



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Licenciatura en Procesos Educativos

Construcción de cultura de paz

Un estudio en la Escuela Secundaria Técnica N° 98, desde la Teoría del Actor-Red

Tesis para obtener el grado de Licenciada en Procesos Educativos

Presenta

Ariadna Lizbeth Cházari Álvarez



Director

Dr. Carlos Enrique Silva Ríos

Codirectora

Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma

Diciembre, 2019

Agradecimientos

A todos los agentes humanos y no humanos que hicieron posible esta investigación, este interés y este camino.

Agradezco a la escuela secundaria técnica número 98 por cobijarme nuevamente y abrirme las puertas para realizar esta investigación. A todos los maestros por la paciencia de permitirme estar en sus clases, a mis queridos alumnos que en poco tiempo se ganaron mi confianza y mi honestidad y a los directivos de la escuela por organizar todo, para que yo pudiera estar allí. Muchas gracias

A mis padres por enseñarme a luchar, a no detenerme y por siempre creer en mí. A mi madre por el ejemplo de fortaleza, la escucha constante y el apoyo incondicional. A mi padre por enseñarme a creer en lo que sueño y siempre alertarme.

A mis amigas por el cariño, el apoyo y la siempre escucha. A Miriam que acompañó y apoyó este camino y siempre confió en que podía.

A Iram por inspirar y enseñarme el valor de la educación desde la inocencia de su niñez.

Al Dr. Carlos Silva por la paciencia, la sabiduría y el tiempo compartido para poder realizar esta investigación. Gracias por enseñarme la ANT y hacer que mirara desde otra perspectiva y abriera mis ideas hacia otros caminos.

A la Dra. Karla Villaseñor también por acompañar este camino con esa calidez y cariño de siempre, pero sobre todo por confiar y creer en mí desde que nos

conocimos. Infinitas gracias por ser mi maestra y amiga. Sin ti, este camino sería distinto.

A Carlos por creer siempre en mí e impulsarme a hacer las cosas. Por acompañarme en este camino, pero sobre todo por amarme y ser el mejor compañero durante toda la licenciatura y la elaboración de esta tesis. Gracias por la escucha infinita de este proceso. Sin ti, tu amor y tu constante apoyo mi camino podría ser distinto, pero agradezco enormemente que pueda compartirte un trabajo que significa tanto para mí.

Quiero agradecer a todos los que me enseñaron que la educación puede ser el camino para que este mundo sea más justo, más humano y más pacífico.

Finalmente, agradezco a todos los agentes que hicieron que encontrara en la construcción de cultura de paz una filosofía de vida.

*A todos los que creemos
en la paz, a pesar de la violencia*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Antecedentes.....	11
1.2 Enunciado del problema.....	17
1.3 Objetivos de investigación	18
1.3.2 Objetivo general.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Justificación	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	23
2.1 La cultura de paz en la política internacional.....	23
2.1.1 Documentos internacionales rectores de la paz	23
2.1.2 Organismos internacionales a favor de la paz.....	24
2.2 La construcción de cultura de paz de la mano de la Educación ...	29
2.2.1 Conceptualización de Cultura de Paz	29
2.2.2 Hacia una construcción de la cultura de paz	35
2.2.3 Educación como pieza clave de la Cultura de paz.....	38
2.2.4 La pedagogía de la elección como camino para la construcción de cultura de paz	41
2.3 Cultura de paz en la escuela.....	46
2.3.1 La visión de la paz imperfecta en la escuela	46

2.3.3 La escuela como agente de cambio	50
2.3.2 Construir cultura de paz en la escuela	52
2.5 La Teoría del Actor Red	54
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	59
CAPÍTULO IV. RASTREANDO LA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA	62
4.1 El punto de partida	62
4.2 La contribución del camino a la paz.....	64
4.2.1 El camino agencial	64
4.2.2 Inmediación facultativa.....	70
4.2.3 Espacios facilitadores de convivencia	72
4.3 Educación forrada, cosida y a doble raya con etiqueta de paz	73
4.3.1 La cultura de paz insigne en la libreta	73
4.3.2 La práctica divergente en la cultura de paz.....	74
4.3.3 La libreta como hándicap en la igualdad	76
4.3.4 Evidencia como objeto disociador de la paz	77
4.3.5 La participación mecánica.....	78
4.3.6 El desempeño objetual	79
4.3.7 La discapacidad en la homegenización del proceso educativo	81
4.3.8 Resignificar la libreta para construir paz.....	83
4.3.9 Matemáticas y arte para la construcción de cultura de paz.....	84
4.4 El reporte como dispositivo de control	86

4.4.1 Reporte como evasor de conflicto.....	86
4.4.2 Registro intransigente	91
4.4.3 Dictamen disciplinario	92
4.5 Inclusión para la paz	95
4.5.1 Discapacidad visual y construcción de cultura de paz	95
4.5.2 Discapacidad intelectual y construcción de cultura de paz	102
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	106
REFERENCIAS	115
ANEXOS	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Principales organizaciones e instituciones que velan por la paz en el mundo	27
Figura 2: Organismos de ONU con representación en México	28
Figura 3: Nociones de Cultura de Paz	31
Figura 4: Principios de la cultura de paz según la UNESCO	34
Figura 5: Construcción de Cultura de paz	37
Figura 6: Cultura de paz y Educación como conceptos inherentes	41
Figura 7: Elementos esenciales para la construcción de Cultura de Paz	42
Figura 8: Características de la paz imperfecta	48

INTRODUCCIÓN

Mucho hablamos de violencia y poco de paz, esto quizá por la naturalidad y frecuencia con la que vivimos lo primero y la rareza o la falta radical de lo segundo. Paz no significa ausencia conflictos. La paz imperfecta, noción acuñada por Francisco Muñoz en 1987, acepta el conflicto y considera que se puede solucionar pacíficamente. El argumento principal es que cuando el conflicto es evadido es muy probable que se agrave o que surjan otros.

México atraviesa una crisis que afecta a la mayoría de los sectores y procesos sociales. La paz es uno de ellos. Según el Institute for Economies and Peace (2019), desde 2016 ha habido un deterioro sistemático del índice de paz. En este sentido, es inevitable que se desarrolle lo que se conoce como el triángulo de la violencia (La Parra y Tortosa, 2003). Al tener violencia directa y violencia cultural es muy probable que se desate la violencia estructural. Por tanto, es lógico que la violencia llegue a las escuelas y afecte a nuestros niños, niñas y adolescentes, por lo que es indispensable trabajemos no solo para superar lo que ocurre, sino también para prevenir futuros problemas.

Aun cuando existen programas dirigidos a las escuelas para resolver el problema de la violencia, el problema radica en la poca investigación que los precede. Otra de las dificultades de los programas dirigidos a las escuelas para desarrollar la paz es el poco seguimiento que se da a los efectos concretos de su implementación. Por lo general, el impacto se desconoce o el monitoreo de los resultados es inconstante y cambia según las propuestas de cada gobierno estatal o nacional, ya que en México,

cuando se trata de programas sociales, la clase política prefiere el “borrón y cuenta nueva” que la continuidad.

Otra de las carencias de los programas estandarizados para desarrollar la paz es la falta de reconocimiento de las prácticas que favorecen la construcción de cultura de paz y las prácticas que obstaculizan dicha construcción. Si no conocemos esas prácticas no podemos saber cuáles son las fortalezas y debilidades y tampoco sabemos qué y cómo se tiene que trabajar. Si bien la construcción de cultura de paz debe asociarse a un discurso sobre la equidad y la justicia, la salida discursiva es insuficiente para que se desarrolle la cultura de paz. Hay que hacer algo.

Esta investigación busca precisamente conocer los agentes que favorecen y obstaculizan la construcción de cultura de paz partiendo de 4 conceptos fundamentales: paz imperfecta, construcción de cultura de paz en la escuela, pedagogía de la elección y teoría del actor-red. Específicamente, intenté ofrecer una alternativa para estudiar la construcción de cultura de paz en la escuela y tener elementos concretos para favorecerla.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

En México, ante la violencia que nos aqueja, se decide promover la paz. Sin embargo, no se busca garantizarla como un derecho universal que genera grandes ventajas en la vida individual y social y como una medida preventiva de esa violencia.

El índice de paz en México (Institute for Economies and Peace, 2019) está conformado por cinco indicadores y, paradójicamente, los cinco están directamente relacionados con la violencia. El índice se basa en la cantidad de homicidios, los delitos con violencia, los delitos cometidos con armas de fuego, el número de personas en cárcel sin sentencia y el número de crímenes de la delincuencia organizada. Según este índice, en 2018 la paz sufrió un retroceso de 4.9%, siguiendo una racha de 3 años consecutivos de deterioro.

Este deterioro, en lugar de indicar cómo está la paz, muestra cómo la violencia afecta a todos los sectores de la sociedad y a personas de cualquier edad. Además, la violencia afecta a las personas de manera directa y concreta (v.g., homicidios, secuestros, etc.) y al mismo tiempo tiene expresiones simbólicas, es decir, en México la violencia también es cultural, ya que genera sentimientos de incertidumbre generalizada y flotante que define las relaciones en la vida cotidiana. La violencia directa y la violencia cultural acaban produciendo una violencia estructural, fenómeno conocido como el triángulo de la violencia. Este triángulo fatal dificulta o impide la satisfacción de las necesidades básicas y afecta negativamente la supervivencia, el bienestar y la libertad de las personas (La Parra y Tortosa, 2003)

Según el mismo informe del Institute for Economies and Peace (2019), la violencia afecta más a los jóvenes que al resto de los rangos de edad. La tasa de homicidios de personas entre 15 y 29 años de edad es mayor al resto en un 42%. Aunque todos los homicidios son lamentables, independientemente de la edad de las víctimas, en México, muchas de ellas son menores de edad. UNICEF México (2018) reportó que en nuestro país el 50% de las personas entre los 12 y 17 años de edad ha sufrido algún tipo de agresión física. Otro estudio de UNICEF (2017) reveló que 8 de cada 10 agresiones a niños y adolescentes en México se dan en la escuela y en la vía pública.

Es muy preocupante que la escuela sea uno de los principales espacios de violencia. Según UNICEF México (2018), la violencia intraescolar es uno de los principales factores de deserción escolar y una de las principales causas de muertes infantiles y juveniles. En este sentido, el papel de las escuelas secundarias es fundamental a la hora de construir una cultura de paz. Estas escuelas no deben limitarse a ser una especie de refugio temporal contra la violencia, sino un ámbito donde se aprenda prevenirla o, mejor, a convivir pacíficamente dentro y fuera de ellas.

Uno de los puntos a favor de la paz positiva en México, según el Institute for Economies and Peace (2019), es que más del 77% de los adolescentes mexicanos, en el año 2018, se inscribieron en la escuela secundaria. Esta cifra representa una oportunidad real para construir la paz desde las escuelas secundarias mexicanas.

La violencia no solo socava el derecho universal de vivir en paz, también hace lo propio con el derecho a ser educado en un marco de respeto a los derechos

humanos. Por eso, cuando la violencia es tan evidente, la construcción de cultura de paz se convierte en un contrapeso entre lo que sucede y lo que puede suceder. De acuerdo con un estudio de UNICEF (2017, p.21), “cuando los niños y adolescentes viven violencia en la escuela, su desarrollo se ve afectado a nivel cognitivo y emocional, y esto repercute en su forma de socializar y en su rendimiento escolar.”

Ante un panorama tan desolador, ¿cuál ha sido la posición oficial de nuestro país? En primer lugar, México forma parte de los países comprometidos con la Organización de las Naciones Unidas, principal organismo en el mundo que vela por mantener la paz y la seguridad en el mundo. Por tanto, México está obligado a cumplir con lo establecido en La Carta de Naciones Unidas, la declaración universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que son algunos de los principales documentos que avalan la paz a nivel internacional.

Otro de los referentes internacionales que promueve la paz en el mundo es el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este programa, a través de la Agenda 2030, definió 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. El objetivo 16 se refiere a la necesidad de promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas, porque “sin paz, estabilidad, derechos humanos y gobernabilidad efectiva basada en el Estado de derecho, no es posible alcanzar el desarrollo sostenible” (PNUD, 2018).

A pesar de la relación de México con muchos de los principales tratados y organismos internacionales sobre la paz, desde hace ya algunos años vivimos en medio de una crisis donde, precisamente, la paz brilla por su ausencia. Todo lo contrario, en el año 2018, los costos económicos de la lucha contra la violencia se

elevaron en un 10%, alcanzando los 5.16 billones de pesos (unos \$268 mil millones de dólares), lo que equivale a 24% del PIB del país. El número de delitos violentos en ese mismo año aumentó 25.4% en comparación con los delitos cometidos en 2015. En términos generales, desde 2015 el índice de paz en México se deterioró un 21.5% (Institute for Economies and Peace, 2019).

México no cuenta con una ley específica que garantice la promoción de una cultura de paz. Sin embargo, el artículo 3° de nuestra constitución contempla el fomento de la cultura de paz por medio de la educación (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2019). Por su parte, el artículo 7° de la *Ley General de Educación* establece como uno de los fines de la educación “propiciar la cultura de paz y la no violencia” (Ley General de Educación, 2018). Así, pues, nuestro sistema educativo tiene la doble obligación de favorecer y garantizar la cultura de paz. Paradójicamente, lo que está sucediendo en las escuelas de México contradice a la Ley, ya que las escuelas son uno de los principales espacios donde las niñas, los niños y las y los adolescentes son víctimas y, a veces, victimarios de la violencia. México encabeza la clasificación de casos de violencia escolar en América Latina, ya que el 70% de los niños, las niñas y las y los adolescentes de primaria y secundaria han sido víctimas de *bullying* (acoso escolar), según los últimos análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Jiménez, 2019).

Los registros de violencia en las escuelas secundarias públicas constituyen una de las mayores preocupaciones de la Secretaría de Educación Pública en México, ya que en los últimos años han ocurrido actos de violencia que reflejan la ausencia

de una cultura de paz; peor aún, 20% de los casos culmina en suicidio (Martínez, 2017).

La investigación que aquí presento la realicé en Puebla, una de las entidades calificadas como “menos violentas” del país. Sin embargo, el municipio de Puebla ocupa el lugar 119 en el listado de los municipios más violentos de México de un total de 2463, por lo que se ubica dentro de los primeros 200 lugares más violentos en México (Núñez, 2018). En lo que se refiere a la violencia escolar, en Puebla aproximadamente el 40% de estudiantes de primaria y secundaria sufren acoso escolar (Meza, 2019). Aunque el porcentaje de víctimas es menor, en comparación con las cifras nacionales sigue siendo un foco que requiere ser atendido. Otro dato relevante es que el 62.7% de los casos de violencia escolar en Puebla suceden dentro del salón de clases, según un estudio del INEGI (Meza, 2017).

Aun cuando las cifras son alarmantes, Hernández, Luna y Cadena (2017) sugieren no centrarse únicamente en la violencia. Debemos comenzar a hablar y actuar en pro de la construcción de cultura de paz, lo cual implica el desarrollo integral de las personas. Evidentemente, en este sentido, el rol de la educación es clave para crear y consolidar una cultura que enseñe a pensar críticamente, comprender el conflicto y proponer soluciones no violentas.

Fernández (2006) realizó un estudio donde explica la función social de la escuela y su relación con la paz desde la experiencia de los sujetos implicados en el ámbito escolar. Sin embargo, en su mayoría los estudios suelen centrarse en la violencia en las escuelas, en el acoso escolar y en otros fenómenos que son el resultado de la ausencia de una cultura de paz. Hasta ahora, en México, no se cuenta

con un estudio que ofrezca una mirada alternativa a la construcción de una cultura de paz dentro de la escuela. No se ha estudiado cómo cada agente, al asociarse o no, puede favorecer u obstaculizar la cultura de paz, tal como lo propongo en esta investigación.

Entonces, debido al aumento de la violencia, el descenso del índice de paz, los altos niveles de violencia en las escuelas de nuestro país y la obligación del estado de fomentar una educación basada en una cultura de paz, la Secretaría de Educación Pública ha promovido diversos programas que tienen como fin, precisamente, la construcción de una cultura de paz. El objetivo ha sido poner en práctica propuestas como la educación para la paz, la educación en valores, la educación para la buena convivencia, la convivencia escolar, entre otras para contrarrestar los altos niveles de violencia en la escuela y fomentar una educación basada en la paz para el futuro desde una mirada preventiva.

En 2016, se aplicó el Programa de Convivencia Escolar PNC (SEP, 2016) para fomentar la convivencia inclusiva y democrática en pro de la paz positiva. En diciembre del mismo año, entró en vigor el Programa de Intervención de Especialistas para la Prevención de la Violencia Escolar, dirigido únicamente a escuelas secundarias públicas. Su objetivo principal fue realizar un diagnóstico de los factores internos y externos que generan violencia.

Durante el ciclo escolar 2017-2018, el programa *Puebla Convive* fue aplicado a todas las escuelas de educación básica en el estado de Puebla. Su objetivo era educar en valores para fomentar la paz (Unión Puebla, 2018). En el ciclo escolar 2018-2019 se está implementando el programa de prevención de violencia

FORTASEG (Meza, 2018), coordinado por la Secretaría de Seguridad Pública, como una modalidad de acción dentro del programa nacional del mismo nombre y el Programa Nacional de Convivencia Escolar.

A pesar de la diversidad de programas, se desconoce su impacto en las escuelas y tampoco se les ha dado continuidad. De hecho, uno de los grandes problemas en la construcción de cultura de paz en la escuela es que los programas, en su mayoría, responden a intereses políticos y no a las necesidades reales de los niños, las niñas y las y los adolescentes. Si esas necesidades se hubieran tomado en cuenta, los índices de violencia hubieran bajado y no como sucede en la actualidad que van en aumento.

1.2 Enunciado del problema

El artículo 3° de la Constitución Mexicana (Diario Oficial de la Federación 2019) contempla una educación que fomente la cultura de paz, por lo que el estado está obligado a garantizar una educación que favorezca la construcción de cultura de paz. En nuestro país, los jóvenes entre 15 y 29 años son los más propensos a sufrir violencia de cualquier tipo (Institute for Economics and Peace), por lo que urge una educación que construya cultura de paz en todas las instituciones que atiendan a esta población.

Las secundarias y bachilleratos del país son las instituciones educativas obligatorias para los adolescentes y jóvenes de México, pero la secundaria tiene una mayor cobertura, ya que muchos de los jóvenes no continúan sus estudios en la educación media superior. Así, la posibilidad de garantizar la construcción de cultura de paz desde estos ámbitos cada vez se reducen más, dejando a las escuelas

secundarias del país como un punto clave para que esa reducción no acabe en inexistencia.

La Escuela Secundaria Técnica número 98 está ubicada en la periferia del municipio de Puebla. Con cierta frecuencia se sabe de la comisión de delitos como asaltos o secuestros. En 2016, se reportó una riña con arma blanca protagonizada por estudiantes de esta institución (Larios, 2016) y es sabido por la comunidad de esta escuela que la ubicación del plantel lo hace blanco fácil de pleitos y otros tipos de actos violentos entre alumnos y personas externas a la institución. Aun cuando esta escuela ha participado en muchos de los programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública, no existe ni continuidad ni resultados públicos sobre su impacto, por lo que la cultura de paz sigue en decremento.

1.3 Objetivos de investigación

1.3.2 Objetivo general

Identificar y describir los agentes (humanos y no humanos) y las asociaciones que favorecen u obstaculizan la construcción de cultura de paz en la Escuela Secundaria Técnica Número 98 desde la Teoría del Actor-Red.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar y describir los agentes (humanos y no humanos) y las asociaciones que favorecen la construcción de cultura de paz dentro de la escuela.
- Identificar y describir los agentes (humanos y no humanos) y las asociaciones que obstaculizan la construcción de cultura de paz dentro de la escuela.

1.4 Justificación

El artículo 3° de la Constitución mexicana estipula que el Estado debe proporcionar una educación que fomente la cultura de paz (Diario Oficial de la Federación 2019). Además, según el artículo 7° de la Ley general de Educación, uno de los fines de la educación es propiciar la cultura de paz y la no violencia. (Ley General de Educación 2018). En este sentido, realizar investigaciones sobre la paz en el ámbito educativo ayuda a entender cómo se construye la cultura de paz para luego poder diseñar programas de intervención eficaces.

Por otro lado, hoy en día, la paz es considerada una meta principalísima para garantizar la sostenibilidad en el mundo. De hecho, es parte sustancial de los objetivos del desarrollo sostenible definidos por el PNUD a partir del consenso de los representantes de 166 países, incluido México. El objetivo número 16 del PNUD resalta la importancia de promover sociedades más justas, pacíficas e inclusivas, porque “sin paz, estabilidad, derechos humanos y gobernabilidad efectiva basada en el Estado de derecho, no es posible alcanzar el desarrollo sostenible” (PNUD, 2018).

Específicamente en el ámbito educativo, a nivel internacional se reconoce la necesidad de promover una educación orientada a la paz, la dignidad, la tolerancia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal como lo contempla la Carta de las Naciones Unidas redactada en el marco de la Convención sobre los Derechos de los Niños. Según esta carta, los niños y los adolescentes deben estar preparados para una vida independiente en sociedad y ser educados para esto (UNICEF 2006).

Sin embargo, aun cuando México es un estado democrático y está asociado al PNUD y a la Organización de las Naciones Unidas para velar por la paz, en la actualidad la violencia es uno de los fenómenos que más azota a nuestro país. A nivel político, se buscan alternativas generalmente educativas para comenzar a contrarrestar el problema desde la raíz, porque se considera que la violencia puede ser prevenida si se educa y se aprende para construir una cultura de paz.

Gracias a todos los esfuerzos internacionales, México está obligado a promover una cultura de paz a través de la educación. La educación es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz (Chapela, 2013), porque uno de sus objetivos es “acompañar y ayudar a las personas a ser gradualmente más autónomas de manera que sean capaces de autogobernar y autogestionar sus vidas de la forma más satisfactoria y plena posible” (Úcar, 2016, p. 39), en el entendido de que esa autogestión se realiza en y por la paz.

Cuando se trata de actuar en favor de la paz y en contra de la violencia, la política educativa en nuestro país asocia educación con escuela, por lo que dichas políticas generalmente comienzan en y se reducen a las escuelas.

Reducir las políticas educativas a la escuela para contrarrestar la violencia limita y debilita el propósito puesto que ésta se desarrolla dentro de la escuela, pero también fuera de ellas. No se trata de desestimar la importancia del papel que tiene la escuela en el desarrollo de actitudes y valores para la convivencia, pero centrarnos solo en ese papel esperando obtener resultados concretos a favor de la paz y en contra de la violencia es insuficiente, porque la educación y la construcción de cultura de paz no son acciones aisladas.

