre 6 y 12 años

Categoría: Derechos Humanos, justicia, democracia y poder

Tema: Percepciones infantiles sobre Derechos Humanos y conceptos como democracia, justicia, libertad, igualdad, tolerancia y poder

Guía de Preguntas

1. ¿Cuándo y dónde has oído hablar sobre los DH?
2. Qué se de los DH
3. ¿Conozco los DH?
4. Si te pidieran explicarle a alguien qué son los D.H ¿Qué dirías?
5. Cómo reconoces los DH
6. ¿Sabes qué son los Derechos Humanos?
7. ¿Para que sirven?
8. ¿Crees que la violencia está relacionada a los Derechos Humanos?
9. ¿Conoces algunos derechos humanos?
10. ¿Crees que la violencia quite Derechos humanos?
11. ¿Qué es la justicia?
12. ¿Qué es la injusticia?
13. ¿Qué es la democracia?
14. Qué es la libertad, igualdad y tolerancia
15. Relaciones entre las tres
16. ¿Qué es el poder?
17. La implicación de la Familia, la Escuela y el Estado en la construcción de seres humanos con conciencia y reconocimiento de los derechos.

ANEXO 4. GUIONES DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

Grupo de discusión 1

Dirigido: Niñas y niños de entre 6 y 12 años

Categoría: Espacios relacionales: Comunidad

Tema: Percepciones de niñas y niños sobre la comunidad y propuestas para mejorarla

Objetivo: Conocer la comunidad desde los ojos de los niños y niñas, sus espacios, los recursos naturales, las infraestructuras sociales y comunitarias. Al ser el grupo de discusión una técnica rica en la obtención de información se pensó en ella, para abonar a uno de los objetivos de la investigación: el diagnóstico. De ese modo, el grupo de discusión se convirtió en medio fértil para identificar las problemáticas del territorio, de manera participativa, y lo más importante; propositiva, al centrarse no únicamente en los aspectos negativos, sino dando gran importancia a las potencialidades y propuestas para mejorarla.

Guía de preguntas

1. ¿Platícame cómo es tu comunidad? Descríbela
2. ¿Por qué se llama así?
3. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta y por qué?
4. ¿Qué es lo más bonito y lo menos bonito?
5. ¿Cuáles son los lugares más seguros y lo más peligrosos de la comunidad ¿Por qué son seguros y por qué son peligrosos?
6. ¿Qué hay en la comunidad -Infraestructuras y naturaleza hospital, iglesia, escuelas- parcelas, río, cerros, ¿cómo son esos lugares?
7. ¿En qué trabajan las personas de la comunidad?
8. ¿Qué hacen las personas de la comunidad cuando no trabajan?
9. ¿En qué lugares se juntan las personas de la comunidad a platicar o a convivir?
10. ¿En qué lugares se sienten seguros dentro de la comunidad? ¿Por qué?
11. ¿En qué lugares no se sienten seguros dentro de la comunidad? ¿Por qué?
12. ¿Hacen fiestas en la comunidad? ¿Cómo son?
13. ¿Qué cambiarías de tu comunidad y por qué?
14. ¿Tu comunidad es tranquila? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles creen que son los tipos de violencia más graves en su comunidad? ¿Por qué?
16. ¿Cuáles creen que son las razones o las causas que generan violencia en su comunidad?
17. ¿Qué propondrías para que tu comunidad fuera más bonita y segura?
18. ¿Qué clase de acciones creen que ayudarían a detener la violencia en su comunidad?
19. ¿Quiénes crees que pudieran ayudar para que fuera más bonita?
20. ¿Qué pudieran hacer tu papá y mamá para detener la violencia en la comunidad?
21. ¿Qué pudiera hacer tu maestra o tu maestro para detener esa violencia?
22. ¿Qué puedes hacer tú para que sea más bonita?
23. ¿Si fueras un súperhéroe, que súper poderes te gustaría tener?
24. Con esos súper poderes ¿De qué salvarías a la comunidad?

Grupo de discusión 2

Dirigido: Niñas y niños de entre 6 y 12 años

Categoría: Estado

Tema: La percepción del Estado y sus agentes-figuras para niñas y niños que viven en zonas de conflicto armado

Guía de preguntas

1. ¿Qué piensas cuando escuchas las siguientes palabras:

Presidente de México

Presidente de Apatzingán

Gobernador

Diputado

Policías

Federales

Soldados

Marinos

Comisario ejidal

Encargados del orden

Representante de padres de familia

2. ¿Conoces a?:

Policías

Federales

Soldados

Marinos

3. ¿Cómo son?

Policías

Federales

Soldados

Marinos

4. ¿A qué se dedican los?:

Policías

Federales

Soldados

Marinos

5. ¿Qué piensas tú de ellos?

Policías

Federales

Soldados

Marinos

6. ¿Cómo hacen su trabajo?

Policías

Federales

Soldados

Marinos

7. ¿Qué diferencias hay entre los policías, los federales, los soldados y la marina?

8. ¿Ellos son violentos? ¿Por qué?

9. ¿La gente armada que está en la comunidad son diferentes o son iguales a la policía, federales, soldados, marinos? ¿En qué son diferentes y en qué son iguales?

10. ¿Quién te cae mejor? ¿Por qué?

11. ¿Qué pensarán los policías, Federales, Soldados y Marinos de los armados? ¿Por qué pensarán eso?

12. ¿Qué pensarán los armados de los policías? ¿Por qué pensarán eso?
13. ¿La policía, los federales, soldados, la marina son amigos o no son amigos de los grupos armados?
¿Por qué?
14. ¿Hay diferencias entre los grupos armados y la policía, federales, soldados, marinos?
15. ¿En qué son diferentes y en qué son iguales?
16. ¿Quién te cae mejor?
17. Si tuvieras al presidente enfrente ¿Qué le dirías para que los niños fueran más felices aquí?
18. Si tuvieras a soldados, federales, etc., enfrente ¿Qué les dirías?
19. ¿Ellos serán responsables de detener la violencia?
20. ¿Qué podrían hacer los soldados, federales, etc., para detener la violencia en la comunidad?
21. ¿Qué piensan que ha hecho el presidente (agregar a las demás figuras) para detener la violencia?
22. ¿Qué podrían hacer el presidente (agregar a las demás figuras) para detener la violencia en la comunidad?
23. Si tu fueras el presidente ¿Qué harías para que no hubiera más violencia?
24. Si tu fueras un soldado ¿Qué harías para que no hubiera más violencia?

ANEXO 5. GUIONES DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS POR PARTICIPANTES

Guía para entrevistas a niñas y niños

DATOS GENERALES

Comunidad:
Escuela:
Nombre:
Género:
Edad:
Grado escolar:
Rapport

1. ¿Cuéntame sobre tu familia?
2. ¿Platícame cómo es tu casa?
3. ¿Qué es para ti la educación?
4. ¿Qué piensas de la escuela?
5. ¿Para qué sirve la escuela?
6. ¿Cómo te sientes cuándo estás en la escuela?
7. ¿Qué te gusta y que no te gusta de la escuela?
8. ¿Te gustaría seguir estudiando?
9. ¿Por qué dirías que la escuela es un lugar seguro/inseguro?
10. ¿Dónde crees que las niñas y niños pueden estar más en riesgo de sufrir violencia, o algún tipo de daño?
11. ¿Podrías explicarme qué es la violencia o darme algún ejemplo?
12. ¿Qué tipos de violencia conoces? ¿Puedes darme ejemplos?
13. ¿Cuáles son las situaciones de violencia que viven los niños y las niñas?
14. ¿Por qué se da la violencia? ¿Servirá de algo?
15. ¿Qué pasa cuando hay violencia? ¿Qué piensas de eso?
16. ¿En qué lugar te sientes seguro de la violencia? ¿Por qué?
17. ¿Cuéntame cómo es el camino de tu casa hacia la escuela (seguro-inseguro)?
18. ¿Alguna vez has tenido problemas para llegar a la escuela porque hay enfrentamientos o peleas con los grupos armados?
19. ¿Qué hacen los niños y las niñas cuando hay enfrentamientos entre los grupos armados?
20. ¿Qué hacen en tu escuela cuando hay enfrentamientos?
21. ¿Recuerdas si en algún enfrentamiento las personas de la comunidad han venido a la escuela para protegerse?
22. ¿Por qué crees que surgen los enfrentamientos entre grupos armados?
23. ¿Qué piensas de esos enfrentamientos?
24. ¿Recuerdas alguna vez que alguien de los grupos armados haya venido a la escuela? ¿Para qué?
25. ¿Qué sabes de los grupos armados?
26. ¿Cómo son y qué hacen los grupos armados?
27. ¿Cómo iniciaron los grupos armados?