A la hora de abordar el problema de la violencia, se utilizan distintos enfoques aplicados a la educación, ya sea desde el enfoque de la violencia misma o desde el enfoque de la paz. Ahora bien, más allá del enfoque, las políticas educativas pensadas para contrarrestar un fenómeno particular se basan en la acción, que normalmente se aplican en el marco de programas, cursos, seminarios, etc. El problema es que se decide actuar a partir de estadísticas que nos indican cómo está la violencia, pero estos datos no dicen nada sobre lo que pasa con la paz.

En Puebla se han implementado diversos programas que tienen como objetivo la educación para la paz o la no violencia. El Programa de Convivencia Escolar (2016), Puebla Convive (2017) y el Programa de prevención de violencia Fortaseg (2018) son algunos de los programas que se han implementado obligatoriamente en las escuelas de nivel secundaria. Hay otros, pero solo se aplican en las instituciones que lo requieran. Estas acciones educativas intentan fortalecer la paz, pero operan sobre la base de la ignorancia sobre cómo se construye la paz desde la escuela. De allí la importancia de esta investigación.

La necesidad de estudiar la cultura de paz en un contexto como la escuela surge por la tendencia política reciente, específicamente por los programas que se han implementado en los últimos años en Puebla y cuyo impacto se desconoce y, peor aún, las cifras de violencia aumentan.

En cuanto a los enfoques, tal como he venido diciendo, en este trabajo preferí abordar la paz. La meta es educar en la construcción de una cultura de paz comprendiendo la naturaleza del conflicto.

La importancia de estudiar la paz en contextos escolares parte de la premisa de que en los centros educativos se puede cultivar la paz fomentando valores, actitudes y comportamientos pacíficos, funcionando como una ventaja estratégica para prevenir la violencia (Fernández y López, 2014).

Por otro lado, el interés de estudiar la cultura de paz en la escuela desde la teoría del actor-red se basa en la posibilidad que nos da de mirar la cultura de paz desde sus componentes más simples hasta los más complejos, reconociendo y comprendiendo a los actores, las acciones y las conexiones que pueden favorecer u obstaculizar la construcción de cultura de paz en un espacio con tanta importancia política y social como la escuela.

Decidía estudiar la cultura de paz en una escuela secundaria por la susceptibilidad y vulnerabilidad ante la violencia de las y los jóvenes (13 a 16 años de edad) que asisten a ese nivel escolar. Muchas veces, no sólo son víctimas, sino que pueden llegar a replicar la violencia y ser los responsables de actos violentos dentro y fuera de la escuela como riñas, asaltos y hasta muertes.

En definitiva, la paz como objeto de estudio y como finalidad es importante para el desarrollo personal, social y sostenible. En este sentido, esta investigación busca aportar de forma contextual y cualitativa a la construcción de cultura de paz en la escuela Secundaria Técnica Número 98, esperando que las aportaciones sean útiles para este contexto y para otros contextos similares.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 La cultura de paz en la política internacional

2.1.1 Documentos internacionales rectores de la paz

Hay ideas globales que sirven para orientar las acciones locales. Las políticas planteadas por organismos internacionales para atender un problema específico favorecen el diseño e implementación de políticas nacionales, estatales y municipales. La paz ha sido y es el centro de interés de muchas de las políticas en el mundo las cuales se plantean como propósito fomentar, mantener y garantizar la paz y a su vez evitar que la violencia se propague.

A lo largo de los años, se han creado diversos tratados internacionales que velan por la paz. La Carta de Naciones Unidas (1945) es uno de los principales tratados sobre la paz internacional. Su objetivo fue y sigue siendo mantener y velar por la paz y seguridad internacionales. Para alcanzarlo, se sugiere tomar medidas colectivas e internacionales para prevenir y eliminar las amenazas a la paz, a través de medios pacíficos, siguiendo los principios de justicia y derecho internacional.

La carta tiene documentos sucesores y específicos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 2006). Estos documentos consideran que la paz es uno de los tres ejes principales que orientan el reconocimiento de la dignidad humana.

Otro de los tratados importantes sobre la paz es la Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (1984), el cual reconoce y protege el derecho de los pueblos a vivir en paz, fomentando y haciendo un llamado a los Estados para hacer

cumplir este derecho. En años recientes, el PNUD, a través de la Agenda 2030, definió 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tal como he dicho antes, el objetivo 16 establece la necesidad de promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas, porque “sin paz, estabilidad, derechos humanos y gobernabilidad efectiva basada en el Estado de derecho, no es posible alcanzar el desarrollo sostenible” (PNUD, 2018).

2.1.2 Organismos internacionales a favor de la paz

El principal organismo en el mundo que vela por mantener la paz y la seguridad internacionales y prevenir y eliminar toda amenaza de paz es *La Organización de las Naciones Unidas ONU* (2019). Esta organización surgió al terminar la segunda Guerra Mundial en 1945, cuando las naciones se encontraban en ruinas y el mundo necesitaba paz. El tratado lo firmaron 51 países y actualmente cuenta con casi cobertura total, abarcando 194 países soberanos. Al ser considerado como el organismo que vela por la paz universal, cuenta con documentos que guían las acciones de países, comisiones y otras instituciones que intentan satisfacer las necesidades específicas de la paz en el mundo; en tre ellos, la carta referida en el apartado anterior.

En el entramado de las organizaciones que trabajan por la paz a nivel mundial, en 1999 se fundó la *World Organization for the Peace WOFP* (2019). Se rige por los lineamientos de la ONU y su objetivo general es preservar la vida humana en el planeta y fuera de él, poniendo alto a la guerra y promoviendo el diálogo pacífico. Cabe decir que, a pesar de ser una organización que promueve la cultura de paz, su concepción de paz tiende a ser negativa.

La Organización de los Estados Americanos OEA (2019), es otro de los organismos que contempla en varios de sus propósitos afianzar la paz del Continente, promoviendo la solución pacífica de conflictos entre los estados miembros. Sus fundamentos son el diálogo político, la promoción de la democracia y la cooperación de los estados.

Otra de las organizaciones que destaca por su labor constante por la paz desde 1956 es el *International Institute for Peace*. Este organismo busca contribuir a mantener y fortalecer la paz mediante la investigación y el trabajo en red, promoviendo la resolución no violenta de conflictos. Está apoyado por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas ECOSOC y por *la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO* (ONU, 2006), de la cual hablaré a continuación.

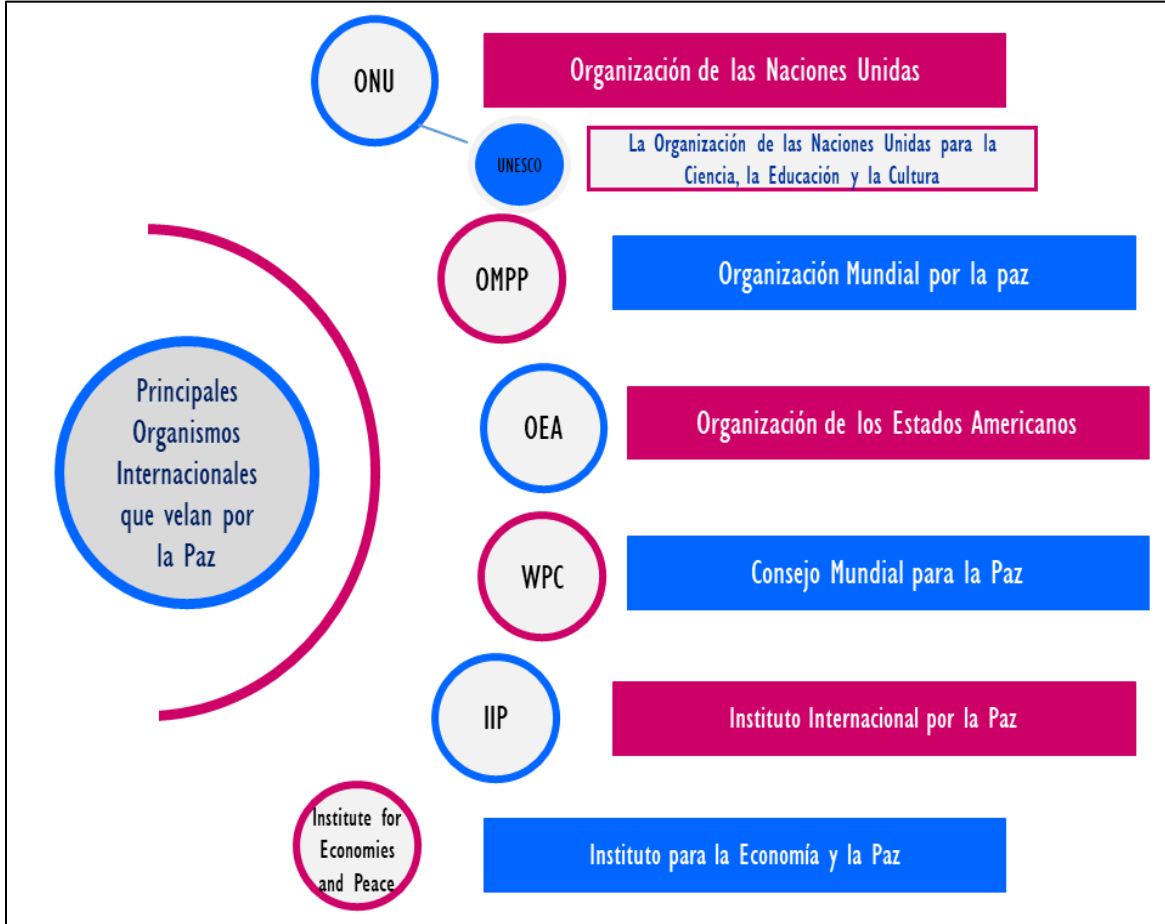
La UNESCO fue fundada en 1946 y parte de la idea fundamental de educar para y en la paz. He aquí la lógica en la que se basa: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (“Sobre la UNESCO”, 2018). La UNESCO, como su nombre lo indica, es una organización derivada de la ONU que tiene como objetivo establecer la paz mediante el desarrollo internacional de la educación, ciencia y cultura. Su principal herramienta es la cooperación internacional. Es el principal organismo en el mundo que vela por la paz a través de la educación y es un gran evidencia de que la paz puede fomentarse y garantizarse a través de la educación, la ciencia y la cultura.

Además de las organizaciones, existe otro tipo de instituciones que luchan a nivel mundial por promover la paz. Entre ellas destacan el *World Peace Council* (2019), creado en 1949. Se trata de un movimiento internacional a favor de la paz que tiene como características fundamentales el antiimperialismo, la democracia y la no alineación, debido a que colabora con otros movimientos internacionales.

El *International Peace Institute* (2019) tiene como fin elaborar planteamientos multilaterales y alternativas para promover la paz y la seguridad internacional, hacer investigación y análisis, así como desarrollar políticas para promover respuestas pertinentes a las crisis. Está ligado a la ONU, por lo que su labor es con los países miembros.

Finalmente, está el *Institute for Economies and Peace* (2019). Se lo considera como un laboratorio mundial de ideas que busca el bienestar humano y el progreso mediante la elaboración de índices de paz en el mundo y marcos para catalogar a una sociedad como pacífica.

Figura 1: Principales organizaciones e instituciones que velan por la paz en el mundo



Elaboración propia.

Como ya he dicho, México es uno de los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas, por lo que está obligado a velar por la paz a través de veintiún organismos de representación de la ONU. A continuación, presento la lista completa.

Figura 2: *Organismos de ONU con representación en México*

Organismos de la ONU en México	
Tipo de organismo	Organismos
Altos Comisionados	ACNUR. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
	OACNUDH. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
Agencias Especializadas	FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
	OACI. Organización de Aviación Civil Internacional
	ONUDI. Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial
	OIT. Organización Internacional del Trabajo
	OPS/OMS. Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud
	UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Programas	PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
	UNODC. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
	ONU-HÁBITAT. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos
	PNUMA. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
Fondos	UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas
	UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
	UNIFEM. Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer
Comisiones Regionales	CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe
Centros de Información	CINU. Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana
Instituciones Financieras	BIRF (BM). Banco Mundial
Convenciones de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente	UNCCD. Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación

Elaborado a partir de ONU México 2019

La existencia de los documentos y organismos internacionales mencionados en esta investigación es evidencia suficiente de que la paz no es una idea utópica o un sueño inalcanzable. La paz es una realidad cuya consolidación depende de una serie de esfuerzos concretos. Cuando estos esfuerzos se convierten en políticas públicas es una gran ventaja porque las acciones se llevan a cabo de manera sistemática en un marco institucional. Claro, no podemos dejar que las políticas solo sean leyes, documentos y organismos. Debemos realizar acciones locales para que esas políticas internacionales atiendan las necesidades de todos.

Una vez presentadas las políticas internacionales sobre la paz, hablaré específicamente de la paz y de su relación con la cultura y la educación.

2.2 La construcción de cultura de paz de la mano de la Educación

2.2.1 Conceptualización de Cultura de Paz

Por lo general, hablamos mucho de violencia y poco de paz. Es más fácil notar la violencia porque cotidianamente la vivimos o nos informan sobre ella. De hecho, los conflictos violentos están a la orden del día. Acaso por ello acabamos naturalizándola, y asumimos que la paz es un objetivo inalcanzable.

La palabra paz suele referirse a un momento en el que no existe violencia, pero raras veces consideramos la paz por sí sola, es decir, no como ausencia de violencia, sino como un estado o condición con características propias. La paz definida como la ausencia de violencia se llama paz negativa (Galtung, 1969). Esta fue una de las primeras definiciones del término, y probablemente esto se deba a que la paz se veía más como un refugio para protegerse de la violencia o como la fase posterior a la fase de violencia. La paz no ha sido considerada como un derecho de todos.

Es necesario comenzar a pensar la paz como una condición positiva independiente de la violencia. Si pensamos en la paz como un concepto ligado a términos negativos, no podemos entender lo que engloba (Przetacznik, 1989). La paz se enfoca en “la eliminación no sólo de la violencia física, sino también de la estructural (...). Implica igualdad y justicia social, así como la institución de procesos organizados de buen manejo y resolución de conflictos” (Ved, 1983, citado en Escobar et al., 2011, p. 9).

Como sostuve en el capítulo anterior, muchos han sido los esfuerzos por contribuir a la paz y tanto las acciones internacionales como nacionales han abonado a través de intervenciones y han entendido la paz como un concepto cultural y dinámico y no como un concepto estático y aislado.

Actualmente, lo usual es hablar de cultura de paz y considerar que la paz no es un fin. La palabra cultura dinamiza la noción de paz, porque la cultura emerge del contexto, de las prácticas y de los cambios. En este sentido, se ha planteado la necesidad de encaminar las acciones de todos los sectores de la sociedad hacia la construcción de una cultura de paz. Uno de los ámbitos donde se ha hecho hincapié sobre este concepto es la educación.

La cultura de paz se refiere a un proceso de consolidación que incide en todos los sectores de la sociedad e influye en el nivel individual, en el nivel colectivo y en el nivel estructural:

La Cultura de paz es un proceso de consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red,

promoviendo intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva local y global (Hernández, Cadena y Luna, 2017, p. 157).

La cultura de paz se construye, la formamos todos, es decir, humanos, no humanos y lugares. Es influida por todo tipo de acciones, por lo que su construcción muchas veces depende de acciones que normalmente no son intencionales, lo que la vuelve un proceso complejo.

Figura 3: Nociones de Cultura de Paz



Elaboración propia.

Dentro de las principales características de la cultura de paz están no evadir, negar o temer al conflicto; incluso, se plantea la posibilidad de aprender a valorarlo como su motor de desarrollo (Hernández, Luna y Cadena, 2017). Esto no significa que la cultura de paz busque el conflicto o se resigne a la violencia, sino que reconocer

el conflicto como inevitable ayuda a entender que este mundo es cambiante y que la vida humana no siempre es la misma.

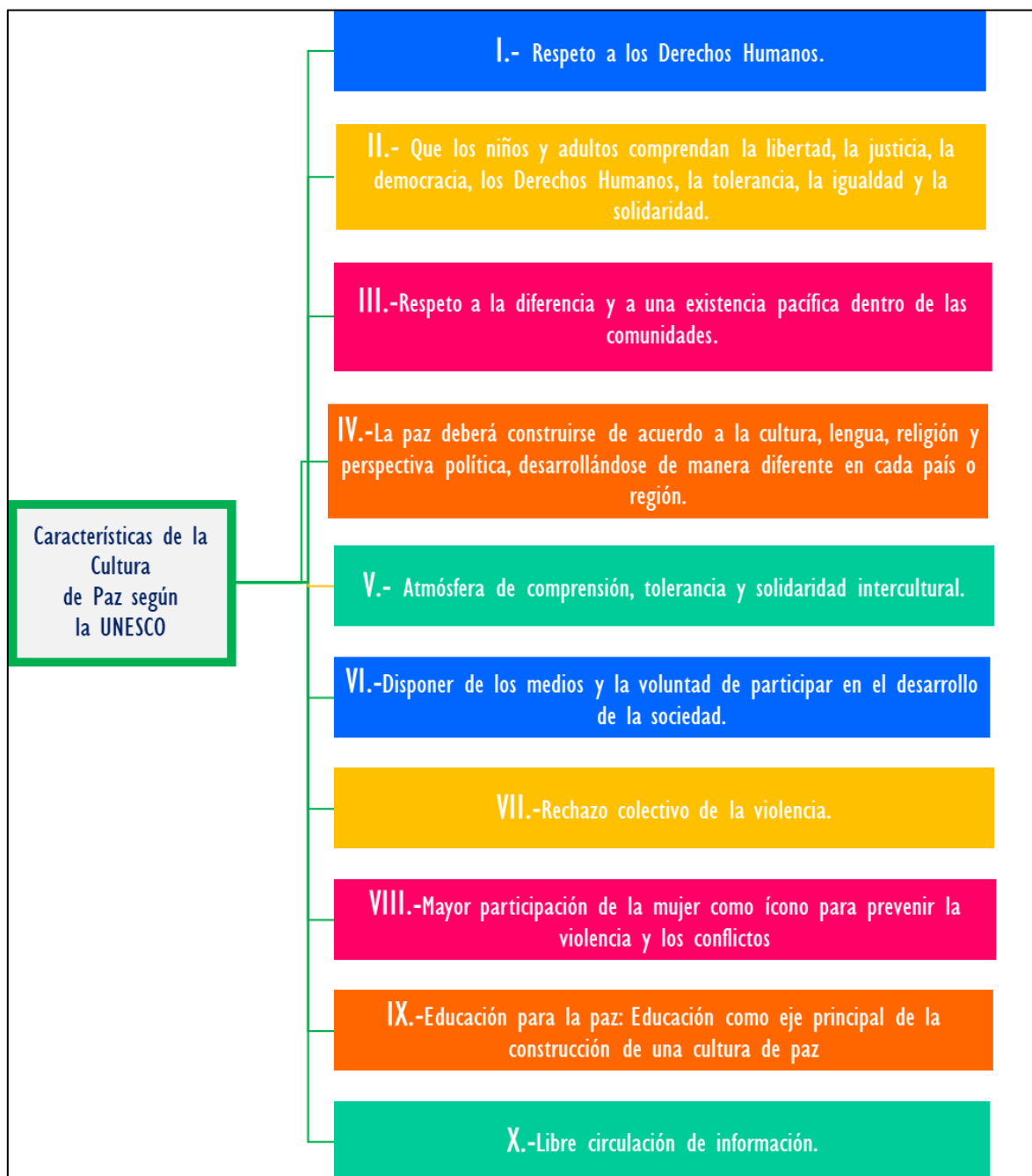
El Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2019) ubica el conflicto en la esfera de la negatividad, a saber, “Apuro, situación desgraciada y de difícil salida”. (RAE, 2019). Es decir, el conflicto es algo de lo que se desea escapar o que es preferible evitar o que se puede contrarrestar por la vía de la violencia. Sin embargo, desde la perspectiva de la cultura de paz, para resolver un conflicto, hay alternativas no violentas. La cultura de paz tiene un enfoque transformador de los conflictos, porque intenta que las personas sean capaces de visualizarlos como una oportunidad para el cambio, y que deben resolverse sin pasar por la violencia.

Así como no podemos hablar de cultura de paz sin reconocer el conflicto, no podemos abordar el conflicto sin hablar de las diferencias entre las personas. Por lo general, cuando no se aceptan las diferencias y no hay disposición positiva para la conciliación, entonces surge el conflicto. La promoción y el rechazo de las diferencias tienen como base los valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida de las personas (Galtung, 2009). Lo interesante es que esas mismas bases sirven para construir la cultura de paz.

La UNESCO (1999) define la cultura de paz como un proyecto que defiende la justicia e igualdad de oportunidades, especialmente para las minorías. Es decir, ya no solo visualiza a la cultura de paz como un conjunto de acciones que favorecen o no al conflicto, sino que la plantea como un camino hacia la justicia, reconociendo que forjar una cultura de paz implica que tanto los niños como los adultos comprendan y construyan la libertad, la justicia, la democracia, los derechos

humanos, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad, y rechacen la violencia (Galtung, 2009). En este sentido, la cultura de paz implica respetar los Derechos Humanos. A continuación, presento diez características fundamentales para construir la cultura de paz definidas por UNESCO (2019):

Figura 4: Principios de la cultura de paz según la UNESCO



Elaboración propia a partir de UNESCO (2019).

Estas características tienen un énfasis preventivo y curativo, por ello, es necesario desarrollar en las personas la capacidad de manejar los conflictos y beneficiarse de ellos, es decir, ver el conflicto como una oportunidad de mejora. Esto significa que la construcción de cultura de paz no hace que los conflictos desaparezcan. Según este enfoque, la paz ya no se aborda desde la negatividad o desde su aparente opuesto, que es la violencia. La cultura de paz trasciende la guerra y es necesaria en todos los contextos, incluyendo la escuela (UNESCO, 1999). La cultura de paz lucha por la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la libertad y el respeto a las diferencias, y, como ya he dicho, no se centra en la violencia, porque no tiene sentido asumir que el camino para alcanzar la paz esté hecho, precisamente, con todo aquello que la niega.

2.2.2 Hacia una construcción de la cultura de paz

Ya sabemos que la cultura de paz es el camino para construir una sociedad más justa, pero ¿cómo seguir ese camino? La cultura de paz es un fenómeno que se construye promoviendo, inculcando, transmitiendo y propagando la paz. La construcción de la cultura de paz es...