28. ¿Por qué crees que los grupos armados están en la comunidad?
29. ¿Qué tipos de grupos armados conoces? ¿Cuáles son las diferencias entre estos grupos?
30. ¿Cómo se comportan los grupos armados con los niños y las niñas?
31. ¿Por qué razón a los niños o las niñas les gustaría trabajar con los grupos armados?
32. ¿Qué actividades hacen los niños y las niñas, que trabajan con los grupos armados?
33. ¿Te gustaría trabajar en algunos de esos grupos?
34. ¿De qué manera los grupos armados tendrán algo que ver con la violencia?
35. ¿Alguna vez has hecho algo para poner fin a una situación de violencia? ¿Cómo sucedió?
36. Si tú fueras el líder de tu país y pudieras hacer algo para ayudar a que los niños y niñas no sufran violencia ¿Qué harías?

Guía de entrevista para docentes y directivos

DATOS GENERALES

Comunidad:

Nombre:

Edad:

Institución educativa:

Grado escolar que imparte:

Tiempo trabajando en la docencia:

Tiempo trabajando en la escuela:

Rapport

1. ¿Podría describirme a la comunidad?
2. ¿Cómo percibe a las familias de la comunidad?
3. ¿Cómo es percibida la escuela por los miembros de la comunidad?
4. ¿Cómo percibe la motivación de los niños y las niñas para asistir a la escuela?
5. ¿Dónde considera que las niñas y niños pueden estar más en riesgo de sufrir violencia, o algún tipo de daño?
6. ¿Qué entiende por violencia?
7. ¿Qué tipos de violencia conoce?
8. ¿Cuáles son las causas de la violencia?
9. ¿Cuáles son las situaciones de violencia que viven los niños y las niñas?
10. ¿Qué papel juegan los padres y las madres en la protección de sus hijos y en la prevención de la violencia?
11. ¿Qué cambios considera que las familias han sufrido como consecuencia de la violencia que hay en la comunidad?
12. ¿Conoce algún tipo de intervención que se haya realizado para intentar disminuir las situaciones de violencia que se vive en la comunidad? (dirigidas por miembros de la comunidad, escuela, profesores, A.C. Gobierno).
13. ¿Qué papel ha tenido y tiene el Gobierno y sus figuras en disminuir o aumentar la violencia en la comunidad?
14. ¿Qué papel juega la educación en la problemática que tiene la comunidad?
15. ¿Qué papel ha jugado la escuela ante la situación de violencia que se vive en la comunidad?
16. ¿Pensando en Derechos de la Infancia ¿qué busca usted como profesor fortalecer en el aula o en la escuela?
17. ¿Considera que la escuela es un espacio seguro para los niños y las niñas? ¿De qué manera?
18. ¿Qué procedimiento se sigue en la escuela cuando ocurre un enfrentamiento en la comunidad?
19. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que la escuela haya sido atacada o dañada por enfrentamientos en la comunidad?
20. ¿En alguna ocasión la escuela ha sido utilizada por personas de grupos armados (Estado- Grupos armados no estatales)?
21. ¿Existe una relación entre la presencia de grupos armados en la comunidad y la asistencia, permanencia y deserción de los niños y niñas en la escuela?
22. ¿Qué sabe de los grupos armados?
23. ¿Qué aspectos positivos y negativos encuentra en los grupos armados?
24. ¿Cuáles son las actitudes de aceptación-rechazo que adopta la comunidad frente a las acciones de los grupos armados?
25. ¿Qué opina sobre la posibilidad que tienen los niños y las niñas de trabajar con grupos armados?

26. ¿Qué consecuencias genera en los niños y las niñas la presencia de grupos armados y los enfrentamientos que suceden en la comunidad (emocionales, comportamientos, de salud, cognitivos, físicos)?
27. ¿De qué manera la violencia que sucede en la comunidad ha modificado la forma de ser o pensar de los niños y las niñas?
28. ¿Quién corre más peligro en la comunidad, los niños o las niñas? ¿Por qué?
29. ¿Conoce alguna intervención, actividad, programa, estrategia, que se haya realizado para proteger a los niños y las niñas de la violencia que se da en la comunidad (dirigidas por miembros de la comunidad, A. C, Gobierno)?
30. ¿Qué se tendría que hacer para que los niños y las niñas tuvieran mejores condiciones de vida?
31. ¿Qué tipo de problemas pueden tener o han tenido los profesores con los grupos armados?
32. ¿Se han tenido que modificar las dinámicas, funcionamiento, estructura de la escuela por la presencia de C.A. y por la violencia?
33. ¿De qué forma se aborda el tema del CA desde el currículo y los contenidos escolares?
34. ¿Cuáles son las implicaciones que representa impartir clases en zonas como esta?
35. Desde su experiencia ¿Qué diferencias existen entre ser docente en otras zonas sin conflicto y en zonas con conflicto?
36. ¿Qué aprendizajes se han generado en usted al trabajar en una comunidad como esta?
37. ¿Qué acciones podría implementar la escuela para proteger a los niños y las niñas de la violencia?