...un proceso permanente, dirigido a comprender y asimilar las causas del conflicto, y a plantear y crear una paz duradera mediante la priorización de la capacidad endógena, con la intención de reforzar la democracia, la capacitación de la sociedad civil y del personal local; se trata de una contribución al proceso de reconstrucción de la sociedad misma y a la consolidación del proceso de paz (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 160).

La construcción de una cultura de paz es un proceso participativo de y para la sociedad, que busca la consolidación de la paz mediante la democracia. Además, se trata de un proceso sostenible. Negociar la paz en medio del conflicto es una de las principales características de la construcción de una cultura de paz. Esto significa trabajar en el presente por un futuro que acoja a las generaciones venideras y dejar atrás la violencia, conformando una cultura sobre “valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, y que rechace la violencia y se adhiera a los principios de libertad” (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p. 158).

La construcción de la cultura de paz es un proceso dinámico, no lineal, que implica múltiples retos y el involucramiento de diferentes actores de diversa naturaleza, es decir, no es un asunto puramente social o humano (Call y Cousens, 2007). En este sentido, la construcción de una cultura de paz requiere el concurso de agentes humanos y no humanos.

En resumen, la construcción de cultura de paz es un proceso permanente, participativo (que involucra actores de distinta naturaleza) y sostenible que parte de concebir la paz como un fenómeno cambiante. Además, entiende que el conflicto no se puede evitar del todo, pero prefiere plantear soluciones pacíficas orientadas hacia la justicia, la democracia y la libertad; siempre respetando la vida y dignidad de las personas y del ambiente.

Figura 5: Construcción de Cultura de paz



Figura 4: Elaboración propia

2.2.3 Educación como pieza clave de la Cultura de paz

Cultura de paz y educación son nociones que se complementan entre sí. No es posible hablar de cultura de paz sin educación, ni de educación sin cultura de paz; aunque a veces pasa. La cultura de paz implica el desarrollo integral de los seres humanos y la educación ha de crear y consolidar una cultura que a su vez enseñe a pensar críticamente y a comprender el conflicto para construir un mundo no violento (Hernández, Luna y Cadena, 2017). La educación busca el desarrollo pleno e íntegro de las personas, pero este proceso no puede ocurrir cabalmente sin una cultura que lo nutra, refuerce y cuestione.

La cultura de paz tiende un puente entre educación y cultura (Tuvilla, 2004). La dimensión cultural define un modelo de desarrollo en el cual la paz se considera un derecho humano que incluye, a su vez, el derecho a un desarrollo sostenible. En este sentido, la cultura de paz no solo se enfoca en la cuestión humana, sino que también plantea que el medio en el que nos desarrollamos está siendo violentado, así que se debe procurar un equilibrio entre humanidad y naturaleza. Si el medio ambiente es violentado, las personas acaban siendo violentadas, y viceversa.

Entender la cultura de paz como el punto medio entre educación y cultura implica orientarse hacia la construcción de igualdad y de cohesión social. Desde el siglo pasado, ha habido tendencias que luchan por aclarar que la educación no solo debe dotar a las personas de conocimientos conceptuales, sino que debe desarrollar las capacidades de las personas en un marco de reconocimiento de la justicia social.

En efecto, la construcción de una cultura de paz desde la educación no es una propuesta nueva. Desde otros enfoques de la educación se insiste en el tema, por

ejemplo, la Pedagogía Social, la Educación Social, la Escuela Nueva entre otros. En todas estas esferas de la educación se trabaja por una educación para la vida real que mejore las relaciones entre los humanos y las relaciones entre éstos y su entorno.

La cultura de paz se construye desde la educación, y esta última debe proporcionar y garantizar una formación integral; además, debe tener una base humanista donde la justicia sea vista como un derecho y como un deber (Hernández, Cadena y Luna, 2017).

La construcción de la cultura de paz no solo se expresa en múltiples enfoques de la educación, también se puede ver en sus finalidades. Por ejemplo, Vicenc Fisas (2011) plantea que uno de los objetivos de la educación es formar para el inconformismo y la sensibilidad para transformar, por lo que los educandos deben ser reflexivos ante los conflictos y deben promover una ética global. En esta propuesta se observa claramente que no puede existir una cultura de paz sin personas reflexivas y sensibles, capaces de mostrar su inconformismo y transformar desde la empatía y la paz.

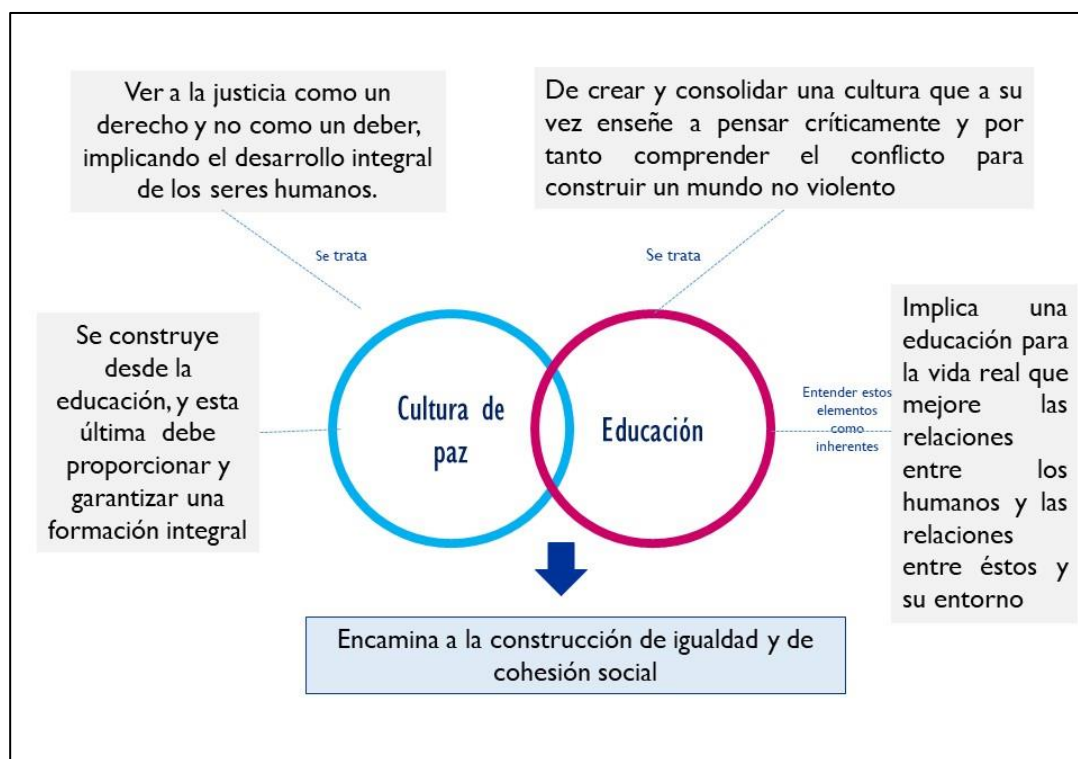
Pestalozzi, por su parte, pensaba que la educación tiene que ser una tarea integral. Hay que educar la cabeza, el corazón y la mano. Desde su punto de vista, la educación debe respetar la dignidad humana, de allí que se oponía a la represión y al autoritarismo en la educación. Según Pestalozzi, la tarea de la educación es hacer del ser humano algo distinto a lo que es por naturaleza. Decía que la educación de la humanidad consiste en “reconocer, mantener y promover en cada ser, la dignidad de la persona” (Pestalozzi, 1805, citado en Chanteu, 1959, p. 205). Así, en la medida en

que Pestalozzi hablaba de una educación integral que respetara la dignidad humana, favorecía el cultivo de una cultura de paz.

La cultura de paz es un proceso multiforme, heterogéneo y transversal, es decir, tiene diferentes formas de manifestarse, se nutre de la diversidad, varía en cada contexto y debe estar presente al largo del proceso educativo (Rettberg, 2013). Así, como he dicho, la cultura de paz es parte integral de la educación y se nutren mutuamente. Se trata, pues, de un proceso complejo y recíproco.

Cabe decir que, aun cuando he dicho que hay una relación estrecha y necesaria entre educación y cultura de paz, no podemos esperar que un solo sector de la sociedad se encargue de construirla. No es responsabilidad única de las escuelas y de los educadores. No podemos asumir que la cultura de paz se construye únicamente a partir de la educación, pero tampoco debemos restar valor a su rol en la construcción de la cultura de paz. Una educación encaminada a construir una cultura de paz no es la solución a todos los problemas, pero es un medio más que óptimo. La educación constituye un camino seguro para construir una cultura de paz a través del desarrollo de actitudes, esperanzas y creencias en un mundo más seguro (Sánchez, 2010).

Figura 6: Cultura de paz y Educación como conceptos inherentes



Elaboración propia

Ahora bien, ¿cómo educamos para construir una cultura de paz? Evidentemente, es una pregunta compleja que tal vez sólo pueda responder parcialmente. Sin embargo, esto no debe tomarse como una especie de claudicación antes de comenzar la lucha. Basta con tener presente que la educación, más allá de los métodos existentes, debe dar paso a la flexibilidad y al cambio como elementos vitales, y debe acoplarse a ese proceso dinámico.

2.2.4 La pedagogía de la elección como camino para la construcción de cultura de paz

Ya he dicho que la educación es uno de los mejores caminos para construir una cultura de paz. Algunos de los elementos esenciales para construirla son: la

libertad, el respeto, la inclusión, la democracia y la justicia. Quizá, pueda llegar a pensarse que concretar estos elementos es muy complicado, si no imposible. Sin embargo, en la práctica, una educación para la vida pacífica no puede prescindir de ellos.

Figura 7: Elementos esenciales para la construcción de Cultura de Paz



Elaboración propia

No tenemos que pensar en una educación para la paz, sino en una educación que favorezca la paz horizontal y transversalmente. “Una teoría pedagógica fuerte es aquella que muestra o posibilita uno o más caminos para actuar sobre la propia vida y el propio contexto físico y sociocultural buscando mejorar nuestra calidad de vida y, en definitiva, nuestra manera de ser y estar en el mundo” (Úcar, 2016, p.87). Por ello, elegí la pedagogía de la elección (Úcar, 2016) que se basa en la idea de desarrollo como libertad de Amartya Sen, el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum y en la pedagogía libertaria de Paulo Freire.

La pedagogía de la elección es un camino para educar en la conciencia, en el empoderamiento, en lo individual y en lo sociocultural, y en la libertad, por tanto, es un camino apropiado para la construcción de cultura de paz. La pedagogía de la elección se centra en la libertad; entendiendo la libertad como la capacidad de elegir a partir de la conciencia y la aceptación del contexto sociocultural. La libertad es un fin y un medio. No podemos esperar la elección si no enseñamos a elegir. Debemos educar para elegir, lo cual se logra a través de la concientización y el empoderamiento. Un ser humano consciente y empoderado es capaz de decidir y participar en la toma de decisiones sobre aquello que le atañe.

Tradicionalmente, se educa sobre la base del miedo, del autoritarismo y de la imposición, como si *educar* fuera sinónimo de *controlar*. Tener todo bajo control es una de las principales premisas de la educación autoritaria. Las niñas y los niños que aprenden a comportarse únicamente a partir del temor, de las prohibiciones, del premio y del castigo se convierten en adultos poco participativos, que se inclinan más a obedecer que a proponer. La toma de decisiones les resulta una tarea ardua y, muchas veces, su inseguridad desencadena otros problemas.

Ahora bien, muchas personas creen que educar para la libertad significa promover el libertinaje, el desorden y el caos. Según la UNESCO (1997), una educación basada en la libertad debe tener presente que

Los derechos implican deberes, las opciones obligaciones, las alternativas lealtades y las libertades limitaciones. Las obligaciones sin opciones resultan opresivas; las opciones sin obligaciones conducen a la anarquía... El objetivo debería ser una sociedad en la cual la libertad no sea libertinaje, la autoridad no

sea autoritarismo, las alternativas sean algo más que actos gratuitos y las obligaciones más que restricciones dolorosas (UNESCO, 1997, p. 28).

Si queremos construir una cultura de paz, debemos tomar en cuenta elementos fundamentales como el respeto, la inclusión, la libertad, la democracia y la justicia. Debemos educar tomándolos siempre como referentes.

En el marco de la pedagogía de la elección (Úcar, 2016) la persona debe ser capaz de buscar los recursos para transformarse en lo que quiere ser y hacer, en su situación individual y colectiva. Aclaro que no se trata de una persona que haga lo que le da la gana, porque no estaríamos hablando de libertad, sino de caprichos y, quizá, de la producción de más desigualdades. Entonces, los fines de la pedagogía de la elección se orientan a dar sentido a las acciones de las personas.

Educar desde la pedagogía de la elección es trabajar el conocimiento y el cambio acompañando, orientando y ayudando a las personas, a los grupos y a las comunidades a realizarse como seres humanos empoderados y conscientes que pueden construir y vivir una vida mejor (Úcar, 2016).

Una persona educada en libertad entiende y actúa conforme a los derechos, deberes y responsabilidades. En cambio, las personas educadas en un ambiente de libertades restringidas no son capaces de tomar decisiones constructivas, la mayor parte del tiempo están a merced de los poderes hegemónicos, y se adhieren a las decisiones de los demás. Aunque lo más grave es que no son conscientes del lugar en el que viven.

Úcar (2016) distingue tres fases relacionadas con la toma de conciencia: La toma de conciencia del ser, la toma de conciencia del estar y la toma de conciencia

del actuar. Cuando estas fases se concretan, las personas definen un camino de aprendizaje, diálogo, proyección y cambio, que son contrarios al aislamiento, la incomunicación, el enfrentamiento, la confrontación y la violencia.

La concientización y el empoderamiento no se pueden lograr sin antes haber construido las tres dimensiones de la existencia: el conocimiento, el cambio y el aprendizaje, ya que estos tres elementos hacen que “seamos, que actuemos en cada uno de los instantes que van configurando nuestras vidas” (Úcar, 2016, p. 56).

Entonces, desde la mirada de la pedagogía de la elección, las acciones socioeducativas favorecen el desarrollo de las capacidades a través de la libertad y de la construcción de oportunidades para elegir tanto personales como sociales.

El conocimiento, el cambio y el aprendizaje son los ejes que guían la pedagogía de la elección y que conducen a una persona a ser un agente y a construir una cultura de paz; pero, si son ignorados, se refuerza una educación opresiva.

Una vez que hemos identificado la estrecha relación entre la educación y la cultura de paz, no podemos dejar de lado lo que ocurre en las escuelas. Para muchos, la escuela es la universalización de la educación, por eso, a continuación, hablaré de la cultura de paz en la escuela y la visión de la paz imperfecta.

2.3 Cultura de paz en la escuela

2.3.1 La visión de la paz imperfecta en la escuela

Muchas veces, cuando pensamos en la paz, asumimos que se trata de un esfuerzo individual e interno, incluso, la concebimos como un fin inalcanzable. No entendemos la paz como un proceso que puede darse en un mundo cambiante y polémico como el nuestro. Antes, los estudios sobre la paz se mantenían al margen de los contextos donde tradicionalmente las personas realizan colectivamente acciones que responden a la justicia, al desarrollo de capacidades, la fraternidad o cualquier otra muestra de pacifismo en la resolución de conflictos, como, por ejemplo, la escuela.

A lo largo de la historia de los estudios de paz, se han desarrollado distintas tipologías para mejorar la vida humana a partir del reconocimiento de diferentes tipos de paz.

Esta investigación está inmersa en la escuela, contexto en el que idealmente debería buscarse el aprendizaje colectivo y continuo, dar respuesta a las demandas de la sociedad, desarrollar las capacidades, procurar justicia o favorecer cualquier muestra de resolución pacífica de los conflictos. Digo idealmente porque la tendencia ha sido considerar la paz como un resultado cabal. Contrario a esta tendencia, elegí el enfoque de la paz imperfecta. Este término fue acuñado por Francisco Muñoz en 1987 y desde entonces ha sido utilizado en diversos estudios sobre la construcción de cultura de paz.

Generalmente, definimos como imperfecto algo inacabado. Este sería el primer paso para reconocer a la paz como un proceso. Segundo, como Muñoz y Molina (2010) refieren, los seres humanos no son perfectos, por ende, no pueden

generar un producto perfecto. Así, al ser los agentes principales en la construcción de cultura de paz, sólo pueden construir una paz imperfecta. Además, el conflicto entre los humanos siempre está presente, lo cual se opone a la idea utópica de paz sin conflicto, y obliga a asumir el conflicto como una oportunidad para cambiar y para mejorar la paz.

La paz imperfecta reconoce “las posibilidades de acción de las personas y los grupos dentro de los sistemas en los que se hayan insertos y, llegado el caso, en su posibilidad de transformación” (Muñoz y Molina, 2010, p.57). Es decir, la paz imperfecta reconoce a las personas o situaciones que en medio de los conflictos violentos o no, buscan cambiar sus condiciones actuales de forma pacífica o desarrollar capacidades para sobrellevar el conflicto. La paz imperfecta es una paz que se logra en medio de los cambios y problemas del mundo. Es un fenómeno dinámico e inconcluso (Muñoz y Molina, 2010).

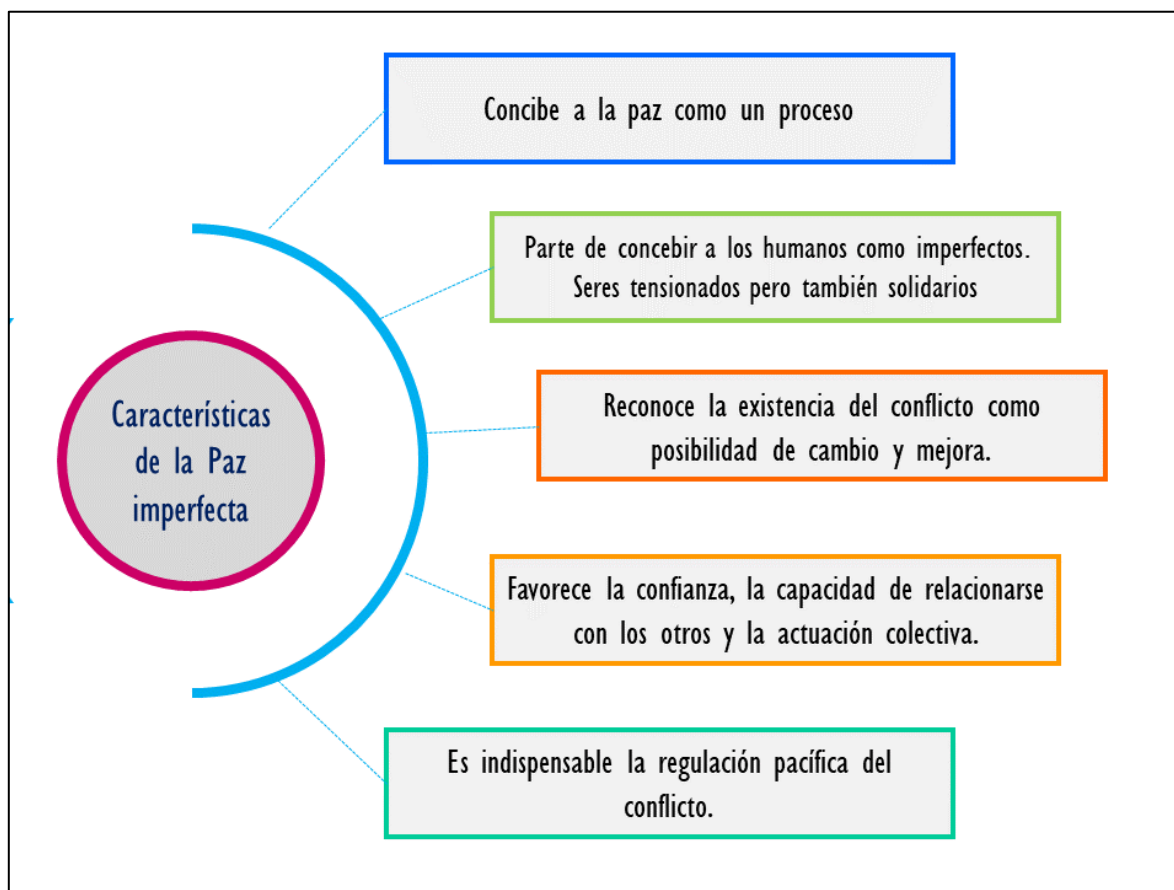
En el marco de la paz imperfecta, el ser humano es una entidad tensionada, conflictiva, a veces violenta, pero también altruista, cooperativa y solidaria, sobre la que “se pueden promover procesos de empoderamiento pacifista” (Muñoz y Molina, 2010, p.1). La paz imperfecta nos humaniza, permite que nos identifiquemos con nuestras condiciones reales de existencia y busquemos posibilidades de vivir en paz de acuerdo con nuestras condiciones de vida concretas (Muñoz, 2004, p.1).

La paz imperfecta, además de ayudar a las personas a gestionarse pacíficamente, permite fortalecer el conocimiento que tienen sobre sí mismas como un ejercicio de fortalezas y debilidades, las ayuda a construir relaciones de reconocimiento de los otros y, por tanto, confianza, fortalece la capacidad de las personas de relacionarse con los otros, transforma sus conflictos y propicia la

actuación colectiva como un camino para transformar las condiciones que los afectan (Loaiza, Alford y Salazar, 2016).

Otra de las características de la paz imperfecta tiene que ver con su surgimiento. En este tipo de paz, el conflicto es una de las posibilidades en las que puede emerger. Así, es posible la “regulación pacífica de un conflicto que supone la elección de una vía de éxito, a pesar de que la realidad sea compleja o conflictiva y esté contaminada por la violencia” (Muñoz y Molina, 2010, p.23).

Figura 8: Características de la paz imperfecta



Elaboración propia.

Aun cuando me he centrado en el ser humano, no es posible hablar de paz imperfecta sin tomar en cuenta a los agentes no humanos. Por ejemplo, si en una escuela ocurre una riña entre dos alumnos y los testigos no tienen una manera rápida y eficaz de dar aviso a quienes pueden gestionarla de forma pacífica, el conflicto se puede prolongar hasta producir daños irreparables. Pero, si los testigos cuentan con un silbato que dé aviso a los profesores, la riña se puede gestionar rápida y pacíficamente, impidiendo que la violencia se siga extendiendo. El proceso que está en la base de este ejemplo, aparentemente simple, será desarrollado en este trabajo cuando más adelante explique con más detalles la Teoría del Actor-Red. Lo que importa en este punto es que no podemos reducir la paz a las relaciones entre las personas, también debemos incluir cosas; es decir, una persona pacífica en medio de un campo de batalla no podría ser identificada como tal si no mostrara una bandera blanca.

Ahora bien, ¿por qué elegí este enfoque para estudiarlo en la escuela? En primer lugar, la paz imperfecta no es sólo un concepto abstracto, sino que pertenece al ámbito de la praxis política. La paz imperfecta debe ser practicada y conocida de forma colectiva en espacios públicos, sólo así se puede construir un futuro pacífico y afrontar la violencia del presente de manera crítica (Muñoz y Martínez, 2011). La escuela es un espacio eminentemente político, de allí que sea pertinente estudiar en ella las prácticas de paz.

Como sabemos, la mayoría de las escuelas públicas en México funciona en condiciones precarias, hay corrupción, violencia, desigualdad de oportunidades, entre otros problemas que impiden el desarrollo óptimo de la educación. El conflicto

y la violencia son evidentes, sin embargo, existen otras prácticas como el diálogo y la convivencia que muestran que la paz imperfecta en efecto existe en estas instituciones.

2.3.3 La escuela como agente de cambio

Comúnmente, se asume que la escuela tiene funciones específicas, por ejemplo, debe enseñar a pensar, debe preparar para la vida, debe aportar los conocimientos necesarios para enfrentar la vida laboral, etc. De cualquier modo, más allá del carácter aparentemente lego de esta asunción, está estrechamente relacionada con la construcción de la cultura de paz desde la escuela.

Pestalozzi reconocía el valor de la escuela y consideraba que era el momento esencial en la educación de la humanidad. En este sentido, según este educador, la escuela tenía un valor universal. Específicamente, Pestalozzi aseguraba que la escuela ayuda al niño a enriquecer su vida, y que es un punto intermedio y más homogéneo entre la familia y la ciudad o la vida cotidiana (Chanteu, 1959).

La construcción de una cultura de paz en la escuela desarrolla una actitud de respeto mutuo, y no se limita a la estructura jerárquica tradicional de respeto del alumno hacia el maestro. También, desarrolla la igualdad de valor de las personas, es decir, propicia una educación sin diferencias, ni prejuicios o etiquetas sociales. Obviamente, esto a su vez favorece la consolidación de la tolerancia y del amor, favorece la resolución pacífica de los conflictos y la promoción y desarrollo de un pensamiento autónomo (Fernández, 2006).

Ahora bien, ¿por qué la escuela juega un papel clave en el desarrollo de la cultura de paz? Simplemente porque la escuela es una promotora de cambios

sociales (Fernández, 2006). Es cierto que la escuela no es la principal institución educativa (la familia comienza a educar antes), sin embargo, es un escenario de aprendizajes que pueden llegar a cuestionar las prácticas familiares y que en buena medida generan cambios sociales. Además, la escuela, al ser un espacio de convivencia y diálogo, puede transformar la manera de pensar de la comunidad que la integra. La tarea, entonces, es encaminar esa convivencia y ese diálogo hacia la paz.

La escuela es un subsistema social, es decir, es un espacio que replica lo que sucede en la sociedad y viceversa (Pearson, 1959, citado en Bonal, 2015). De hecho, una de las funciones de la escuela es la socialización, ya que es el primer escenario donde el niño o la niña entra en contacto con otros seres humanos distintos a los miembros de la familia. En este sentido, la escuela es una institución clave para lograr y mantener el equilibrio del sistema de relaciones sociales.

Por su parte, Durkheim (cit. en Bonal, 2015) sostenía que la escuela es la responsable del proceso de socialización de los individuos porque transmite los valores comunes de una cultura y las normas que forman la personalidad de los futuros adultos. Todo lo que se enseña en la escuela, tanto el currículum formal como el currículum oculto, colabora en la construcción del proceso de socialización de las personas. Por ejemplo, si en una escuela se enseña a que los estudiantes no expresen su opinión, será muy difícil que en la vida cotidiana expresen una idea propia, pues se verán limitados por la conducta aprendida.

Mucho más tarde, Cerdas (2015) afirmó que la cultura de paz y la educación dependen directamente de factores sociales para desarrollarse. Así, habría que

reorientar los procesos de socialización para la construcción de una cultura de paz en la escuela (Alzate, 1998). Sin embargo, en ninguno de los casos se reconoce el rol de los agentes no humanos en la construcción de cultura de paz. Sobre este último aspecto volveré más adelante.

2.3.2 Construir cultura de paz en la escuela

Estudiar la paz en contextos escolares parte de la premisa de que en la escuela se fomentan valores, actitudes y comportamientos pacíficos. Como ya he dicho, al ser la escuela un espacio de diálogo y convivencia, es posible que, de forma objetiva o intencional, se eduque en la construcción de cultura de paz (Fernández y López, 2014).

Construir la paz desde la escuela es una ventaja estratégica para prevenir la violencia, porque la escuela funciona como un subsistema social, así que lo que se aprende en ella tiene repercusiones en el macrosistema social (Fernández y López, 2014).

La III audiencia pública de San Sebastián España (2003) contempla una educación escolar constructora de paz y marca como objetivo general crear personas hábiles, competentes, autónomas, críticas y solidarias. Esta última característica es una pieza clave para poder construir una cultura de paz desde la escuela. Sin duda, no es una tarea sencilla y no se puede lograr únicamente con lo curricular. La construcción de la paz está asociada a la intersubjetividad la cual no es posible controlar. Sin embargo, podemos detectar qué cosas, situaciones o acciones propician o entorpecen la construcción de una cultura de paz.

Construir cultura de paz desde la escuela requiere tomar en cuenta la realidad actual que demanda cada vez más espacios pacíficos, no solo para responder a requerimientos de organismos internacionales, sino por la evidente violencia que viven las personas de todas las edades dentro y fuera de la escuela. Los retos que debe enfrentar la educación y, específicamente, la escuela son muchos y casi todos están relacionados con la construcción de una cultura de paz.

El mundo actual exige que la escuela eduque a las personas de manera integral. Ya no necesitamos escuelas que solo enseñan contenidos. Es imprescindible una escuela que enseñe a convivir en un entorno de paz, entendida como un estado o proceso de bienestar y seguridad, enseñando a través de experiencias y no solo a través de conceptos (Tostado y García, 2015).

La escuela tiene que enseñar a dialogar y a convivir, por tanto, debe favorecer la construcción de la cultura de paz cultivando la solidaridad. La escuela debe ofrecer diferentes canales de participación y comunicación que propicien la responsabilidad y la democracia como caminos hacia una construcción de una cultura de paz.

Ahora bien, ¿cómo reconocemos que en la escuela estamos construyendo una cultura de paz? Muñoz (2001) sugiere observar el discurso; específicamente, la sinonimia. Las regulaciones pacíficas se pueden identificar por el uso de términos afines a la paz como negociación, mediación, arbitraje, hospitalidad, o muestras de compasión, caridad, conciliación, reconciliación, perdón, amistad, amor, ternura, altruismo, filantropía, solidaridad, cooperación y alianza. A la misma esfera pacífica pertenecen el acuerdo, el desapego, la entrega, la diplomacia y el diálogo.

Sin embargo, estudiar la paz desde constructos solamente sociales puede resultar insuficiente. Por ello, como ya había anunciado, seleccioné la Teoría del Actor-Red como enfoque teórico para estudiar la paz. Este enfoque me ha permitido ir más allá de los constructos sociales e identificar las conexiones y las traducciones que producen los agentes que conforman la enorme red heterogénea que llamamos cultura de paz.

2.5 La Teoría del Actor Red

La cultura y la paz son conceptos que normalmente asociamos a lo humano, pero cada uno de estos términos está asociados a objetos, ambientes y agentes no humanos. Sin estos agentes sería imposible concebir cualquiera de estos dos términos. La Teoría del Actor Red (ANT por sus siglas en inglés *Actor-Network Theory*) reconoce la implicación de la esfera de la naturaleza y de la esfera de la sociedad para evitar reduccionismos. Muchas veces en las ciencias sociales solemos creer que un problema social solo está relacionado con actores humanos, como si las relaciones entre ellos se dieran al margen de la naturaleza o de materiales que no son sociales.

Latour (2005) sostiene que toda explicación (social o no) debe incluir, precisamente, la acción de los agentes no humanos, porque es insuficiente dar una explicación solamente humana. Es necesario rastrear las asociaciones de todos los agentes implicados para poder comprender los acontecimientos desde una perspectiva más amplia. Entonces, un actor o agente es una entidad que al tener contacto con otro actor o agente lo modifica o lo hace actuar.

Dicho rápidamente y de una manera más bien simple, desde la perspectiva de la ANT, construir o no una paz imperfecta depende de la manera en que las personas y las cosas se asocian entre sí. Esas asociaciones no necesariamente responden a categorías o conceptos elaborados *a priori*, sino a las mismas modalidades de asociación. Es decir, las personas y el mundo de objetos con los que se asocian *hacen* que la paz sea posible (o no), y las científicas sociales estamos llamadas a seguir el rastro que dejan las personas y las cosas cuando se asocian entre sí para poder comprender cómo la paz forma parte (o no) de la realidad.

Cuando pensamos en cultura, pensamos en personas, lenguas, tradiciones, etc. Sin embargo, la palabra *tradiciones* no se reduce a lo que hacen los humanos nada más, sino que engloba cosas, animales, comidas, etc. Estos últimos agentes, aun cuando no son humanos, tienen agencia, es decir, *hacen que* los humanos puedan *hacer algo* con ellas, pero también cuando se asocian entre sí *hacen que* la cultura sea cultura. No se trata de un razonamiento circular, sino de una co-implicación, es decir, todos esos agentes están involucrados en la producción de la cultura y cada uno *hace algo* según su naturaleza o condición existencial. Por ejemplo, en el Estado de Puebla hay un pueblo que se llama Tecali de Herrera. Ese lugar ha conformado una cultura particular cuyo sustento y expresión concreta es una piedra llamada ónix. Esta piedra, que obviamente no es humana, *hace que* Tecali tenga una identidad cultural particular. Sin el ónix, Tecali dejaría de ser el Tecali que todos conocen.

La ANT nos permite tomar en cuenta todo lo que propicie u obstaculice la paz, ya que, desde esta perspectiva, como ya he adelantado, los objetos también tienen

agencia y hacen que otros agentes actúen. Por ejemplo, si un alumno mueve la banca y se escucha mucho ruido porque es muy vieja y las patas no tienen conteras que amortigüen el sonido, probablemente el docente llame la atención al alumno, aunque él no fue quien produjo el ruido, sino la banca vieja. Una banca nueva con las conteras correspondientes evitaría que el maestro reprendiera al estudiante y favorecería la cultura de la paz.

Según Latour (2008), se puede explicar un hecho social dando seguimiento a los actores y a sus asociaciones. A la ANT le interesa rastrear esas asociaciones para re-ensamblar lo social. Es decir, en lugar de analizar las asociaciones y hacer un catálogo de los agentes separados los unos de los otros, la ANT intenta identificar aquellas asociaciones o conexiones que hacen posible que el colectivo continúe unido en condiciones no perjudiciales ni para el colectivo mismo ni para otros colectivos.

Entonces, la ANT permite estudiar las asociaciones desde una perspectiva sociotécnica, es decir, permite visibilizar aspectos sociales y aspectos no sociales que conforman el fenómeno a explicar (Tirado y Doménech, 2005)

En la ANT la acción es clave. La acción hace posible que los agentes se asocien y dejen un rastro que permita comprender sus asociaciones. A partir de la acción podemos observar cómo se conforman las redes sin tener que acudir a categorías o conceptualizaciones *a priori*. La acción no ocurre bajo el control total de una conciencia individual. La acción es un nodo en una red conformada por otras acciones que debe ser desenredada lentamente para poder comprenderla. Un “actor” en la expresión “actor-red” no es la fuente de una acción, sino una especie de diana dinámica hacia la cual un conjunto de entidades heterogéneas, cercanas y remotas,

apuntan y se dirigen sin responder a un plan racional inteligible. En este sentido, la acción es siempre deslocalizada, prestada, distribuida, sugerida, influenciada, dominada, traicionada, traducida, etc. (Latour, 2005). Dicho de otra manera, para poder entender la acción actual hay que tener presente que otros agentes sobre las cuales no tenemos control ni conocimiento alguno son los que hacen que hagamos cosas.

Difícilmente podemos llegar a saber quién y qué nos está haciendo actuar en un determinado momento. Sin embargo, podemos describir las características y los argumentos controversiales sobre lo que sucedió. Los agentes forman parte de las explicaciones. En ellas, los agentes se pueden observar, o pueden oponerse *a* o aliarse *con* otros agentes y, finalmente, podemos llegar a distinguir una cierta teoría de la acción.

Los agentes siempre están presentes en las explicaciones. Su modo de presentación predominante y que en parte los define es que siempre están *haciendo algo* que está convirtiendo a un agente dado en otro a través de una serie de intentos, como el limón y el azúcar que agregados al agua producen una limonada. Entonces, si mencionamos a un agente, tenemos que explicar su acción y para ello necesitamos describir aquellos intentos que han dejado rastros observables.

Desde este enfoque, entonces, lo que interesa no es categorizar, sino describir la interconexión entre los actores en sus propios términos y en sus propios contextos, porque “los vínculos que transportan información configuran el territorio como una red sin bordes ni límites definidos” (Cabrera, 2018, p.219).

Lo que cuenta para la ANT es el rango de agentes cuyas acciones podemos describir. La ANT ve un mundo hecho de agentes conectados entre sí, donde cada uno actúa a toda capacidad. Cuando un agente actúa sobre otro, no estamos haciendo referencia a una lógica simple de causa-efecto. Es la oportunidad de observar qué sucede, cuántos agentes se conectan, para poder hablar de una acción. Se trata de un interjuego entre el control total y la *falta total de control* (Latour, 2005). Lo interesante en este punto no es decidir quién está actuando y cómo, sino el cambio de una certidumbre acerca de la acción a una incertidumbre acerca de la acción.

Entonces, hay que seguir a los agentes de todo tipo y de distintas naturalezas. En este sentido, desde la perspectiva de la ANT, los estudiantes, los maestros, el patio, los salones, los útiles escolares, las materias, etc. favorecen u obstaculizan la cultura de paz en la escuela secundaria técnica número 98.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El término metodología se refiere al modo de buscar las respuestas a las preguntas que planteamos. Es la parte procedimental y operativa de realizar la investigación (Quecedo y Castaño, 2002). La manera en que realizamos esta investigación corresponde a una metodología cualitativa, porque responde mejor a las preguntas de esta investigación.

La metodología cualitativa produce datos descriptivos, recupera lo dicho y lo hecho por las personas en su mundo de vida, cuando interactúan de un modo natural (Quecedo y Castaño, 2007). Esto implica entender desde un enfoque no reduccionista, sin acotar respuestas, y propiciando escenarios y situaciones donde las explicaciones sean más amplias y complejas.

En esta investigación buscamos comprender cómo se construye la cultura de paz en la escuela sin prejuicio alguno, es decir, sin usar la *verdad o la moral* como criterios de validación del mundo del Otro. Tampoco formulé o confirmé hipótesis o conceptos preconcebidos. Como lo plantea esta metodología, se trata de comprender de forma detallada lo que sucede con cualquier fenómeno y a partir de ello desarrollar conceptos con los datos analizados (Quecedo y Castaño, 2002).

Ahora bien, el método es el camino que debemos seguir para dar respuesta a las interrogantes de una investigación. Por ello, el método utilizado en esta investigación es la cuasi-etnografía.

Tradicionalmente, la etnografía consiste en que el investigador busque integrarse a la vida cotidiana de ciertas personas durante un período largo de tiempo, durante el cual “observa, escucha, habla con las personas y registra cualquier

información disponible relacionada con el objetivo de la investigación que esté llevando a cabo” (Íñiguez, 1999b en Silva y Burgos, 2011, p. 5).

Este tipo de diseño busca “describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Salgado, 2007, p. 72.), lo que ayuda a comprender mejor un fenómeno cuando no se busca una respuesta preconcebida que muchas veces está alejada de la realidad que se quiere estudiar.

La cuasi-etnografía sigue este mismo camino, pero con algunas diferencias. De acuerdo con Wolcott (cit. en Silva y Burgos, 2011, p. 4), las cuasi-etnografías emplean conceptos y métodos de la etnografía tradicional, pero utilizan otros marcos interpretativos (en mi caso, la Teoría del Actor-Red) y el rasgo diferencial por excelencia es el tiempo invertido en la investigación. Mientras que en la etnografía clásica es imperativo que el investigador permanezca en el campo largo tiempo de manera ininterrumpida, en la cuasi-etnografía la permanencia puede ser variable y no es extensa. En este sentido es más flexible.

Así, hice visitas a la escuela secundaria técnica número 98 y llevé a cabo observación participante. Algunas veces acompañé a un grupo por 4 o 2 horas. Otras veces observé por asignatura, i.e., entraba a un salón de clases de cualquier materia, fungí de auxiliar de la maestra o maestro a cargo y observé las distintas dinámicas entre los grupos y grados. Después de la primera semana me dieron la oportunidad de estar como docente de los clubs de lectura en cuatro grupos. La observación tuvo una duración de poco más de un mes, del 25 de febrero de 2019 al 29 de marzo de 2019.

Otras de las herramientas de recolección de información fueron las entrevistas semiestructuradas a algunas madres y padres, niñas y niños y docentes de la escuela y las entrevistas y pláticas informales que se daban durante mi presencia en la escuela.

Con toda la información fui elaborando un diario de campo donde poco a poco fui describiendo a los agentes, sus acciones y las redes que conformaban. Describí las estructuras complejas construidas por estos agentes y traté de explicitar sus significados tomando en cuenta que están enlazadas entre sí. En el próximo capítulo muestro los resultados de este proceso.

CAPÍTULO IV. RASTREANDO LA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA

4.1 El punto de partida

En medio de la violencia, la educación sigue siendo la respuesta a muchas de nuestras problemáticas y para muchos la escuela es el único lugar para cuestionar las prácticas familiares y sociales que nos hacen normalizar la violencia. En efecto, la violencia, inevitablemente, llega a las escuelas y por lo general no son los contenidos curriculares los que nos permiten enfrentarla o escapar de ella, son las relaciones cotidianas. Estas acciones son la evidencia de cómo estamos viviendo la vida y nos indican qué hacer o dejar de hacer. De allí mi curiosidad por observar y describir cómo se construye la cultura de paz a partir de las relaciones que día a día actualizan las personas y las cosas en un contexto específico como una escuela secundaria.

Cierta vez, cuando yo asistía a la secundaria (que es la misma secundaria donde hice mi trabajo de campo), varios compañeros no llevaron la tarea que consistía en traer información impresa para trabajar en el salón de clases. El profesor los pasó al frente. Estaba visiblemente enojado, porque ese hecho entorpecía las actividades de clase. El maestro comenzó a hablar sobre la importancia de la responsabilidad y mis compañeros mostraban expresiones de preocupación. Entonces, comenzó a preguntar uno por uno por qué no habían llevado la tarea impresa. Pasaron varios alumnos y no respondían, hasta que uno dijo: “No traje la tarea porque mi papá no ha tenido trabajo y no solo pago las impresiones, sino el tiempo que tardo en buscar la información. No pude ir al internet a buscar la

información porque tengo que ayudarlo en el taller y con mis hermanos, mientras él busca trabajos extras para poder comer.”

En efecto, una vez más, se corrobora que la construcción de cultura de paz no es el discurso, sino las distintas asociaciones entre agentes heterogéneos las que hacen que algo se desarrolle. La respuesta del maestro no fue empática, por lo que el conflicto no se resolvió de forma pacífica, pero lo que importa en el ejemplo es que la interrupción del flujo de las actividades no se puede reducir a un rasgo personal (la responsabilidad), sino al conjunto de relaciones que generan un determinado resultado. Lo que sucedió en el aula de clase no fue producto de un acto voluntario individual, sino que muchos agentes remotos tuvieron que asociarse para que la tarea no pudiera ser entregada. Para ser justo y, por ende, colaborar con la cultura de paz, el maestro debió formular una pregunta diferente, es decir, no “¿por qué no la hiciste?”, sino “¿qué o quiénes se asociaron o no para producir ese resultado?” Para el caso que me interesa, la pregunta es ¿cómo construir la paz a partir de una educación basada en la justicia, democracia, libertad, elección si en la vida diaria la justicia, la democracia, la libertad y la elección no son asumidas como asociaciones entre personas y cosas concretas, sino como nociones abstractas como “la responsabilidad”? Me explico, para ser responsable, mi compañero tenía que estar asociado a un agente que en nuestra sociedad permite hacer mucho: el dinero. En su caso particular, sin dinero la responsabilidad no se actualiza. No fue un asunto moral, sino un asunto material.

Recordando algunos momentos como el relatado decidí regresar a la secundaria en la que estudié para entender desde un contexto muy cercano a mí cómo se construye la paz.

La escuela secundaria técnica número 98 se encuentra en la colonia de San Jerónimo, en el norte de la ciudad de Puebla. En el ciclo escolar 2018-2019, la escuela atendía a 742 alumnos. En cada grado había 6 grupos y cada grupo estaba conformado por un máximo de 43 personas. Los grados estaban ordenados alfabéticamente de la letra “A” a la “F”.

En los apartados que siguen describo las conexiones que hacen posible o no la construcción de cultura de paz en esta escuela. Puesto que, como dije en el apartado metodológico, observé y entrevisté informalmente a muchas personas, omito o cambio sus nombres para no exhibir a nadie y utilizar los datos únicamente para fines de esta investigación.

4.2 La contribución del camino a la paz

4.2.1 El camino agencial

La escuela se encuentra en una calle larga y solitaria. A los lados no hay ni casas ni negocios. Del lado derecho hay una barranca; del izquierdo, un campo de cultivo. Enfrente tiene otro campo de cultivo que está bardeado, y fuera de la barda tiene una planta de tratamiento de agua para riego que despide un olor muy desagradable. Unos metros adelante, también enfrente de la escuela, se encuentra la zona de carga de una cadena de supermercados muy conocida. La calle además de

larga es una semi-curva. De acuerdo con Google Maps, mide 518.3 metros, lo que equivale a poco más de 4 calles.

Para llegar a la entrada de la escuela sólo se puede tomar el lado derecho o el izquierdo de la calle. No hay más opciones.