Guía de entrevista para madres-padres-cuidadores y otros miembros de la comunidad

DATOS GENERALES

Comunidad:

Figura:

Nombre:

Edad:

Rapport:

1. ¿Podría describirme a la comunidad?
2. ¿Cómo son las personas que viven en esta comunidad?
3. ¿Cómo son las niñas y los niños de la comunidad?
4. ¿Dónde considera que las niñas y niños pueden estar más en riesgo de sufrir violencia, o algún tipo de daño?
5. ¿En qué lugar los niños y las niñas están seguros de la violencia? ¿Por qué?
6. ¿Qué entiende por violencia?
7. ¿Qué tipos de violencia conoce?
8. ¿Cuáles son las causas de la violencia?
9. ¿Qué resultados tiene la violencia?
10. ¿Cuáles son las situaciones de violencia que viven los niños y las niñas?
11. ¿Qué papel juegan los padres y las madres en la protección de sus hijos y en la prevención de la violencia?
12. ¿Qué cambios se han generado en su familia como consecuencia de la violencia que hay en la comunidad?
13. ¿Conoce algún tipo de intervención que se haya realizado para intentar mejorar las situaciones de violencia que se viven en la comunidad? (dirigidas por miembros de la comunidad, escuela, profesores, A.C. Gobierno)?
14. ¿Qué papel han tenido las figuras de seguridad del Estado (Policías, federales, soldados, marina) en la disminución o aumento de la violencia en la comunidad?
15. ¿Qué papel juega la educación en la problemática que tiene la comunidad?
16. ¿Por qué será importante que los niños y las niñas vayan a la escuela?
17. ¿Qué papel ha jugado la escuela ante la situación de violencia que se vive en la comunidad?
18. ¿Considera que la escuela es un espacio seguro para los niños y las niñas? ¿De qué manera?
19. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que la escuela haya sido atacada o dañada por enfrentamientos en la comunidad?
20. ¿En alguna ocasión la escuela ha sido utilizada por grupos armados (Estado- Grupos armados no estatales)?
21. ¿En algún momento las personas de la comunidad han acudido a la escuela para protegerse de los enfrentamientos?

22. ¿Qué hacen en la comunidad cuando hay enfrentamientos? ¿Por qué se dan esos enfrentamientos y entre quiénes se dan?
23. ¿Qué piensa de los grupos armados?
24. ¿Cómo iniciaron los grupos armados?
25. ¿Por qué los grupos armados están en la comunidad?
26. ¿Cómo era todo antes de que llegaran los grupos armados? Y ¿Cómo está ahora?
27. ¿Ha notado cambios en las actividades que realizaban antes y las que realizan ahora los grupos armados?
28. ¿Qué cosas positivas y negativas encuentra en los grupos armados?
29. ¿Qué consecuencias ha tenido en la comunidad y en sus miembros la presencia de grupos armados (destrucción de espacios, ocupación de espacios, robos, embarazos en mujeres jóvenes, huérfanos, viudas, desplazamientos forzados, asilo político, desapariciones, homicidios, etc.)?
30. ¿Qué consecuencias ha tenido en la comunidad y en sus miembros los enfrentamientos entre grupos armados, y los enfrentamientos entre estos grupos y las figuras de seguridad del Estado?
31. ¿Qué consecuencias genera en los niños y las niñas la presencia de grupos armados y los enfrentamientos que suceden en la comunidad (problemas emocionales, de comportamiento, salud, cognitivos, físicos, etc.)?
32. ¿Quién corre más peligro en la comunidad, los niños o las niñas? ¿Por qué?
33. ¿De qué manera la violencia que sucede en la comunidad ha modificado la forma de ser o pensar de los niños y las niñas?
34. ¿Qué opina sobre la posibilidad que tienen los niños y las niñas de trabajar con grupos armados?
35. ¿Conoce alguna intervención, actividad, programa, estrategia, etc., que se haya realizado para proteger a los niños y las niñas de la violencia que se da en la comunidad (dirigidas por miembros de la comunidad, escuela, profesores, A. C, Gobierno)?
36. ¿Qué se tendría que hacer para que los niños y las niñas tuvieran mejores condiciones de vida?
37. ¿Qué acciones podrían implementarse desde la escuela-casa-comunidad para proteger a los niños y las niñas de la violencia y de cualquier situación que los ponga en peligro?
38. ¿Pensando en Derechos de la Infancia ¿qué piensa usted que se debe hacer para fortalecer esos Derechos?