Las dos opciones son completamente distintas. Cuando yo estudiaba en esta escuela, decían que uno era el camino de los ricos y el otro era el camino de los pobres. Aunque, en realidad, mis compañeros no se referían a las diferencias socioeconómicas, sino materiales.

Por el camino de la derecha llegan los alumnos que vienen de las colonias San Jerónimo, el Riego, el Capulín, San Juan, Francisco Villa, Pino Suárez y San Felipe. Justo al inicio de la calle, de este lado del camino, está el terreno de cultivo, cuya barda está repleta de propaganda política, y la muy visible barranca por cuyo fondo fluye un apestoso riachuelo de aguas negras.

Todos los estudiantes que llegan por el camino de la derecha tienen que “saludar a la barranca”, puesto que se encuentra justo donde inicia la única banqueta que lleva a la entrada de la escuela. Esta banqueta es muy angosta y tiene postes en medio que impiden el paso de los estudiantes. Aún cuando la banqueta es insuficiente, ese es el lado que todos los estudiantes usan para caminar, puesto que el lado contrario siempre está ocupado por autos.

Todos los estudiantes tienen que caminar ese tramo aun cuando vengan en auto o en transporte público, dado que la escuela ha implementado “la guardia a la hora de la entrada y salida” conformada por un grupo de estudiantes y padres dirigiendo el tráfico y se aplica un solo sentido, contrario a los estudiantes que llegan

por el lado del camino derecho. Por lo que los alumnos que llegan en auto tienen que ser dejados en la esquina y caminar.

Este camino está pavimentado y la distancia del inicio de la calle a la entrada de la escuela es de 117 m. Es decir, un tercio de toda la calle; el resto es para el camino del lado izquierdo.

El camino izquierdo o, como mis compañeros le decían, “la entrada de los pobres”, lo usan los estudiantes de las Colonias la María, la Loma, Vista del Calle, Fovi y Covadonga. Son colonias mucho más grandes que las colonias ubicadas en el lado derecho. Como ya he dicho, de este lado del camino está el campo de cultivo rodeado por un enrejado y enfrente está la zona de carga del súper.

De los 400 metros que conforman este camino, aproximadamente 90 están pavimentados y tienen una banqueta angosta. Las diferencias comienzan cuando acaba el pavimento. Aparentemente, esto no se relaciona para nada con la construcción de cultura de paz, pero es todo lo contrario. El inicio del camino del lado izquierdo de la escuela es terracería, no hay banquetas y tampoco una orilla por la cual caminar. En la vera crece una hierba bastante alta, hay escombros y basura de todo tipo, como bolsas negras, un WC y hasta animales muertos envueltos en cobijas o bolsas de plástico que despiden un olor intenso y muy desagradable. El camino es bastante incómodo, y cuando llueve las condiciones empeoran debido al lodo.

Cuando inicia el trayecto pavimentado las condiciones no mejoran, pues se encuentra la planta de tratamiento de agua para riego que, como dije, despide un olor nauseabundo.

La construcción de cultura de paz se ve afectada, precisamente, por estas condiciones físicas. No es posible educar en la igualdad si el mismo camino a la escuela sostiene y refuerza las diferencias. Es necesario reflexionar sobre los efectos de estas condiciones sobre la construcción de cultura de paz. Por ejemplo, los caminos descritos reflejan la manera como se definen los límites de los espacios educativos. Aparentemente, lo que importa es el terreno donde se construye una escuela, pero no importa tanto su entorno.

Ahora, hablaré del ingreso y del egreso de los estudiantes y su relación con los caminos. Debo aclarar que el trabajo de campo lo llevé a cabo durante el horario de invierno, por lo que antes de las 7 de la mañana, que es la hora de entrada, ya estaba bien iluminado el camino por la luz del día.

Vivo a siete calles de la secundaria, pero, en lugar de caminar, usaba el transporte público para llegar a la escuela, porque algunos maestros me sugirieron no caminar sola a la hora de la entrada. Según ellos, las calles del lado derecho que conducen a la escuela están “muy solas”, y, además, un estudiante había sido asaltado meses atrás por el camino que yo debía tomar. De allí que todas las observaciones de la hora de entrada a la escuela las hice desde el transporte público y su parada. Observé que ningún estudiante caminaba solo, generalmente lo acompañaba un adulto, pero en el transporte público era variable, había quienes iban solos y quienes iban acompañados. Hay solo una ruta del transporte público que lleva a la escuela del lado derecho y nos deja a escasos metros de la barranca, por lo que debíamos caminar aproximadamente 100 metros para llegar a la entrada de la escuela.

La entrada de los alumnos a la escuela no era tan visible como la salida, puesto que los alumnos comenzaban a llegar aproximadamente desde las 6:40 am, por lo que tenían un rango de veinte minutos para llegar. Cabe decir que una vez que sonaba el timbre, a las siete en punto de la mañana, los prefectos cerraban la reja de la entrada, pero no la dejaban con candado, para que los estudiantes que llegaban tarde entraran, aunque tenían una “falta” llamada “retardo”. Nadie les negaba la entrada, pero la tardanza no era pasada por alto.

Respecto a la salida, uno de los días salí del salón minutos después de que el timbre sonara. Ya no había ningún estudiante fuera de la escuela. No observé ningún alumno platicando con otro, ya solo quedaban los estudiantes que junto con sus padres hacían guardia y estaban recogiendo los conos que marcan el tránsito de los autos. Miré el reloj y apenas habían pasado 8 minutos.

Los días posteriores en los que me tocaba dar clase justo antes de la salida, me percaté de que los alumnos estaban muy ansiosos por salir, y, en efecto, salían muy rápido. Fui midiendo los lapsos de tiempo en los que los alumnos salían. Normalmente, pasaban 6, 7 y 8 minutos después de que sonaba el timbre en los que en la calle pavimentada ya no se encontraba ningún alumno. Del lado derecho, la mayoría ya iba por la esquina y del lado izquierdo la mayoría iba a la mitad del camino. Todos los estudiantes hacían lo mismo a la hora de la salida: caminar para ir a casa en cuanto escuchaban el timbre. Los alumnos desalojaban rápidamente la calle de la escuela, cosa que me sorprendía porque no había alumnos que se quedaran a platicar o a interactuar fuera de la escuela.

A la mayoría de los alumnos los esperaba un adulto, en la esquina o afuera de la escuela. Además, ningún alumno iba solo, siempre caminaba acompañado por uno

o varios de sus compañeros. Los adultos no sólo acompañaban a su hijo o hija a casa, sino también a los amigos de sus hijos que seguían el mismo trayecto. Cuando se veía a un grupo de estudiantes sin un adulto iba detrás de otros. Era evidente que ningún estudiante se quedaba atrás.

Muchos de los estudiantes querían salir rápido porque el transporte escolar los esperaba o había 3 o 4 combis de diferentes rutas del transporte público que normalmente pasan al final del camino izquierdo, pero se formaban fuera de la escuela para ahorrar a los estudiantes el camino de 400 metros para poder tomar dichas unidades y, una vez que se llenaban, casi instantáneamente después de que se escuchaba el toque de salida las combis seguían su trayecto.

Me preguntaba por qué los estudiantes desalojaban tan rápido la calle de la escuela, pues una vez que salían de ella caminaban un poco más lento. Uno de los profesores me comentó que la prisa de los estudiantes se debía a que o los estaba esperando alguien (adulto, combi o transporte escolar) o la precaución que tenían a la hora de salida, puesto que ya habían tenido un caso donde un padre de familia reportó que su hijo fue acorralado en la calle de la escuela del lado izquierdo. Así que tomaron medidas y enviaron un aviso a todos los padres, donde sugerían que los acompañara un adulto. Posteriormente, en una reunión, informaron y pidieron lo mismo.

Las condiciones del camino impiden que los estudiantes interactúen fuera de la escuela. No es el mal olor o la falta de pavimento, sino el medio kilómetro de soledad y de riesgo de sufrir algún ataque por parte de un delincuente.

Entonces la mayoría de los agentes que conforman el camino hacia y desde la escuela obstaculizan la construcción de cultura de paz. En este caso, la calle larga, la

suciedad, la barranca con aguas negras, la planta de tratamiento de aguas residuales, la soledad y las banquetas estrechas aumentan la probabilidad de sufrir violencia y disminuyen el sentido de pertenencia a una comunidad estudiantil basada en la certidumbre, la seguridad y el apoyo mutuo. A esto se suma la cuestión de las diferencias de clase: eres privilegiado si vienes del lado derecho y si vienes del lado izquierdo estás acostumbrado a la suciedad y a los sacrificios psicosociales.

Finalmente, aclaro que no se trata de juzgar las condiciones de la escuela. Se trata de evidenciar que, en pleno 2019, las condiciones materiales y psicosociales para llegar a la escuela son concretas y adversas. Los estudiantes no deben naturalizar que, para ser educados, necesitan hacer sacrificios que exceden su bienestar mínimo. La cultura de paz no se construye naturalizando las condiciones precarias del contexto; tampoco poniendo en evidencia esas condiciones y nada más, sino que, una vez identificadas las funciones específicas de los agentes, es necesario tratar de re-ensamblar la red que conforman con miras a construir un mundo común y en paz.

4.2.2 Inmediación facultativa

Para algunos alumnos y maestros aspirar el hedor que despide la barranca es una costumbre, aunque algunos días provoca más irritación que otros, ya que el olor varía en intensidad. Tomar clase al lado de la barranca es muy desagradable para estudiantes y docentes, situación que escapa a su control.

El olor proviene de un riachuelo que se forma por el drenaje de muchas de las casas de las colonias que están alrededor, sobre todo de las construcciones más recientes, incluyendo los fraccionamientos. El agua es de diferentes colores y la

basura alrededor se hace visible desde la pequeña banqueta que te lleva a la entrada de la secundaria. Este riachuelo que recorre varias colonias cercanas pasa por debajo de muchas de las calles, pero junto a la escuela no está entubado.

La escuela tiene aproximadamente 21 salones para tomar clases y de ellos 4 colindan con la barranca. Los separa una malla ciclónica y un estrecho pasillo detrás de los salones. La relación entre la barranca y estos 4 salones es muy complicada e incomoda a los estudiantes y maestros que tienen que pasar allí 50 minutos, una hora con 40 minutos o quizá toda la jornada laboral.

Los cuatro salones que colindan con la barranca tienen paredes de concreto. La planta baja cuenta con ventanas por la parte frontal y por la parte trasera (que da hacia la barranca). Evidentemente, las ventanas que dan hacia la barranca nunca están abiertas. Los dos salones de la planta alta tienen ventanas altas (tipo tragaluz) por la parte delantera y trasera del salón.

Para ambas plantas del edificio es complicado lidiar con la cercanía de la barranca, pero para el piso de arriba se complica más. Al volver de cada receso, a la escasa ventilación y el hedor de la barranca se suma el olor del sudor de los adolescentes y el calor aumentado por el techo de lámina cubierto por placas de unicel. Estas condiciones hacen que las maestras busquen alternativas como usar un aromatizante o activar un ventilador.

Ahora bien, más allá de las alternativas cosméticas, el bienestar de los estudiantes y de los maestros de la escuela está en riesgo. Las condiciones de la barranca que colinda con cuatro salones son insalubres y poco dignas. En este sentido, claramente se obstaculiza la construcción de cultura de paz desde el momento en que se amenaza el bienestar y respeto a la salud de los estudiantes y los

maestros. Tener que idear acciones paliativas porque los agentes responsables de solucionar problemas específicos no lo hacen, es una constante en las escuelas públicas de México, pero que sea una costumbre no significa que sea aceptable. La química del mal olor indica la presencia de un exceso de bacterias que pueden afectar seriamente la salud de la comunidad escolar y, en este sentido, generar unas condiciones que hacen imposible la convivencia pacífica.

4.2.3 Espacios facilitadores de convivencia

En una ocasión, pedí a los alumnos que me dijeran dos cosas de la escuela que les gustaran más. Muchos de ellos coincidieron en que las áreas verdes. La escuela tiene varias áreas verdes donde los estudiantes descansan, se trasladan de un salón a otro, y de vez en cuando hacen educación física allí o alguna clase al aire libre.

La mayor parte de la escuela tiene pasto y árboles, a excepción de la plaza cívica, los salones y los pasillos. Hay dos áreas verdes bastante amplias y el resto son áreas que conectan un lugar con otro.

Una de las áreas verdes tiene varios árboles de distintos tamaños, pero ninguno rebasa los dos metros de altura. En una ocasión, al entrar a clase, un alumno trajo una planta y se lo dio al maestro. El maestro le dijo: “¡Gracias!, ojalá así ya no te duermas en clase”. Entonces pregunté por qué llevaban plantas y me dijeron que cada vez que un alumno comete alguna falta al reglamento, el maestro le pide árboles en lugar de ponerles reporte y así los colocaban en el área verde de la parte de atrás. Por eso hay tantos árboles en esa parte de la escuela. En este caso, el pequeño bosque es una especie de expiación ecológica. En lugar de resolver la falta por la vía normativa, es decir, aplicando una sanción institucional, se resuelve por la vía

vegetal, la cual conduce de una manera más directa a la construcción de una cultura de paz.

Tener áreas verdes propicia el juego. Los alumnos tienen la libertad de caminar en los recesos, de sentarse en el pasto, de correr entre los árboles o jugar en las canchas de fútbol de la parte de atrás. Tener más áreas para interactuar propicia la convivencia sana. Durante el receso se pueden ver, en la plaza cívica o cancha de básquetbol, chicas y chicos haciendo deporte. En las áreas verdes, se ven alumnos y maestros comiendo sentados en el pasto.

Poder elegir entre varias opciones a la hora del receso es una forma de libertad. Que todos los agentes favorezcan la elección reduce las restricciones y diversifica la convivencia. La construcción de cultura de paz comienza con la libertad de poder elegir qué hacer en el tiempo destinado al descanso.

Contar con áreas verdes, además de la cancha de fútbol, favorece la cultura de paz, contrarresta las desigualdades, promueve el sosiego, el respeto, el cuidado y la interacción con la naturaleza.

4.3 Educación forrada, cosida y a doble raya con etiqueta de paz

4.3.1 La cultura de paz insigne en la libreta

Cuando llegué como observadora a la escuela, en mi primera clase escuché a un alumno decir “¡Chin!, no traje la libreta!”, a lo que la compañera de al lado reaccionó moviendo la cabeza en señal de desaprobación. El alumno se mostró preocupado. Sacó otra libreta y en seguida la profesora comenzó a dictar las indicaciones. El niño estaba escribiendo, pero después cerró la libreta y dijo: “¿Para

qué lo hago? igual no va a contar, porque no me lo va a querer revisar en otra libreta.” En aquel momento, no presté atención a la libreta, sino al niño que decidió recostarse sobre la libreta nula y cerrar los ojos.

Posteriormente, en las dos horas de esa clase, observé que todas las actividades estaban asociadas a la libreta, por ejemplo, “escriban, dibujen, contesten, copien, busquen en su libreta” eran algunas de las indicaciones de la maestra. Los niños que sí llevaban la libreta e hicieron la tarea asignada en ese momento se dirigían a la maestra quien sin leer les daba una firma de aprobación. Otros, sí llevaban la libreta, pero se atrasaron en la actividad por lo que no recibían la firma. Se escuchó el timbre de cambio de clase y el niño que había olvidado su libreta se despertó y salió como si nada. En primera instancia, se podría pensar que la irresponsabilidad del chico acarreó más irresponsabilidad, pero el análisis aquí es diferente: la ausencia de un objeto, en este caso la libreta, obstaculizó la participación del estudiante, pero sobre todo propició un comportamiento de apatía, indiferencia y resignación. El estudiante no tuvo otra alternativa para participar en el proceso educativo porque la libreta es un punto de paso obligado para hacer efectiva la participación. Además, la ausencia de la libreta no propicia el cambio, sino la resignación. La reducción radical de las oportunidades (escribir solamente en esa libreta) se opone a la construcción de una cultura de paz.

4.3.2 La práctica divergente en la cultura de paz

En otra de las clases escuché decir a la maestra: “No reviso libretas que no estén completas, tal cual lo pedí”. En ese momento pregunté a la chica de junto cuáles

eran esas condiciones y me dijo que eran copiar los mapas conceptuales del libro, señalando las páginas. Conforme fueron pasando los días, me percaté que muchas de las actividades consistían en copiar, resumir o ilustrar lo que contenía el libro. Había otras actividades que no implicaban al libro, pero las que sí, resultaban aburridas y fatigosas para los alumnos. Muchas veces el estudiante buscaba sólo entregar, pero no comprender.

Fue así como presté atención al proceso de aprendizaje que ocurría al margen de la libreta. Los estudiantes no tenían que aprender de memoria lo que decía la libreta, porque no era el objetivo, pero se pretendía que pudieran ubicar lo más importante de los temas y que luego pudieran dar una opinión. Sin embargo, a muchos de los estudiantes no les interesaba lo que tenían que hacer en la libreta e intentaban hacer lo más instantáneo, por lo que parecía que pasaban la información sin entenderla y a veces *sin leerla*.

Muchos de los alumnos invisibilizaban todo lo que pasara por la libreta, porque luego lo podían consultar, entonces los aprendizajes significativos se reducían a la interacción con los humanos, es decir maestros y compañeros, aprendiendo entonces los valores en la práctica y no en la teoría

Aquí, quiero aclarar que no juzgo al docente, sin embargo, los mensajes que daban a los alumnos no tenían la influencia que los que habían escrito en la libreta. Por ejemplo, un día en el pase de lista de una clase, la maestra hizo una pausa y dijo: “El tema de hoy es la empatía con la naturaleza y el entorno. Pongan el título en lo que yo sigo pasando lista”. Los alumnos contestaban con un presente mientras copiaban el título proyectado en la pared. Predominaba el silencio hasta que se

escuchó una voz riendo y diciendo “no”. La maestra se levantó repentinamente y con voz alta e imperativa dijo: “¿No has entendido que no hables?, Jefa de grupo por favor anótalo porque habla”. La docente indicó que copiaran la tabla proyectada en el pizarrón y nadie dijo nada.

El aprendizaje fuera de la libreta es problemático, puesto que existen muchas condiciones y situaciones que hacen que el ambiente de aprendizaje a veces no sea el más adecuado. Sin embargo, cuando de aprendizaje se trata, depende de cada receptor asimilar lo que ocurre con los hechos. En este sentido, los valores que están supeditados a la libreta pueden ser muy diferentes a los valores que se manifiestan en la práctica. Esta divergencia puede afectar negativamente la construcción de cultura de paz.

4.3.3 La libreta como hándicap en la igualdad

Luego de un tiempo en la escuela, me dieron la oportunidad de participar en los clubs de lectura. Para hacer efectiva mi participación, tenía que consultar con las maestras encargadas del club para conocer las características de cada grupo y, posteriormente, elaborar una propuesta de trabajo. Cuando hablaba con las maestras sobre los grupos, casi todas pedían algunas libretas a los estudiantes. Las maestras agrupaban las libretas en dos pilas y decían, refiriéndose a una de las pilas: “estos son los alumnos que trabajan muy bien y que tienen todo, y estos son los que no tienen todo completo, para que tengas una idea de cómo es el grupo.” Las libretas de quienes, de acuerdo con el criterio de la maestra, trabajaban muy bien, estaban ordenadas, tenían una buena caligrafía y muchos colores, dibujos y detalles que las hacían visiblemente más llamativas. Paradójicamente, tenían errores ortográficos

igualmente visibles. Por el contrario, las libretas de aquellos que “no trabajaban” no tenían seguimiento de las actividades, estaban incompletas, había muchos espacios en blanco, pocas firmas de revisado y la caligrafía no era clara, tampoco había colores que adornaran el conjunto.

Evidentemente, la libreta es el perfil académico del estudiante. La libreta lo dota de identidad o, mejor dicho, lo que el estudiante es, está en la libreta. Cuando la maestra dice “esa niña, como puedes ver, trabaja muy bien”, también está diciendo que la libreta es una delegada indentitaria y, sobre todo, objetual de lo que la niña es y hace. Incluso pudiera decirse que no hace falta la niña para saber quién es. Además, puesto que libreta delimita la identidad, también sirve para marcar una diferencia entre los y las estudiantes. La libreta *bien hecha* es un índice del estudiante *bien hecho*, la libreta *mal hecha* es un índice del estudiante *mal hecho*. Los primeros merecen ser atendidos y los segundos no. Esta diferenciación se opone a la idea de educar en la igualdad, hace que la cultura escolar no favorezca la equidad y, por tanto, tampoco favorece la construcción de cultura de paz.

4.3.4 Evidencia como objeto disociador de la paz

Me acerqué a otra maestra para preguntar sobre el club de lectura y me explicó que los chicos elaboraban un producto por día en una hoja blanca, que ella las guardaba y finalmente armaban una antología. Ella pensaba que era mejor trabajar sin libreta, porque muchas veces necesitaban tiempo y no leían en casa, entonces los productos los hacían en equipos, lo cual les permitía comentar entre ellos y facilitaba la comprensión del libro asignado por trimestre. En esta clase, la profesora dio indicaciones sobre la actividad que debían realizar: distinguir los

personajes principales del texto y describir sus características psicológicas y físicas. Los alumnos sacaron hojas blancas y los que no tenían las pidieron prestadas. Leyeron, comentaron, subrayaron el libro, y quien tenía la mejor caligrafía estaba a cargo de escribir los resultados.

Aun cuando no se veía a los alumnos extremadamente apurados y preocupados por terminar la actividad antes de que sonara el timbre y tener la firma como en el resto de las clases, era casi la misma dinámica que con la libreta, hasta que escuché decir a uno de los alumnos: “ya estoy aburrido, ya entrégalo así”. Entonces me di cuenta de que la única diferencia entre usar una libreta y usar hojas sueltas era asegurar la participación de todos, pero el hecho de tener que entregar un producto de forma física y que todo lo leído en el libro para fomentar la lectura tuviera que ser plasmado de nuevo en papel, aun cuando cambiara la presentación del producto, propiciaba en los alumnos aburrimiento.

No es el aburrimiento de los alumnos lo que obstaculiza la construcción de cultura de paz en la escuela, en realidad en el sistema educativo existe una enorme necesidad de evidencias del aprendizaje, dejando de lado los aprendizajes procedimentales y actitudinales y priorizando los declarativos y justo ese proceso de priorizar la entrega de productos para evidenciar el aprendizaje es lo que hace que la construcción de cultura de paz sea cuesta arriba.

4.3.5 La participación mecánica

En otra de las clases, fijé mi atención en la participación. Como he dicho, la participación en términos de construcción de cultura de paz favorece la libertad, y puede decirse que existe una buena participación, si la relación entre los implicados

fomenta los valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto. En el aula de clase, las participaciones consistían en repetir la información contenida en la libreta y, a su vez, esa información la habían sacado de un libro de texto. La maestra formulaba preguntas sobre el tema y los alumnos que más participaban eran aquellos que tenían sus apuntes muy ordenados y coloridos. El orden y el color hacían posible que los estudiantes respondieran rápidamente e incluso que compitieran a ver quién daba más rápido la respuesta correcta.

No importaba pensar la respuesta, opinar sobre el tema o ver qué se recordaba sobre el tema, importaba tener la respuesta “correcta”. Incluso, si algún alumno daba una respuesta más breve que el resto que leía de la libreta, la maestra decía “revisa bien tu libreta” y daba la palabra a alguien más.

Aquí nuevamente la libreta es el agente clave. Participar es un efecto de la eficiencia de la libreta o de su capacidad para configurar una respuesta adecuada a las exigencias y expectativas de la maestra. Ésta no escucha lo que el estudiante dice ni se asegura de que lo dicho sea el producto de algún proceso cognitivo como el pensamiento o la memoria. Para ella, el estudiante es un medio pasivo entre el contenido de la libreta y lo que ella misma considera que es una respuesta correcta o una participación en clase. En este sentido, la cultura de paz, en este caso, depende más de cuán preparada está la libreta que de la participación voluntaria y perspicaz de los estudiantes.

4.3.6 El desempeño objetual

Los maestros decían que las niñas son más cuidadosas con sus trabajos que los niños. A estas alturas del trabajo de campo, ya sabía que no necesariamente tenía

que observar a las niñas para constatar esa diferencia, sólo tenía que prestar atención a la libreta. Cuando era hora de trabajar en la libreta, algunas niñas sacaban un estuche, abultado por el exceso de contenido, e iban sacando plumas de colores y marcatextos. Los niños, en su mayoría, tenían un estuche muy delgado o solo bolígrafos de los colores indispensables. Luego llegaba la hora de pedir prestado, aquellos que no tenían tanto material lo pedían prestado, muchos lo conseguían, pero a veces había rechazos de préstamo.

Uno de esos trabajos llegó al maestro y dijo “hace falta color y un poco de más presentación”. El mensaje era claro para todos: importa la forma, no el contenido. La cuestión era muy simple, el “buen trabajo” no depende de las habilidades del estudiante, sino de la dotación de su estuche. Es decir, aunque sea muy hábil, si no tiene los implementos *necesarios*, entonces esa habilidad queda velada por esa carencia. Yendo un poco más allá, la base objetual del desempeño forzosamente se conecta con el poder adquisitivo de los padres del estudiante o de la manera cómo conciben a un buen estudiante en casa o si se priorizan esos materiales sin importar los recursos económicos.

De cualquier manera, en este caso la forma del resultado y todo lo que hace que esa forma se actualice determinan tajantemente si un estudiante es “bueno” o “malo”. En este sentido, el estuche “bien dotado” se conecta con la libreta y acaban definiendo el desempeño del estudiante, creando estereotipos sobre el buen o mal estudiante, dando paso a la diferencia por no decir exclusión.

4.3.7 *La discapacidad en la homegenización del proceso educativo*

Tal como he venido diciendo, la libreta es la protagonista del proceso de aprendizaje de los alumnos, excepto cuando surge una necesidad educativa especial. Usualmente, la libreta permite al profesor controlar lo que el estudiante hace. Sin embargo, cuando el estudiante tiene una discapacidad que le impide usar la libreta, surgen dificultades obvias. Por ejemplo, una de las estudiantes a quien llamaré *María*, tenía discapacidad visual. *María* a duras penas podía usar la libreta, porque escribía en braille. Sin embargo, paradójicamente, también tenía libretas. La necesidad de la institución de evidenciar el aprendizaje y de dar un trato “igualitario” hacían que se buscaran diferentes medios para relacionar a *María* con la libreta, aunque fuese indirectamente. *María* tenía una maestra de apoyo que anotaba por ella en la mayoría de las clases: las tareas, los apuntes necesarios, los resultados de algunas operaciones matemáticas entre otras cosas que luego necesitaban los maestros para calificar. Dicho de otra manera, *María* no tenía que ver, tampoco tenía que escribir, sólo bastaba con que su presencia fuera traducida a la libreta.

Aunque la relación entre *María* y la libreta era muy distinta a la relación que tenía cualquier estudiante con este mismo objeto, se imponía la misma lógica: si la estudiante no puede relacionarse con libreta como herramienta de aprendizaje, entonces le brindaremos los medios para que se relacione con ella. No estaba contemplado cambiar el uso de la libreta como principal herramienta y evidencia de aprendizaje. *María* también tenía sus propios cuadernos de braille que podían servir de evidencia de aprendizaje, pero solo ella sabía qué había en cada evidencia; sus libretas no podían determinar lo que era y hacía *María* o, dicho de otra manera, esas

libretas y ese alfabeto la desconectaban de la red institucional y, sobre todo, de la red del proceso pedagógico.

Otro de los casos de discapacidad era el de Ana, que tenía una discapacidad cognitiva. Su relación con la libreta también era distinta a la del resto de los alumnos, porque Ana no sabía leer y escribir, entonces su libreta estaba llena de palitos, bolitas, dibujos y textos copiados con errores evidentes. En una ocasión, mientras sus compañeros copiaban las diapositivas de clase y la maestra explicaba, Ana sólo alcanzaba a copiar tres o cuatro palabras cuando sus compañeros ya habían terminado todo el texto y pedían pasar a la siguiente diapositiva. Ana no decía nada, solo copiaba otras tres palabras de la siguiente diapositiva, hasta que la maestra se percataba y le decía: “Ana, ¿en qué nos quedamos contigo?”, levantó su libreta, la miró y enseguida le dijo: “Haz la portada del siguiente bloque con un dibujo bonito y copias la leyenda de esta parte del libro” (le señalaba). El resto de sus compañeros seguía con la clase.

En este caso, la libreta representa un gran obstáculo para el aprendizaje de Ana y para la construcción de cultura de paz. La libreta como protagonista del aprendizaje obstaculiza la inclusión, que es un proceso clave para construir la cultura de paz, porque omite la equidad que es fundamental para la convivencia pacífica. Asimismo, la participación se ve igualmente obstaculizada, y sin participación no hay inclusión ni convivencia. La libreta diluye las diferencias, pero de manera negativa. La diferencia de Ana se invisibiliza, mientras que se privilegia el ritmo de los *visibles*, es decir, de los que pueden ser controlados e interpretados a través de la libreta.

Finalmente, la incompatibilidad entre la libreta y estas dos estudiantes revela la manera en que la institución afronta la diferencia. En las situaciones observadas, la diferencia se hace a un lado y se favorece la homogeneización de los estudiantes, de los materiales y de las estrategias educativas. Esta tendencia se aprende y se reproduce al punto de que las mismas estudiantes que están recibiendo un trato distinto por tener dificultades para aprender intentan ajustarse a un modelo que no se corresponde con sus capacidades reales.

4.3.8 Resignificar la libreta para construir paz

Ante la inminencia de la época de exámenes, la profesora explicó que la actividad sería elaborar un acordeón que los ayudaría a repasar para su examen, que ella les orientaría sobre qué poner y ellos tenían que recordar o buscar en su libreta. La maestra pidió que sacaran una hoja blanca y que hicieran varios pliegues. La maestra fue diciendo los temas y preguntaba de forma grupal “¿Qué es importante aquí?” y los alumnos iban diciendo, sin levantar la mano, algunas ideas y la maestra retroalimentaba. Los estudiantes a su ritmo escribían lo más importante. Una vez que la maestra veía que la mayoría había terminado decía, “pasamos al siguiente tema”.

El acordeón es un objeto que también hace red con la libreta. Sin embargo, ambos pasaron a un segundo plano porque lo importante era que los estudiantes escribieran lo que consideraban digno de ser recordado. Todos lo hacían a su ritmo, pero al mismo tiempo lo hacían entre todos, no había competencia, ni desigualdad, ni un trabajo más bonito que otro. Cuando la maestra dijo que cada acordeón era

diferente porque dependía de cada estudiante, hubo una resignificación del producto y de la libreta. La maestra decía “no importa la libreta o el acordeón, importan ustedes”. Este desplazamiento de la importancia (del objeto hacia la persona) puso en primer plano la necesidad del estudiante, lo cual dio paso a la participación, la equidad y el respeto a la diferencia. En este sentido, esta situación en particular puede verse como una experiencia que propicia la construcción de una cultura de paz.

4.3.9 Matemáticas y arte para la construcción de cultura de paz

Por lo general, la libreta tiene la misma importancia en todas las materias excepto en dos: matemáticas y artes. En artes, la libreta es una herramienta más, puesto que todo lo que se espera en esta materia tiene que ser demostrado de otras formas; algunas veces, los alumnos hacen demostraciones artísticas donde cantan y bailan. Otras veces hacen esculturas y dibujos, pero por la naturaleza de la disciplina los alumnos abrían muy poco la libreta y cuando lo hacían era para que escribieran dos o tres párrafos sobre la teoría del arte, pero todo lo aplicaban.

En el caso de matemáticas pasa algo similar. La libreta evidencia, pero no define lo que es el estudiante; eso corresponde a los conocimientos aplicados. En una ocasión, la maestra dejó que los alumnos resolvieran ejercicios distintos por equipo y, al terminar, uno de los integrantes tenía que explicarlo a la clase. Si tenía dificultades, se buscaba que lo apoyara otro compañero para juntos encontrar la respuesta.

Mientras los alumnos resolvían los ejercicios, se les veía concentrados y colaborativos, intentando buscar la solución al ejercicio. Algunos se acercaban a la

maestra y ella los orientaba. No importaba quién obtenía la firma de haber terminado primero, importaba mostrar disposición y cooperación para resolver el ejercicio y tratar de entender, prueba de ello era que antes de terminar la clase, la maestra ponía a todos una firma de revisado.

En uno de los ejercicios, un estudiante señaló el resultado, pero no sabía por qué. La maestra pidió que lo ayudaran. Se trataba de un ejercicio de fracciones, entonces un estudiante pasó y puso una operación con decimales y llegó al resultado. La maestra preguntó si era correcto y la mayoría negaba con la cabeza, enseguida preguntó por qué. Le dijo al estudiante que había hecho su operación con decimales que explicara por qué lo había hecho así. El estudiante explicó a su compañero que se encontraba ante el pizarrón y a los demás que estaban sentados. Cuando terminó, la maestra dijo que era otro procedimiento, pero que también era correcto e hizo énfasis en que había distintos procedimientos porque había distintas formas de pensar.

El hecho de tratarse de disciplinas prácticas hace que la libreta pierda un poco de agencia, puesto que existe una redefinición del aprendizaje en donde los conocimientos no tienen que ser vistos, sino comprendidos. En este caso, no importa la presentación de la libreta, porque muchas veces tenían borrones por las correcciones.

Lo que define al estudiante en artes y matemáticas no es su conocimiento, sino su capacidad de enfrentar los problemas y, en el caso de artes, su disposición de expresar. En el caso específico de matemáticas la maestra no condiciona las participaciones. Lo que importa es demostrar cómo se llega a la respuesta. Importa

tener disposición para el aprendizaje y, si alguno no puede, la maestra intenta que entre todos expliquen cómo se resuelve el ejercicio para que todos entiendan.

Entonces, poner al estudiante como prioridad antes que a la libreta significa respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante, buscar el desarrollo de capacidades y mostrar empatía consigo mismo y con los demás, lo que favorece la construcción de una cultura de paz.

4.4 El reporte como dispositivo de control

4.4.1 Reporte como evasor de conflicto

El reporte es un formato del tamaño de media hoja que tiene impreso la situación por la cual hubo mala conducta, datos de quien expide el reporte y quién es el dueño de tal reporte.

Desde mi primer día en la escuela, me topé con un reporte. Aquella vez la maestra recibía a los alumnos en la entrada del salón y los iba saludando. La mayoría llevaba uniforme de diario, pero uno de los alumnos llevaba pants, a lo que la maestra dijo: “Buenos días, joven ¿Por qué trae pans si hoy no les toca?, ande, vaya por su reporte”. No hubo respuesta. El alumno dio media vuelta y se dirigió a la prefectura. Aparentemente, los problemas de este tipo se resolvían instantáneamente con tan solo una hoja de papel. Así que los siguientes días comencé a rastrear la conexión entre el reporte y el conflicto.

Un día me acerqué a una compañera y le pregunté “¿por qué te pueden poner reporte?” y me dijo “por todo, por usar sudaderas con gorro, por no traer listones, por no traer el uniforme que te corresponde, por traer fleco, por traer tenis de color, por tener retardo, por comprar tacos de canasta, por no traer la tarea, si haces

bullying. Volví a preguntar “¿y cómo funcionan los reportes?” y me dijo, “Pues tienes un tarjetón con mil puntos o algo así, son para tus tres años en la escuela y cada reporte te va restando puntos dependiendo de lo que hagas y cuando ya vas teniendo pocos puntos llaman a tus papás”. Luego le pregunté si alguna vez le habían puesto reporte y me dijo que muchas veces y que una de ellas fue porque ella y otra compañera le hacían bullying a una compañera, que le escribían cosas feas, que una maestra se dio cuenta y las mandó a control escolar donde les pusieron reporte, las suspendieron y la maestra encargada les hizo muchas preguntas frente a la niña acosada. Finalmente, pregunté si ese conflicto se resolvió y me dijo que no porque la niña terminó yéndose de la escuela.

El reporte servía como mediador en el conflicto o en el rompimiento de reglas. Sin embargo, era una manera abstracta de castigar y controlar las actitudes y comportamientos de las personas de una forma inmediata, aunque no siempre condujeran a la resolución real del problema. Por ejemplo, aquella vez que le pusieron reporte al chico por no llevar el uniforme correspondiente, nunca le preguntaron por qué. Simplemente se aplicó un castigo por contravenir la norma. No importaba la causa, sino el cumplimiento de la norma.

Otra de las veces que me encontraba en un salón de clases me senté hasta atrás. La maestra comenzó a hablar con algunas de las compañeras revisando un trabajo. Los demás estudiantes hacían la actividad que se había indicado en la libreta. De repente, dos de las filas donde había principalmente chicos, comenzaron a platicar de lo que había ocurrido en el receso. Lo hacían en voz baja y mirando en dirección a la maestra para que no se diera cuenta. Unos seguían haciendo la

actividad mientras reían y platicaban. Después de un par de minutos con la misma dinámica, uno de ellos comenzó a reír y otro le hizo señas de silencio y le dio un zape. La maestra se percató y con voz imperativa y alta les dijo: “¿Qué hace ese grupito de allí,?, ¡Se paran y vayan por su reporte!”. Se escucharon dos voces, una diciendo “pero nosotros no estábamos haciendo nada” y la otra voz dijo “pero, no hicimos nada”. Todos los estudiantes que habían sido parados fueron por un reporte, incluidos aquellos que no habían hablado. En ningún momento hubo un conflicto abierto, pero desde el punto de vista de la maestra hacer algo distinto a lo que tenían que hacer todos, era un factor agravante y propiciatorio de la emisión de un reporte.

La escuela continuamente lucha para que los estudiantes aprendan a hacer y que sean capaces de entregar lo que se les pide, pero no más. El reporte sirve para controlar el caos y para dar respuesta a todo aquello que no se espera que suceda. En términos prácticos, el reporte es la herramienta que usan los profesores para controlar a 45 adolescentes en un aula. El reporte obstaculiza la construcción de una cultura de paz en la escuela, ya que el control intimidatorio no favorece la sana convivencia. Todo lo contrario, los estudiantes aprenden que el error los diferencia, los excluye y merece ser castigado. La cultura de paz requiere que se pongan en prácticas otras modalidades de resolución de los conflictos. Por ejemplo, en lugar de reprimir, se puede reflexionar y crear condiciones para que los estudiantes sean conscientes de lo que hacen.

El reporte es afín a la inmediatez y deja claro que todo conflicto futuro será “resuelto” siempre de la misma manera. Solo es un dique que momentáneamente

detiene y estanca el flujo de los conflictos, pero que en algún momento dejará de funcionar y esos se desbordarán.

Otra ocasión, un alumno dijo que iba adelantado en la lectura porque un día antes no había venido a la escuela ya que lo habían suspendido. Uno de sus compañeros lo estaba molestando, luego lo golpeó y tuvo que defenderse. Al golpeador lo habían suspendido dos días y que al golpeado solo uno, y ambos tuvieron su reporte. El chico decía una y otra vez: “fue injusto porque yo solo me defendí. Es más, ni siquiera sé por qué me pegó. Solo nos vio un prefecto, nos pusieron reporte y me suspendieron”. El reporte, además de mantener todo bajo control, permite que los conflictos en lugar de solucionarse, se evadan. En este caso, el chico que fue agredido físicamente no sabía por qué inició la riña, pero igual fue castigado sin tener la oportunidad de explicar su situación. Donde no se puede dialogar para resolver los problemas, no puede haber una cultura de paz.

Registro de castigo y control instantáneo

Cuando pregunté a los alumnos cuáles eran las dos cosas que no les gustaban de la escuela y por qué, una chica dijo que no le gustaban los reportes porque la hacían sentir que hacía todo mal y que no le explicaban por qué tenía un reporte. Si bien para obtener el reporte debías incumplir una regla, conforme pasaban los días noté que el reporte también ayuda a controlar las situaciones que no están contempladas en el reglamento. Algunas de ellas son: usar sudaderas con gorro, traer sudadera de un color distinto al color del uniforme, traer un corte distinto al casquete corto, no traer listones, no traer el uniforme correspondiente, traer fleco, traer tenis

de color, tener dos retardos, comprar tacos de canasta, no traer la tarea, hablar o reír un poco más alto que el resto, molestar a un compañero, golpear a un compañero, rayar las bancas, abrazar a alguien del sexo opuesto, etc. Paradójicamente, esta lista de eventos heterogéneos se procesan a través de un dispositivo homogéneo y omnímodo, es decir, justo al contrario de lo que se necesita para construir una cultura de paz. Me explico, si los problemas son diversos, también debe haber alternativas de solución igualmente diversas. No digo que debe existir un castigo diferente para cada falta, sino que castigar todo y siempre de la misma manera no favorece la construcción de una cultura de paz. Dicho de una manera más concreta, el castigo y la cultura de paz son opuestos.

El reporte también cumple una función estigmatizadora. Al respecto, unos de los chicos dijo que con cada reporte le bajaban puntos y que estaba muy cerca de que lo corrieran de la escuela por exceso de reportes. Agregó que los reportes lo hacían sentir mal porque le quitaban los permisos para ir a jugar fútbol y para usar la computadora. Aunque lo que dijo al final de su intervención fue lo más impactante: “Además soy un chico problema y que me pongan reporte es recordarme que soy un chico problema”. Tal como sucede con la libreta en el plano académico, en el plano normativo el reporte también es un dispositivo identitario. La cuestión es que colabora con la definición y mantenimiento de identidades negativas. Me explico, el chico o chica que recibe muchos reportes seguirá recibiendo muchos reportes y su desempeño académico se verá disminuido, es decir, permanecerá atrapado en un bucle de exclusión. En cambio, el chico que no tiene reportes es un chico ejemplar a quien la institución permite seguir adelante sin problemas.

Este tipo de configuraciones identitarias favorecen la construcción de estereotipos y la puesta en práctica de una educación en la desigualdad, lo cual se opone completamente a la cultura de paz.

Uno de los chicos contó que se había peleado con alguien y hubo algún golpe, entonces los regañaron y los suspendieron. Pregunté sobre las cosas que le dijeron, pero sólo se aplicó el castigo, no hubo mediación ni diálogo que condujeran a una toma de consciencia y a una resolución pacífica del conflicto. Si el castigo se aplica directamente, sin reflexión, los estudiantes no aprenden un aspecto básico de la cultura de paz: cuando contravenimos la norma o cuando ocasionamos un perjuicio a los demás debemos detenemos y reflexionar sobre lo que hicimos y, más aún, sobre las consecuencias de nuestras acciones. Este ejercicio es garantía de que en el futuro no se actúe de la misma manera y, por ende, que tendamos a vivir en paz. El castigo no es ganancia, en cambio el diálogo reflexivo favorece la recomposición del tejido social y por lo tanto también favorece la cultura de paz.

4.4.2 Registro intransigente

Pensando en la relación entre el reporte y el profesor, es evidente que quien tiene la potestad de dar un reporte es quien tiene el poder o, mejor dicho, el dominio sobre el Otro; en este caso, sobre el estudiante. El reporte, considerado como dispositivo de poder asimétrico, define negativamente la relación profesor-alumno. Por ejemplo, un profesor que a todo lo que le molesta pone reporte, se distancia del alumno, rompe el lazo social positivo o, si se quiere, constructivo. Este profesor no genera confianza, es decir, acaba siendo percibido por el estudiante como una entidad intransigente que sólo entiende el mundo en términos de ajuste a las

normas. El mensaje oculto detrás de tanta disciplina con los reportes y el reglamento es: solo me importa que se haga cumplir el reglamento y no me interesa tu opinión, así como tampoco una alternativa para resolver los conflictos.

En cambio, si un profesor, antes de utilizar un reporte como forma de control, dialoga, profundiza en el porqué de los actos, favorece la cultura de paz, porque alumno se siente escuchado y comprendido.

Una de las profesoras me contaba que a ella le gusta platicar mucho con los estudiantes porque comprende que tienen muchos problemas en casa y que antes de aprender biología, español o matemáticas tienen que aprender a ser buenas personas. Aunque eso le llevaba mucho tiempo, lo hacía porque los estudiantes demuestran que necesitan dialogar. Decía que no siempre era fácil porque los estudiantes no siempre se atrevían a hablar, pero cuando se convencían de que podían confiar en ella platicaban, y muchas veces encontraban solución a su problema, aunque no fuera académico. Este caso demuestra que un contexto donde domina el castigo irreflexivo también hay espacios donde se trabaja por la paz.

4.4.3 Dictamen disciplinario

Por lo general, tal como he dicho, los reportes se utilizan como un castigo cuando se rompen las reglas, pero en forma de amenaza sirve para mantener la disciplina. Una ocasión en una clase de tutoría donde uno de los objetivos es solucionar los problemas de la semana, la jefa de grupo le dio a la tutora una libreta que tenía quejas y nombres de personas que habían sido reportados por los maestros, entonces la tutora cerró la libreta y dijo: “Debido a que no entienden con palabras, persona que no se comporte en la materia, la maestra lo va a reportar. Si les están

explicando algo, se callan y escuchan.” Visto con detenimiento, la advertencia de esta maestra tiene resonancias castrenses, es decir, los estudiantes deben obedecer ciegamente (callar y escuchar) porque el maestro es una especie de entidad incuestionable o, mejor dicho, es una entidad que no tolera interrupciones y que requiere ser atendida en términos absolutos. Al maestro no le interesa la empatía, le interesa ser el único centro de interés. Es lo que Foucault (2002) llama “micropenalidad de la actividad”, es decir, se castiga la falta de atención, la falta de celo, el descuido, la distracción, etc. El maestro indica y el alumno obedece; esto es disciplina. Cito al mismo Foucault:

Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las escuelas cristianas; lo llamaban por excelencia la señal y debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la moral de la obediencia. (pp.170-171)

La disciplina impuesta al grupo observado consistía en satisfacer a los maestros al margen de toda empatía. No se explicaba por qué se debía respetar y prestar atención cuando una persona habla. El mensaje disciplinario era: *no queremos saber qué te hace hablar ni lo que hablas porque lo más importante es que un profesor está hablando*. Evidentemente, esta forma de disciplina se basa en el autoritarismo, pero sobre todo está orientada hacia la férrea regulación del comportamiento y a la reducción de cualquier actitud crítica. La disciplina, en este

caso, se logra con la imposición de una rutina sin justificación evidente, es decir, hay que hacer las cosas porque es “lo correcto”, pero no porque el alumno piense que sea lo más adecuado.

Todos los estudiantes tienen un tarjetón de conducta, lo que Foucault (2002) llama “rejilla de especificación”, para administrar unos puntos que definen si ha habido o no un “buen comportamiento”, es decir, si algún reporte el estudiante pierde puntos, conservarlos significa que no ha faltado al reglamento. El día de la junta con los padres de familia, tuve que entregar dichos tarjetones. Lo curioso es que solo entregué los que pertenecían a estudiantes que habían tenido un reporte ese trimestre. Una mamá me preguntó sobre el tarjetón de su hijo porque quería ver “cómo iba en disciplina”. Le dije que su tarjetón no estaba, probablemente porque no había tenido un reporte, entonces la mamá sonrió y dijo gracias.

Después de esto, aproveché la ocasión para hacer las mismas preguntas que hice a los alumnos: ¿qué te gusta de la escuela? y ¿qué no te gusta? La mayoría de los papás dijeron que no les disgustaba, que todo les parecía bien, pero todos coincidieron en que les gustaba cómo mantenían la disciplina. Algunos de ellos dijeron que les agradaba que fueran bien vestidos, con el cabello arreglado, que eso daba muy buena imagen a la escuela, no como las otras escuelas donde los chicos van todos desarreglados.

El reporte sirve para mantener la disciplina, pero es lo que más disgusta a los estudiantes, mientras que es lo que más gusta a los papás. Estos últimos asocian la disciplina con orden y ausencia de problemas. Sin embargo, esta lógica se opone a la construcción de cultura de paz. Como ya he dicho, en el marco de la paz imperfecta

el conflicto es una oportunidad para aprender. De hecho, la vida está llena de conflictos y es necesario saber enfrentarlos de manera pacífica. Si aprendes a evitarlos porque así te mantienes en una aparente calma, cuando debas enfrentarlos probablemente te resultará difícil hacerlo de forma pacífica.

4.5 Inclusión para la paz

La inclusión es uno de los principios básicos de la cultura de paz. Sin embargo, no toda incorporación de personas con discapacidad es inclusión. Cuando llegué a la escuela, me advirtieron que había dos casos de niñas con discapacidad de los cuales ya he hablado. Se trata de dos niñas quienes en su momento llamé María y Ana. Los profesores al hablar de ellas insistían en que les había resultado muy difícil incorporarlas porque no estaban preparados, (ambas asisten al mismo grado, pero en diferente grupo). Aun cuando la SEP los capacitó y se hicieron esfuerzos para tener personal que apoyara a estas dos niñas, reconocían que era muy complicado. Además, los profesores atribuían directamente el ingreso de María y Ana a la escuela al nuevo modelo, ya que la inclusión es uno de sus principios básicos.

María es una niña con discapacidad visual y Ana tiene una discapacidad intelectual. Cada uno de los casos y su incorporación en la escuela es distinto, por lo que a continuación abordaré por separado a cada una de las niñas.

4.5.1 Discapacidad visual y construcción de cultura de paz

Cuando comencé a observar en los grupos y a platicar con los maestros, todos hacían referencia a María a la hora de hablar de inclusión. La presencia de María era

muy evidente en la escuela, el bastón hacía visible su presencia. Además, casi siempre la acompañaba a las clases una maestra guía.

La infraestructura era uno de los aspectos que incluían y permitían a María estar dentro de la escuela. Había caminos diseñados para que María se pudiera desplazar con ayuda del bastón sin necesidad de ayuda, caminos que además impedían que María chocara con cualquier objeto y ocasionaran cualquier incidente. Además, las distintas áreas de esparcimiento dentro de la escuela permitían que María se pudiera desplazar y sentarse lejos de recibir algún golpe con un balón o que algún corredor se la llevara por delante.

María es una niña muy curiosa y participativa, sin embargo, como he dicho, en ambos recesos desayunaba o descansaba al lado de su maestra guía. Aunque varios estudiantes se detenían a saludarla, no paseaba con ninguno de ellos. Su interacción con sus compañeros era mínima. La relación que María tenía con sus pares era distante; había saludos, pero no conversaciones.

Por lo general, María platicaba con su maestra guía no solo en clases, sino también durante los recesos. Cuando María y Ana habían sido asignadas para estudiar en esta escuela gestionaron la asistencia de una maestra que atendiera las necesidades específicas de las niñas. Sin embargo, por razones que desconozco, la mayor parte del tiempo la maestra guía acompañaba a María nada más.

El papel de la maestra guía en la vida académica y social de María era muy importante. La maestra asistía con María a la mayoría de las clases, porque en algunas clases acudía a apoyar a Ana y a otro chico.

La maestra guía apoyaba a María en el cambio de materia que implicaba cambiar de salón. Este desplazamiento no favorecía a María, porque exigía de ella un esfuerzo mayor, por ejemplo, buscar un lugar donde poner su mochila, ubicar el pizarrón e ir palpando uno a uno el material que tenía que utilizar para cada clase, después caminar lentamente a su lugar sin bastón y sentarse.

María y su maestra guía, al llegar al salón, se sentaban en la primera fila. María acomodaba sus cosas frente al pizarrón, sacaba lentamente sus libros y cuadernos en braille mientras la maestra guía anotaba las actividades que tenían que hacer.

La dinámica de trabajo de María era distinta. La maestra guía se encargaba de escribir en las libretas de María lo que pedían los profesores. Normalmente las clases comienzan con el maestro diciendo frases como “copien la siguiente actividad”, “copien las instrucciones”, “les voy a dictar unas preguntas”. Evidentemente, María no podía seguir esas instrucciones. Además, justo en la introducción de la clase, que era casi siempre un par de minutos después de entrar, María aún se encontraba identificando el lugar, acomodándose y sacando su material para trabajar.

Entonces la maestra guía escribía lo que el resto de los alumnos para después decirlo a María y poder ejecutarlo. Las más de las actividades implicaban escribir, así que María hacía sus actividades en braille, después se las leía a la maestra guía que sabía un braille distinto, pero se comunicaban de forma verbal. La maestra guía comunicaba a la maestra o maestro de la materia si María había cumplido con la

actividad. Por la brevedad de las clases y la cantidad de alumnos, los maestros no revisaban el trabajo de clase de María.

En realidad, la mayoría de las actividades eran pensadas para atender a más de cuarenta alumnos en menos de cincuenta minutos. Todos los maestros eran conscientes de que las actividades normalmente no eran las más fáciles o adecuadas para María. Las condiciones de tiempo, número de alumnos y contenidos hacían que no se respetara la condición de María. De hecho, muchas veces, las palabras utilizadas en las instrucciones para todos eran: “copia”, “observa atentamente” “encuentra”. También se escuchaban mensajes como: “copien todos, María tú trabaja aparte”, o “tú no María”. Estas expresiones están lejos de la inclusión y dejan claro que María era diferente y hacía cosas diferentes, lo que propiciaba que sus compañeros no vieran la diversidad como algo normal, sino como una condición marginal.

Las instrucciones de los maestros no toman en cuenta la diversidad, sino que privilegian a la mayoría. Las instrucciones deben formularse en un marco de respeto por el Otro, sea cual sea su condición, de lo contrario no se favorece la construcción de cultura de paz.

En cuanto a la dinámica de evaluación de María era más o menos la misma que con las actividades diarias. Con ayuda de su maestra guía, respondía los exámenes y con ayuda de su mamá cumplía con los trabajos o proyectos para evaluación, ya fueran antologías, cuentos o cualquier cosa que pidieran. María me dijo que cuando se trataba de entregar algún texto o proyecto, ella lo escribía en

braille, su mamá lo traducía en una computadora y después lo imprimía para “entregar lo que pidieron igual que el resto”.

Pocas veces María escribía en braille en las clases, porque dentro de la escuela nadie sabía leerlo. La maestra guía revisaba los trabajos de María porque ésta le leía lo que había escrito. Esta situación es más compleja de lo que parece. Aun cuando había un agente que asistía a María para que pudiera estar en la escuela y fuera tratada como el resto de sus compañeros, esta asistencia estaba orientada a que María cumpliera con las actividades académicas, es decir, para que se adaptara al contexto educativo, a pesar de no tener las mismas capacidades.

Para seguir con la lógica de la ANT, quiero hablar a continuación de la mochila de María. Siempre estaba ocupada en el máximo de su capacidad porque llevaba allí los libros en braille de cada materia que le había proporcionado la SEP. También llevaba sus cuadernos de braille y las libretas de cada una de las materias como el resto de los alumnos, forradas de distintos colores para ser visiblemente mejor identificadas, aunque eso no aplicara para María. Evidentemente, a sus dificultades para manejarse en el espacio escolar, la misma escuela exigía que María cargara con un fardo que no podía ver pero que era necesario para que los demás la vieran.

La mayoría de los maestros reconocía que era muy complicado trabajar con María y que no siempre le brindaban la atención o las actividades que merecía. Además, los nuevos contenidos del nuevo modelo educativo hacían que tuvieran más carga de materias y más contenidos que abordar. Una maestra decía que anteriormente tenía siete grupos que representaban una gran responsabilidad y que

ahora tenía 13 grupos, por lo que el trabajo se había multiplicado. Evidentemente, eso no permitía que los profesores hicieran las adaptaciones pertinentes para María.

La maestra de Arte expresó que para ella María había representado un gran reto, que todos los días pensaba cómo abordar cada contenido con la niña, ya que los contenidos de esa asignatura estaban orientados a las artes visuales, entonces tenía que reorientarlos para que fueran experimentados por María a través del sentido del tacto. La maestra le sostenía la mano y siempre le preguntaba ¿qué sentía? ¿cómo se sentía haciendo eso? y ¿cómo creía que había quedado? Aunque sus trabajos no eran iguales a los del resto porque ella no podía sostener el lápiz ni ver lo que hacía, la experiencia más rica para María era cuando experimentaban técnicas para pintar o dibujar que no involucraban las manos, sino otras partes del cuerpo donde el sentido del tacto era el principal. Estas adaptaciones favorecían la construcción de cultura de paz porque todo se adaptaba para que María participara y se sintiera parte del grupo. Además, al resto de sus compañeros les enseñaba otro sentido del arte y sobre todo les enseñaba que existen distintas formas de lograr cosas igual de valiosas al ver a María trabajando según sus propias capacidades. Eso es construcción de cultura de paz.

Uno de los días que platicué con María mientras almorzábamos, le pregunté cómo se sentía en la escuela ya que recientemente había pasado de primaria a secundaria. Me dijo que al principio había tenido dificultades, pero que ya se sentía completamente familiarizada porque reconocía la escuela “en su cabeza” y sabía perfectamente qué salones había en cada edificio. Decía que los maestros y ella ya se habían puesto de acuerdo para saber cómo calificarla. Le dije que era muy lista y

valiente y me dijo que su mamá siempre la había enseñado a ser independiente y a hacer lo mismo que todos. Así que busqué hablar con su mamá y me dijeron que era muy sencillo porque la iba a dejar todos los días y que la señora siempre se mostraba muy cooperativa e interesada en las actividades de su hija en la escuela. Hablé con ella y parte de esa conversación podrá verse más adelante.

Es claro que sin el apoyo de su mamá en casa para María sería muy complicado entregar muchos de los trabajos con los que la evalúan. Sin embargo, María decía que su mamá insistía en que hicieran lo posible con cumplir con lo que pedían y que quizá se tardarían más tiempo, pero que había que intentarlo. La mamá de María quería que María fuera una niña decidida e independiente.

La mamá de María decía que lo único que buscaba era que María aprendiera a estar en un mundo que no está diseñado para personas ciegas. Quería que pudiera buscar los medios y la manera de vivir en este mundo. Aceptaba que tenía muchas complicaciones para hacer las tareas y trabajos de su hija, porque requerían el doble de tiempo y normalmente tenían que hacerlo juntas: mientras María escribía en braille su mamá escribía en la computadora. No tenían los medios para adquirir una computadora que se adaptara a las necesidades de María.

La mamá de María, queriendo o sin querer, lucha por construir cultura de paz con y para su hija, pero reconoce que las condiciones desfavorables para la condición de María obstaculizan el acceso a la justicia, la equidad y la participación.

El apoyo y las acciones de la mamá son fundamentales para construir cultura de paz y también para sobrellevar la violencia cotidiana que padecen las personas con discapacidad o la frustración de María al entender que no puede hacer todo lo

que quisiera porque no existen las condiciones. De hecho, recientemente, María le dijo a su mamá que sentía una enorme tristeza por no poder jugar básquetbol como el resto de sus compañeros. La mamá de María reconoce y agradece todo lo que la escuela hace por su hija, pero también considera que hace falta involucración de la Secretaría de Educación Pública para dotar a la escuela de todo lo que necesitan los alumnos. Al respecto dijo: “Para que María aprenda a jugar básquetbol existen unos balones especiales, pero la escuela no los ha mencionado, quizá porque cuestan mucho dinero, pero yo tampoco puedo comprarlos.”

Finalmente, la discapacidad de María le permite hacer la mayoría de las cosas que la escuela pide, por lo que ella, su familia y su maestra guía se esfuerzan para que ella haga lo que la mayoría de los niños hacen y así pueda sentirse “parte de”. La cuestión es que la inclusión de María no implica que todo el contexto se adapte a ella; tampoco que María sea la única que deba adaptarse. Su incorporación supone una adaptación mutua y crítica para que la cultura de paz en la escuela se realice cabalmente.

4.5.2 Discapacidad intelectual y construcción de cultura de paz

Ahora hablaré del caso de Ana que tiene una discapacidad cognitiva. Las maestras dicen que tiene la edad mental de una niña de 4 años aunque tiene 14. Ana recientemente pasó de primaria a secundaria, pero su incorporación a la escuela fue muy distinta a la de María.

Cuando hablé con las profesoras y los profesores sobre las dificultades que tenían en el aula, primero se referían a María y luego a Ana, y decían que no sabían cómo incluir a Ana.

Ana siempre caminaba sola por los pasillos. Iba de una clase a otra con la mejor disposición, pero casi ninguno de sus compañeros hablaba con ella. Incluso, se veía el rechazo de algunos de sus compañeros a los que ella intentaba acercarse. Una vez, todos se acercaron a felicitar con abrazos y palabras a uno de los niños por su cumpleaños. Ana se acercó también y el niño del cumpleaños se quitó justo cuando Ana intentaba abrazarlo. No pude escuchar qué le dijo, pero el rechazo fue evidente.

La participación de Ana era mínima. En las clases prestaba atención, pero permanecía en silencio. A veces la maestra guía la visitaba para trabajar con ella. Ana no sabía ni leer ni escribir. Sabía identificar algunas letras, escribir su nombre y copiar del pizarrón o del libro. El hecho de que Ana no supiera leer ni escribir no favorecía su inclusión, puesto que todas las actividades de la secundaria pertenecían al ámbito de la lectoescritura.

La maestra que acompañaba a María a la mayoría de las clases a veces trabajaba con Ana. Intentaban avanzar en la lectura, en las sumas o en otras cosas, pero la maestra decía que lo poco que veía no tenía un seguimiento porque las tareas y ejercicios para casa nunca eran entregados.

El caso de Ana era muy complicado para la escuela porque no encontraban la manera de incluirla. Sus capacidades no se acoplaban a las actividades que comúnmente se enseñan en la secundaria. Además, la escuela no tenía personal especializado para trabajar con Ana y la ayudara a desarrollar habilidades básicas como leer y escribir. En este sentido, Ana no gozaba del derecho de ser educada como los demás y la institución no hacía las adaptaciones correspondientes a cada materia.

Cuando hablé con las encargadas del ámbito académico de los alumnos, mostraron una gran preocupación por lo que ocurría con Ana dentro y fuera de la escuela. Dijeron que no tenía calidad de vida, que había un fuerte rechazo hacia ella por parte de sus compañeros y que no sabían cómo y qué trabajar con ella. Además, como he dicho, tampoco tienen el personal para apoyarla. Se habían acercado a su mamá para que la niña tuviera una mejor vida dentro y fuera de la escuela y le dieron varias opciones para que Ana aprendiera a leer y escribir o algún oficio de forma gratuita, pero la señora respondió que Ana solo podía asistir a la escuela.

Todas las prácticas en torno a Ana eran contrarias a la cultura de paz. Por ejemplo, en la semana de evaluaciones Ana tenía un examen con una hoja de respuestas. La hoja de respuestas estaba al revés y Ana intentaba responder de forma aleatoria rellenando alveolos sin decir nada. El profesor a cargo pasó cerca de Ana y le volteó la hoja, pero Ana no entendía por qué la volteaba y mostró una cara de desconcierto. Este gesto aparentemente amable es una muestra del hiato entre Ana y la cultura de paz. El maestro no atendió su desconcierto; aunque antes debió atender las condiciones en las que la hoja invertida es considerada por Ana como una hoja que no está invertida. Si las personas no son comprendidas en su situación no podemos hablar de cultura de paz.

Las pocas posibilidades de inclusión que había para Ana en la escuela enseñaban a todos que las diferencias no importan mientras no nos incomoden. Si Ana permanecía en silencio, no era “percibida” como diferente ni atendida, pero si hacía algo muy distinto al resto y llamaba la atención (como poner la hoja al revés, ir a la izquierda en vez de a la derecha o tener la nariz sucia), solo así alguien se

acercaba y le decía qué hacer. Pero no para hacerle ver que forma parte del mundo común, sino para indicarle que no está actuando como el común de la gente. El mensaje es claro: *puedes ignorar lo distinto siempre y cuando no te incomode; solo si te incomoda, actúa.*

Entonces no saber cómo incluir a Ana, la falta de personal para atender personas con discapacidad, la carga excesiva de trabajo para los maestros de planta y los grupos numerosos hacen que no exista una inclusión real para Ana. Además, en casa, la precariedad económica y social y la falta de tiempo de la mamá de Ana complicaban mucho más la inclusión de Ana en la escuela.

Ambos casos de discapacidad en la escuela tienen que superar muchas barreras para ser incluidos de forma real. Ana y María solo son incorporaciones inconexas. Claro está, la escuela no es la única responsable, sino que hay muchos agentes, acciones y conexiones que no favorecen la inclusión. Por ahora, una vez que se han identificado, es necesario modificar y recomponer la red para que la inclusión y la paz tengan lugar.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Tal como ha quedado evidenciado, la cultura de paz no es un asunto exclusivamente humano. Mucho de lo que he descrito se refiere a lo que ocurre dentro de una escuela, pero la cultura de paz comienza a construirse o a destruirse antes de entrar en ella. El camino y sus condiciones materiales también influyen significativamente en la construcción de cultura de paz. La red de agentes no humanos que conforman el camino hacia la escuela indica que no hay bienestar y que nada en él conduce hacia la paz. Cuando el camino tiene una conexión problemática con los usuarios, la cultura de paz está en riesgo. Por ejemplo, las banquetas que conducen a la escuela tendrían que ser anchas para que las personas que van a pie puedan caminar con seguridad sin tener que bajarse hacia la calzada y ponerse en riesgo. Los postes no deberían interrumpir la movilidad por falta de espacio. Las banquetas pacíficas (por llamarlas de alguna manera) no solo son para caminar, también sirven para favorecer la convivencia y si no hay lugar para compartir las personas se van y el lugar se queda solo y a merced de aquellos que gustan de cometer fechorías. Es contradictorio que una calle exclusivamente escolar, donde la mayoría de los estudiantes llegan a pie, administre el espacio de manera tal que los automóviles resultan favorecidos y los peatones tengan el menor territorio posible. Las condiciones del camino impiden que los estudiantes interactúen fuera de la escuela. No es el mal olor o la falta de pavimento, sino el medio kilómetro de soledad y de riesgo de sufrir algún ataque por parte de un delincuente lo que obstaculiza la convivencia pacífica. El camino conduce a la escuela, sí, pero también contribuye a la consolidación de la violencia cultural (La Parra y Tortosa, 2013), es decir, allí las personas tienen sentimientos de incertidumbre a causa de la violencia,

lo que inevitablemente genera más violencia o, en este caso, dificulta la construcción de la cultura de paz.

El camino también favorece la asignación de estereotipos y la consolidación de la desigualdad de oportunidades entre los estudiantes. Desde la perspectiva de la cultura de paz, ningún lado del camino a la escuela tendría que estar mejor. En este sentido, es necesario construir caminos dignos para los estudiantes; caminos de paz que no son simbólicos, sino que están hechos de asfalto, concreto, adoquines, etc.

No hay cultura de paz si no existe un camino que enseñe que el peatón y el carro pueden compartir el espacio sin que ninguno se vea afectado. Además, el camino debe brindar seguridad. De no ser así, la cultura de paz está amenazada.

Por otro lado, debe haber condiciones salubres dentro y fuera de la escuela que protejan y garanticen la salud de los estudiantes. Es decir, el paso de un riachuelo con aguas negras que colinda con los salones y las áreas verdes de la escuela debe modificarse, porque claramente genera condiciones insalubres y poco dignas que obstaculizan la construcción de cultura de paz en el ámbito escolar. El mal olor evidencia un exceso de bacterias que pueden afectar seriamente la salud de la comunidad escolar y, en este sentido, generar unas condiciones que harían imposible la convivencia pacífica.

En cuanto a la infraestructura de la escuela, tener áreas verdes y una cancha de fútbol favorece la construcción de cultura de paz, ya que promueve el juego y la interacción pacífica lo cual favorece la convivencia y contrarresta las desigualdades. Dicho de otra manera, todos tienen la oportunidad de estar en un espacio común y hacer lo que deseen en un marco de respeto porque las instalaciones lo permiten. Estos espacios también promueven el sosiego, el respeto, el cuidado y la interacción

con la naturaleza. Igualmente, la infraestructura recreativa de la escuela motiva la elección que, según Úcar (2018), es una forma de ejercer la libertad.

Uno de los agentes no humanos protagonistas de esta investigación fue la libreta. Aunque es un instrumento muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede llegar a ser un obstáculo en la construcción de cultura de paz en la escuela. Su carácter homogeneizador, paradójicamente, promueve las desigualdades, la asignación de etiquetas sociales y la definición de estereotipos. La libreta como herramienta de evaluación y no como herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje define la identidad de los estudiantes y marca diferencias entre ellos ubicándolos en una categoría particular (por ejemplo, buen estudiante, mal estudiante, etc.).

Las constantes reformas al sistema educativo y, específicamente, a los planes y programas aumentan la demanda para cubrir contenidos curriculares, lo que hace que la libreta tenga mucho peso como soporte de las evidencias del aprendizaje. El problema surge cuando ya no es el soporte de la evidencia, sino que ella misma es la evidencia del aprendizaje e incluso *es la delegada encuadernada* del estudiante. Lo aprendido queda entonces liberado de su idea, y el objeto se convierte en un obstáculo para alcanzar una educación integral y, por tanto, para la construcción de una cultura de paz.

Ahora bien, es cierto que muchos de los contenidos curriculares tienen que ver con formación cívica y ética, con convivencia y, aparentemente, con la paz, pero si esos mismos contenidos se introducen en la libreta y allí se quedan no podemos esperar que el aprendizaje sea duradero, y en consecuencia que no se expresen en acciones concretas. El civismo, la ética y la convivencia no se reducen al uso de

lápices de colores o a tener una libreta “presentable”. Son funciones que se realizan en redes heterogéneas que conducen a la construcción de un mundo común y en paz. En este sentido, los valores que están supeditados a la libreta pueden ser muy diferentes a los valores activos, es decir, los valores que se despliegan como acciones. Esta divergencia afecta negativamente la construcción de cultura de paz.

En un primer momento, una mirada somera permite asumir que una libreta no es una amenaza para la construcción de cultura de paz. Sin embargo, como he descrito, en efecto lo es. La libreta se opone a la educación entendida como el ejercicio de la equidad y del respeto de las ideas, los ritmos y las formas de ser de los estudiantes. Además, la libreta amenaza la diversidad y más aún si se trata de discapacidad. La libreta no permite que el proceso de enseñanza aprendizaje sea un espacio de diálogo, participación, empatía y respeto, porque la prioridad es evidenciar cosméticamente que se ha aprendido, aunque en términos operacionales no se ha hecho más que anotar lo que el maestro pidió que se anotara.

La libreta como instrumento de evaluación no funciona cuando se trata de un alumno o alumna con discapacidad, ya que por sus propias condiciones existenciales no puede conectarse constructivamente con los que no ven o con los que están en un momento diferente del desarrollo cognitivo. De hecho, la libreta irrespeta el progreso y educación de los niños y las niñas con discapacidad, porque ignora sus diferencias y se convierte en una barrera para el aprendizaje y para la construcción de cultura de paz. La libreta es, entonces, un punto de paso obligado que, cuando existe discapacidad, más que incluir, define y refuerza “lo normal”, “lo homogéneo”, “lo aceptable”, y acaba excluyendo.

Es necesario que algunos de los agentes que conforman esa compleja red que llamamos cultura de paz se desconecten o que sigan conectados, pero de otra manera. La libreta, en lugar de ser un mediador, puede ser un intermediario, es decir, una herramienta y no un delegado identitario. Su resignificación puede favorecer la construcción de cultura de paz. Si el aprendizaje se basa en el diálogo, la empatía, la participación y la justicia, el rol de la libreta deja de ser central y la cultura de paz gana terreno.

Un ejemplo de este descentrarse lo tenemos cuando se prioriza el aprendizaje integral del estudiante. En las materias de arte y matemáticas no importa el soporte objetual, sino la construcción colectiva del conocimiento. Tal como ya he dicho, este tipo de ensamblaje favorece la construcción de cultura de paz. Aclaro que no se trata de suprimir al objeto, sino que en la red de la cultura de paz no sea el nodo más importante. Entonces, queda más o menos claro que al desplegar la red de la cultura de paz en la escuela observada, la libreta es un nodo descollante, pero no para facilitar la construcción de la paz, sino para obstaculizarla. De allí la necesidad de resignificar su función.

Uno de los elementos fundamentales de la cultura de paz es resolver el conflicto de forma pacífica, así que cualquier agente que evite o ignore el conflicto va en dirección opuesta a la cultura de paz. En la escuela, uno de los agentes que ignora o evita el conflicto y, por ende, no busca soluciones pacíficas es el reporte.

El reporte es una manera abstracta de castigar y controlar las actitudes y comportamientos de las personas de manera inmediata, pero no siempre conduce a la resolución del problema, más bien lo recubre, lo vela. En este sentido, el reporte obstaculiza la construcción de cultura de paz en la escuela porque funciona como un

mecanismo represivo de control. Así, el reporte colabora en el mantenimiento de una red donde la convivencia con los otros depende de que estén vigilados y bajo amenaza. El control proviene de una fuente externa y no de los propios agentes que deciden controlarse en pro del bien común.

El reporte también contribuye con la creación de estereotipos y con la desigualdad y exclusión. No todos los estudiantes son iguales y la diferencia está definida por el número de reportes con los que cuenta un alumno o una alumna. El reporte es un agente con influencias de amplio espectro, porque controla lo que hacen los estudiantes y también lo que pueden llegar a hacer un futuro. Los alumnos lo ven como un castigo, pero desde una perspectiva analítica, el reporte moldea el comportamiento; lo disciplina. Curiosamente, no siempre logra su cometido, es decir, no logra encausar el comportamiento. Todo lo contrario, el reporte, cuando es excesivo y habitual, introduce al estudiante en una especie de bucle recursivo donde el castigo por la mala conducta lo induce a creer que en efecto es una persona que solo puede comportarse mal, y lo sigue haciendo.

El reporte, como ya he dicho, se centra en el castigo y no en la asunción consciente de las consecuencias de los propios actos. Si el castigo se administra inmediatamente, los estudiantes no aprenden que una acción irrespetuosa o perjudicial, que viola las reglas o que incluso pone en peligro la integridad de los demás y de sí mismo, produce unos resultados que requieren ser reflexionados y reensamblados. Entender esto nos abre las puertas a la cultura de paz porque el castigo no hace más que reproducir el circuito de la negatividad, y no genera ganancia alguna en término de construcción de comunidad. Los castigos nos hacen

sentir culpables, asumir las consecuencias nos hace sentir responsables. Esto último está en línea directa con la cultura de paz.

Por la cantidad de estudiantes, el reporte parece favorecer el control, pero esto en modo alguno conduce hacia una cultura de paz. El valor de la escuela va más allá del aprendizaje de conocimientos conceptuales, ya que las formas de vivir en la escuela luego se reproducen en la sociedad. En efecto, la escuela funciona como un subsistema social que tiene repercusiones futuras en el macro-sistema social (Fernández y López, 2014). Esto significa que una escuela que controla a través de la intimidación y el castigo luego reproducirá ese modelo en el resto de la sociedad. Por lo tanto, hay que cuestionar y modificar la función del reporte. Incluso, pudiera pensarse la posibilidad de no incluirlo en la red escolar y en su lugar promover la resolución pacífica de los conflictos.

Incluir es uno de los principios básicos de la cultura de paz. Sin embargo, no toda incorporación de personas con discapacidad es inclusión. Es un hecho que si la infraestructura favorece el estar de las personas con discapacidad, se suma a la construcción de cultura de paz, pero por sí sola no garantiza la inclusión de todos los tipos de discapacidad.

Por lo general, el tiempo, el número de alumnos y los contenidos hacen que no se respete la discapacidad. La mayoría de las actividades están pensadas para atender a más de cuarenta alumnos en menos de cincuenta minutos, lo cual no favorece el aprendizaje de las niñas con discapacidad y obstaculiza la construcción de cultura de paz. Además, en el ambiente escolar observado, el trato que se da a la incapacidad invisibiliza la diferencia, es decir, los compañeros no ven la diversidad

como algo normal, sino como una condición distinta que requiere un trato distinto y especial.

En sentido general, los maestros, la escuela y el mismo sistema educativo obstaculizan la construcción de cultura de paz en la medida que favorecen las desigualdades. Estos agentes insisten en difundir un discurso inclusivo que a duras penas va más allá de las palabras. De hecho, en términos de acción, nunca llega a realizarse. Es así como abren las puertas de la escuela a niñas con discapacidad con la promesa de ser atendidas, pero ni la institución ni los maestros tienen recursos para hacerlo, es decir, los agentes humanos y no humanos no son suficientes ni eficientes para cubrir las necesidades de las personas con o sin discapacidad. Entonces, el discurso político de una educación inclusiva sin una previa investigación en cada escuela para saber si existen los agentes humanos y no humanos para garantizar una educación digna a las personas con discapacidad obstaculiza la construcción de cultura de paz.

Finalmente, con esta investigación queda claro que para construir la cultura de paz hay que tomar en cuenta a todos los agentes, incluso a los que están “ocultos” en las prácticas cotidianas habituales y que no tienen la forma de una entidad que, en apariencia, puede producir efectos concretos sobre la acción del Otro. Una libreta o un reporte no son meros objetos hechos con papel y tinta. En términos de la ANT, no son simples intermediarios. Son mediadores, es decir, son agentes que controlan, disciplinan y definen identidades. En este sentido, la escuela no es solo un lugar lleno de personas que aprenden y de personas que enseñan. Es un lugar con múltiples agentes heterogéneos que al asociarse pueden producir resultados violentos, pero

que, vistos en perspectiva y al redefinir esas asociaciones, pueden producir resultados pacíficos. Este último, desde mi punto de vista, es el camino que debemos seguir no sólo en la escuela, sino en nuestro país que, actualmente, se encuentra muy lejos del camino de la paz, pero que tiene todos los elementos para construirlo y seguir por él sin desvíos, sin desatinos.

REFERENCIAS

- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica* (36-38). Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea
- Bonal, X. (2015). *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* (pp, 35-42). Barcelona: Paidós.
- Cabrera, J. (2011). Pensar e intervenir en el territorio a través de la Teoría del Actor Red. *Athenea Digital*, 11, 217-222. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v11-n1-cabrera/831-pdf-es>
- Call, C y Cousens, E. (2007) *Ending Wars and Building Peace*. African Republic: International Peace Academy Publications.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2018) *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Recuperado en octubre 3, de 2018 a partir de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 135-154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009>
- Chanteau, J. (1959) *Los grandes pedagogos*. París: Fondo de Cultura económica.

- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2019) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3°. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf
- Escobar, L; etal. (2011) El derecho a la paz. ¿Una norma programática, con tendencia a lo normativo o a lo semántico? *Vniversitas*, 123, 141-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82522608006>
- Fernández, O. (2006) Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10 (33), 251-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603306.pdf>
- Fernández, A; López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 21, (64), 117-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10529071005.pdf>
- Fisas, V. (2011) Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de Pau*. (20). Recuperado de https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1ª ed. 1975).
- Galtung, J. (2019). Teoría de conflictos. *Revista de paz y conflictos* (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Galtung, J. (1969) Violence, peace and peace research. *Journal of Peae Research*, 6. 167-191. Recuperado de http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf

Gueertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Gedisa.

Hernández, I, etal. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación.pnc
Revista de Historia Educativa Latinoamericana, 19 (28). Disponible en
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>

III Audiencia Pública a los chicos y chicas de Donostia San Sebastián (2003). *La escuela que queremos*. Recuperado de
<https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/home/educacion003.pdf>

Institute for Economies and Peace (2019) Índice de Paz México 2019. Sidney: Institute for Economies and Peace.

Institute for Economies and Peace (2019) Acerca de Institute for economies and peace. Sidney: Institute for Economies and Peace.

International Peace Institute. (2019). Acerca de IPC. Viena: International Peace institute. <https://www.ipinst.org/>

Jiménez, J. (29 de abril de 2019) Sufre bulliyng 70% de niños; México, líder en casos de violencia escolar. Excelsior. Recuperado de
<https://www.excelsior.com.mx/nacional/sufre-bulliyng-70-de-ninos-mexico-lider-en-casos-de-violencia-escolar/1309995>

La Parra, D y Tortosa, J. (2003) Violencia estructural una ilustración del concepto. Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo Universidad de Alicante. 52-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=801245>

- Larios, O. (26 de noviembre de 2016). Apuñalan a estudiante de la federal 10. *La Opinión* _____ *Puebla*. Recuperado de: <http://www.laopinionpuebla.com/apunalan-a-estudiante-de-la-federal-10/>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor Red*. Buenos Aires: Manantial.
- Loaiza, J. et al. (2016). Multipropaz: experiencias de mediación desde la potencia de la vida, una lectura desde la paz imperfecta. *Revista Aletheia*, 8 (2), 12-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v8n2/v8n2a01.pdf>
- Martínez, A. (4 de septiembre de 2017). El año pasado sumaron 96 casos de bullying, 20% culminó en suicidio. *El sol de Puebla*. Recuperado de <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/el-ano-pasado-sumaron-96-casos-de-bullying-20-culmino-en-suicidio-865910.html>
- Meza, K. (21 de noviembre de 2017) El 62% de los casos de violencia escolar contra las mujeres en Puebla capital sucede en las aulas: INEGI. Periódico central. Recuperado de <https://www.periodicocentral.mx/2017/municipio/item/21700-el-62-de-los-casos-de-violencia-escolar-contra-las-mujeres-en-puebla-capital-sucede-en-las-aulas-inegi>
- Meza, K. (4 de febrero de 2018) FORTASEG de 2018 para Puebla será de 75 millones de pesos: atenderán violencia género, escolar y adicciones. *Periódico Central*. Recuperado de <https://www.periodicocentral.mx/2018/municipio/item/2662-fortaseg-de-2018-para-puebla-sera-de-75-millones-de-pesos-atenderan-violencia-genero-escolar-y-adicciones>

Meza, K. (8 de febrero de 2019) Sufren bullying más del 40% de alumnos de primarias y secundarias de Puebla. El sol de Puebla. Recuperado de <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/sufren-bullying-mas-del-40-de-alumnos-de-primarias-y-secundarias-de-puebla-que-es-el-cutting-acoso-escolar-3030639.html>

Muñoz, F. y Molina, B. (2010) Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Revista de paz y conflictos (3), 44-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387004.pdf>

Muñoz, F (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Grada. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>

Núñez, E. (7 de febrero de 2018) Saltan 9 municipios de Puebla entre los más violentos del país. *E-Consulta*. Recuperado de <http://www.e-consulta.com/nota/2018-02-07/seguridad/saltan-9-municipios-de-puebla-entre-los-mas-violentos-del-pais>

Organización de Naciones Unidas (2019). La organización. Nueva York y Ginebra: Oficina de alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/about-un/index.html>

Organización de Naciones Unidas (2006). Los principales tratados internacionales de derechos humanos. Nueva York y Ginebra: Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Organización de Naciones Unidas (1984). La Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz. Asamblea General de la ONU

Organización de Naciones Unidas (1948). Los principales tratados internacionales de derechos humanos. Nueva York y Ginebra: Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Organización de las Naciones Unidas (1945). Carta de las Naciones Unidas. San Francisco: Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/history-united-nations-charter/1945-san-francisco-conference/index.html>

Organización de las Naciones Unidas (2019). La organización. Nueva York y Ginebra: Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/about-un/index.html>

Organización de los Estados Americanos (2019) Acerca de la OEA. Washington: Sede principal de la OEA. http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp

PNUD México (2018). Objetivo 16, paz justicia e instituciones fuertes. México: PNUD. Recuperado de <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/sustainable-development-goals/goal-16-peace-justice-and-strong-institutions.html>

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa Revista de Psicodidáctica (14), 5-39 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Real Academia de la Lengua española (2019) Significado de conflicto. <https://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>

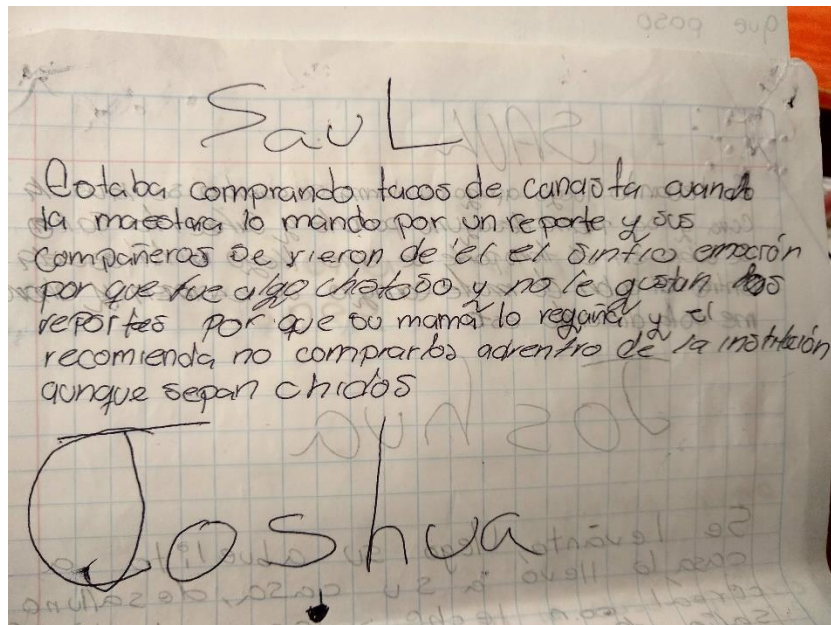
- Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Estudios Políticos* (42), 13-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429070002>
- UNESCO (2019). Cultura de paz y No violencia. México: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos Liberabit. *Revista de Psicología*, 13, 71-78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Programa Nacional de Convivencia Escolar PNC. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, C. Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 2, (2), 87-108. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/146/177>
- Silva, C. (2011). La Teoría del Actor-Red tal como yo la imagino. Breve ensayo sobre el cosmos semaforico. *Athenea Digital*, 11(1), 203-215. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v11-n1-silva/o>
- Tirado, F. Doménech, M. (2005) Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red. *Revista de Antropología Iberoamericana* (1), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/623/62309905.pdf>
- Tuvilla, J. (2004) Cultura de paz y educación. Bilbao: Instituto de la paz y los conflictos.
- Úcar, X. (2016). La pedagogía de la Elección. Barcelona: Editorial UOC.
- UNESCO (2018) Sobre la UNESCO. Bogotá: UNESCO. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

- UNESCO (2019). Derechos Humanos y Cultura de paz. Bolivia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/educacion-para-la-ciudadania-mundial-derechos-humanos-y-cultura-de-paz/>
- UNESCO. (1999) Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO. Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1997). Nuestra diversidad creativa: Informe de la comisión mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: Ediciones UNESCO/Fundación Santa María.
- UNICEF (2002). *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Ciudad de Buenos Aires: Área de comunicación UNICEF. Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF
- UNICEF México (2018). *La mitad de los adolescentes del mundo experimentan violencia entre pares en la escuela y en sus inmediaciones*. México: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_38866.html
- UNICEF (2017). *Informe Anual México 2017*. México: UNICEF México.
- Unión Puebla (8 de mayo de 2018) Puebla Convive, la apuesta del gobierno estatal para difundir valores. *Unión Puebla*. Recuperado de <http://www.unionpuebla.mx/articulo/2018/05/08/educacion/puebla-convive-la-apuesta-del-gobierno-estatal-para-difundir-valores>
- World Organization for the Peace (2019). La organización. Nueva York: <http://www.ompp.org/>

ANEXOS



Construcción de cultura de paz en clase de matemáticas



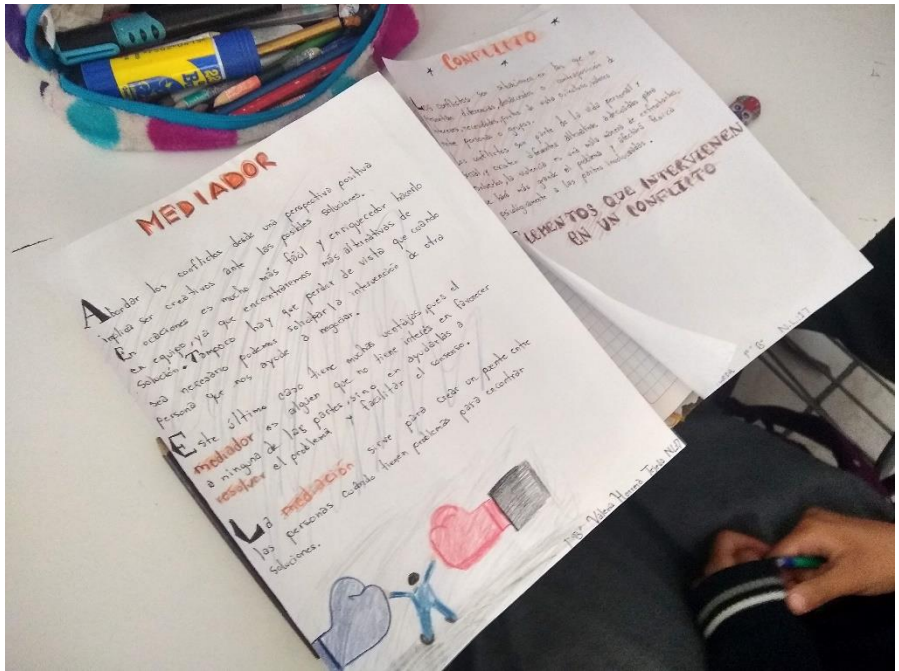
El reporte como torre de control



La cultura de paz en clase de arte



Lo igual como "igualdad"



El conflicto en el diálogo escrito



Evidencia como objeto disociador de la paz



La presentación determinante



El estuche



La libreta